



Zenbaki honetan

Aurkezpena 1

Bestelako lankidetzak

Luis Mari Txabarri Gaitasuna, helburu denean 3

Karmelo Ayesta Goza daiteke gehiago. Euskaldun baten hizkuntz bidaia 41

Beste iturrietatik

Héctor Ríos Podcast bidez prosumirtuatu ELE eskolan. Kontsumitzaile pasibo izatetik eduki-prosumitzaile izatera 56

Gela irekia

Aitziber Iturricastillo IKT bidezko komunikazio sinkronoa euskara-ikasleekin 74

Geure iturrietatik

Eskarne Lopetegui Bagoaz! A1 eta A2 mailetako ikasmaterialak IKASBIL atarian 81

HIZPIDE

EUSKALDUNTZE - ALFABETATZEAREN ALDIZKARIA



HIZPIDE aldizkarirako harpidetza egin nahi baduzu, hurrengo harpidetza-orria bete eta HABEra bidali

posta-helbidea:

HIZPIDE aldizkaria
K/ Vitoria-Gasteiz, 3
20018 Donostia

e-posta:

info@habe.eus

2015eko harpidetza: 15,00 € (85., 86. eta 87. zenb.)

HARPIDETZA-ORRIA

NAN/IFK: _____

Izen-abizenak: _____

Helbidea: _____

Udalerrria: _____ Posta-kodea: _____

Bidalketa-helbidea: _____

Telefonoa: _____

Helbide elektronikoa: _____

Formulario honetako datuak fitxategi automatizatu batean bilduko dira, HABEk aldizkaria jasotzeko eskabideak kudeatu ahal izateko. Fitxategi datuetara sartzeko, datuak aldatu edo deuseztatzeko eskubidea erabili nahi izanez gero, HABEra jo dezakezu. Vitoria-Gasteiz kalea, 3-6. 20018 Donostia



Aurkezpena

Hemen duzu, irakurle, Hizpide aldizkariaren 86. zenbakian irakurgai duzun edukiaren aurrerapena.

Bestelako lankidetzak.- Bi artikulu dauzkagu sail honetan. Lehenengoan, “Gaitasuna, helburu denean” alegia, “gaitasun” kontzeptuari erreparatu dio Luis Mari Txabarrik. Izan ere, aipatu kontzeptu hori itzel hedatu da hainbat esparrutan, hezkuntzan besteak beste. Kontzeptua zehazteko eta sintesi batera heltzeko ahaleginetik abiatuta, emandako definizioan bere baitan hartzen dituen zenbait osagai bereizi eta gaitasunaren ezaugarriak azalduko zaizkigu. Gaitasunaren eta egoeraren arteko erlazioari erreparatu ondoren, egoera-familia zer den azalduta, gaitasunak irakatsi, landu eta ebaluatzeaz dihardu testuak.

Karmelo Ayestaren eskutik datorkigu “Goza daiteke gehiago. Euskaldun baten hizkuntz bidaia”. Izenburu bereko liburuan hurrengo partekatuta nahi izan zuten Ayestak: esperientziak erakutsi diola, egungo egoera soziolinguistikoetan ere, euskal hiztunok euskararen erabilera-marka hobetu dezakegula, eta bidean sano gozatu. Liburu horretan erabilitako teoria eta hausnarketa nagusiak laburbildu dira artikuluan.

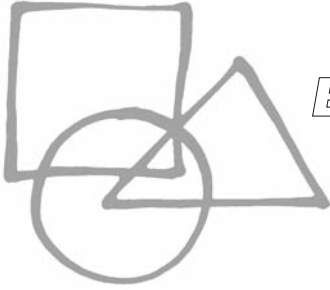
Beste iturrietatik.- “Podcast bidez prosumirtuatu ELE eskolan. Kontsumitzaile pasibo izatetik eduki-prosumitzaile izatera” idatzi du Héctor Ríosek. Deigarri suerta dakiguke “prosumirtuatu” aditza: sarea, Internet, parte hartzeko plataforma gisa erabiltzea, non erabiltzaileek informazioa kontsumitzen duten eta, ondoren, informazio hori sortu, birnahasi eta hedatu egiten duten etengabeko trukearen bidez. Artikulu honetan, Gaztelania Atzerriko Hizkuntza Gisa (*Español como Lengua Extranjera, ELE*) proiektu digitalen bidez (podcast-en bidez zehazki) ikasteko prozesuen aldeko arazoak emango ditu idazleak. Ikasgelaren barruan eta kanpoan ekintzara bideratutako ikuspegia erabiliz lan egiten bada eta ikuspegi hori web-tresnak baliatuz ezarritik gero, komunikazio-gaitasun digitala ahalbidetuko duten ikaskuntza-estrategiak sustatu eta ikasle autonomoen eta "prosumirtutzaileen" (kontsumitu + produzitu + elkarri eragin) kontzeptua garatu ahal izango da, atzerriko hizkuntzen ikaskuntzan.

Gela irekia.- “IKTen bidezko komunikazio sinkronoa euskara-ikasleekin” artikulua idatzi du Aitziber Iturricastillok. Bideokonferentzia bidez ematen dituzten saioen ezaugarrien, ohiko arazoan, eta irakasleen zereginen eta rolaren azterketa egiteaz gain, jardunbide honetan metatu duten eskarmentuaren araberrako zenbait ondorio ere jaso dira artikulu honetan. Izan ere, urrun, lanpetuta edo haien ordutegia antolatze arazoak dituzten ikasleen ego-

era konpontzeko bidea baino gehiago dira honelako saioak. Irakasleen gaitasun digitalei esker, eskolak emateko modua eguneratu liteke, ahaztu gabe aurrez aurreko eskolen osagarri ere izan daitekeela.

Geure iturrietatik.- “Bagoaz! A1 eta A2 mailetako ikasmaterialak IKASBIL atarian” dakarkigu Eskarne Lopetegik. A1 eta A2 mailetan ahozkoaren ulermena eta mintzamena lantzeko ikasmateriala da BAGOAZ!; propio sortu den ikus-entzunezko edukia du oinarrian, eta IKASBIL atarian argitaratuko da. Elkarren osagarri diren bi esparrutan garatu da egitasmoa: batetik, mailako hizkuntza ikus-entzunezko euskarrian ekoitzi eta argitaratzea eta, bestetik, entzumena edo ahozkoaren ulermena lantzeko ikasmateriala diseinatu, sortu eta argitaratzea, ikus-entzunezko eduki hori oinarri hartuta. Artikuluan, ikasmaterial hauen helburu eta ekoizpen-irizpide nagusiak zein diren zehaztu da, bai inputarenak, bai ustiapen didaktikoarenak.

Horra hor, bada, zenbakiaren mamia. Hizpidek probetxuzkoa izan dakizula opa dizu.



Bestelako lankidetzak

Gaitasuna, helburu denean

*Luis Mari Txabarri**

Azken urteotan, “gaitasun” kontzeptuak pentsaezinezko bidea ireki du curriculumetan, eta, zer esanik ez, taxonomia, programazio eta ebaluazio-prozesuetan. Horrela, gero eta eremu zabalagoa hartu du gaitasunen inguruko diskurtsoak hezkuntza formaleko eremu eta mailetan, hasi Derri gorrezko Lehen Hezkuntzan eta amaitu Unibertsitatean, eta, ia-ia, ikuspegi nagusi bilakatu da gaur egun.

Horren adierazle garbia da, PISA proben baitan, ikaslearen gaitasunak ebaluatzeko garatutako *Gaitasunen Definizioa eta Hautaketa* (DeSeCo) izeneko proiektua, OCDE erakundeak bideratua, non “gaitasun” kontzeptuaren definizioa emateaz gain, ikasleen gaitasun-eremu berriak ebaluatzeko markoa ere eskaintzen duen.

Lan-ildo horri erantzunez gizarteratu zen Hezkuntzari buruzko 2/2006 Lege Organikoa (maiatzaren 3koa). Curriculumaren osagaien artean gaitasunak interes eta garrantzi berezia hartu zuen. Ikasleentzat gizarteran aritzeko beharrezko diren oinarrizko gaitasunak edota gaitasun giltzarriak zedarritu zituen, gerora, bizitzan aurrera egin ahalean, aukera izan dezaten era autonomoan ikasten jarraitzeko. Izan ere, etenik gabeko eguneratzea eskatzen dute ezagutzaren hazkondeak eta aldaketak,

* lm-txabarri@habe.eus

arazo-egoera berriek, gehiegizko informazioak ekar dezakeen infoxikazioak eta abarrek, eta behin eta berriz azaleratzen da ikasketa autonomoaren beharra.

Gaitasunak “egiten jakin” gisara kontzeptualizatzen dira, eta hainbat erabilertan dira aplikagarriak: hezkuntzan, arlo pertsonalean, profesionalean... Eta horien arteko transferentzia gauza dadin, ezinbestekoa izango da, baitetik, gaitasunaren oinarrian dagoen ezagutza bereganatua izatea eta, baitetik, gaitasun hori ahalbidetzen duen abilezia integratzea.

Horrela, norabide deigarria ezartzen die ikuspegi horrek ikas-irakas prozesuei: ikasleari adierazten dio zer lortzen jarri behar dituen indarrak, eta irakasleari, berriz, zer lortzera bideratu behar duen haren ahalegina.

1. Kontzeptua zehaztu nahian

Egunerokoak adierazten du zer den gai izatea: “egiten jakin” eremuko jarduera bat ondo eta emankor egiteko gauza izatea; alegia, zerbait positibo lortzeko ahalmena izatea. Eta, neurri berean, egunerokoak ere azaleratzen du zer den gai ez izatea eta nor den ezgaia, ekintza bat taxutzean.

Horrela, gaitasuna da pertsonaren izaerari lotutako ezaugarria, egoera jakin batean, jarduera batean, zeinetan iragarri daitekeen nolako portaera izango duen. Portaera/jokaera horri emankortasun-irizpidea erantsiko zaio, eta iragarriko du, aldeztu aurretik ezarritako estandar baten arabera, zer nolako maila izango duen ezaugarri horrek: ona, txarra, egokia... Horrenbestez, ahalmena, jarduera eta emaitza bilduko ditu bere baitan gaitasunak.

Halere, ez da erraza kontzeptua mugatzea, eta horrek zaildu egiten du pertsonen arteko komunikazioa. Arazoak sortzen dira kontzeptua definitzeko garaian, besteak beste, esanahia¹ beste hainbat kontzepturekin partekaturik ageri delako:

- Gaitasun: zerbait egiteko, zerbaitetan aritzeko gai denaren nolakotasuna, ahalmena.
- Ahalmen: zerbait egiteko ahala, eskua, gaitasuna.
- Abilezia: trebetasuna.
- Trebetasun: trebea denaren nolakotasuna (zerbait ongi, erraztasunez egiten duena; iaioa).
- Iaio: trebea, gaitua.

¹ Sarasola, I. (d.g.). Gaitasun. In *Hautu lanerako euskal hiztegia*. Hemendik berreskuratua: <http://www.euskara.euskadi.net/r59-sarasola/eu/sarasola/sarasola.apl>



Anbiguotasun horretatik irten nahian, eta gehiago zehaztera joz gero, berehala sumatzen da hainbat eta hainbat definizio eman direla azken urteotan kontzeptu honi buruz. Gaitasun profesionalaz ari direla, bai Tejadak (1999), bai Alvarez Méndezek (2008), hamaika definizio biltzen dituzte euren artikuluetan, eta honako hauek izan daitezke adierazgarrienak-edo:

- *“Posesión y desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida”* (FEU, 1984).
- *“Conjuntos de conocimiento, de capacidades de acción y de comportamiento estructurados en función de un objetivo y en un tipo de situación dada”* (Gilbert eta Parlier, 1992).
- *“La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar”* (Le Boterf, 1994).
- *“La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos,...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia)”* (Montmollin, 1996).
- *“La competencia es un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integra-*

ción permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata, pues, de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo dentro de una familia de situaciones” (De Ketele, 1996).

- *“La competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar; de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problema” (Rogiers, 2001).*

Hezkuntzaren eremura etorri gero, oso antzeko egoera ematen da kontzeptu hau zehaztean:

- *“La capacidad o potencial para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. Se basa en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 1999).*
- *“La capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles. Se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencia...” (Eurydice, 2002).*

PISA ebaluazioen baitan ere, pisu berezia hartu zuen “gaitasun” kontzeptuak, OCDEk *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) proiektua indarrean jarri zuenean. Bertan adierazitakoaren arabera,

La competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Eusko Jaurlaritzaren *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculum oinarritzko txostena* dokumentu-markoan, bi definizio ematen dira gaitasunaz aritzean: semantikoa bata eta egiturazkoa bestea. Lehenari erantzunez, kompetentzia, “testuinguru jakin batean, lan bati bermeekin aurre egiteko gaitasuna” dela adierazten da. Bien bitartean, bigarrean, “testuinguru jakin batean, lan simple nahiz konplexu bati bermeekin aurre egiteko gaitasuna” dela azaltzen du (2005, 43. or.).

Halere, aipagarria da Pérez Gómezek, gaitasuna dela-eta, eskaintzen duen azalpena:

El término competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante a finales de los años sesenta hasta nuestros días. El reptil seductor apareció poderoso en las primeras clases que recibí en la disciplina de Didáctica con la apariencia del mejor traje científico de la mano del conductismo (Skinner, Thorndike, Bloom, Pop-

ham...), dominando orgulloso la escena hasta principios de los ochenta. Desapareció en un largo invierno de letargo, si bien es verdad que con efectos siempre presentes, hasta su despertar actual de la mano de las propuestas, entre otras, de la OCDE. El término es el mismo, pero el significado parece bien diferente. (2008, 59. or.)

Hizkuntzen irakaskuntzara etorrira, Chomskyk azaleratu zuen *gaitasuna* kontzeptua, eta *performantziarekiko* aldeak bereizi. Gaitasuna litzateke hiztun/entzuleak hizkuntzaz duen ezagutza; performantzia, berriz, hizkuntza horren erabilera egoera zehatzetan. Hizkuntza-fenomenoa abstrakzio moduan interesatzen zaio ikertzaile honi, ekoizpen bakoitzaren atzean dagoen *gaitasuna*, eta ez horrenbeste ekoizpena bera, performantzia. Gaitasunaren ondorioz sortzen den sistema bilakatzen da Chomskyrentzat ardatz. Ondorioz, hiztun idealak izango ditu aztergai, eta gramatika-arauetan ardatzutako hizkuntza-teoria garatzea izango du interes nagusia.

DeKetele-k (1996) ere bereizi egiten ditu *gaitasuna* eta *performantzia*. Lehenak, kontzeptuak testuinguru zehatz batean, atazak edota ekintzak taxutzeko ahalmenari erreferentzia egiten dio, eta, bigarrenak, ekoizpenaren kalitateaz dihardu, prozesuaren une jakin batean espero den emaitzaz edo mailaz; jardueraren emankortasunaz, alegia.

Baina Chomskyren *gaitasunaren* eta *performantziaren* arteko dikotomia gainditzeko proposatu zuen Hymesek *gaitasun komunikatiboaren* kontzeptua (Llobera, 1995). Bi osagaik eratzen dute *gaitasuna*, bi eragilek: ezagutzak eta erabilerak. Horrela, ezagutza tazituaren eta erabileraren (ahalmena) mende jartzen du *gaitasuna*, besteak beste, komunikatzeko ez delako nahikoa hizkuntza ezagutzea; jakin egin behar baita nola baliatu ezagutza hori testuinguru sozialaren arabera. Lomasen esanetan:

La competencia comunicativa es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados² a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas. (34. or.)

Eta jarraitzen du,

La competencia comunicativa consiste en saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar; en saber hablar; en saber escribir; en saber escuchar; en saber leer; en saber entender; en saber escribir; en definitiva, en el dominio de los recursos de expresión y comprensión que favorecen un uso correcto,

² Lomasek ematen duen azalpena: *Aristóteles escribió hace veintidos siglos que la retórica era la "facultad de tener en cuenta lo que es adecuado en cada caso para convencer".*

coherente eficaz y apropiado de la lengua en los diferentes contextos y situaciones de comunicación de la vida cotidiana de las personas. (1999, 82. or.)

Eta definizio-zerrenda honekin amaitzeko, hona Fernándezek dioena:

La capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto oral como escrita. Esta competencia habilita al usuario de la lengua a reconocer no sólo si una producción es gramatical y aceptable, sino también si es posible (gramatical, cultural y comunicativamente), factible de acuerdo con los medios disponibles gramaticales y culturales, adecuado en relación con contexto concreto y real. (2003, 28. or.)

Argi dago *gaitasun* kontzeptuak baduela, hainbat eta hainbat eremutan, benetako “xarma”. Halere, eta Tejadak (1999) dioen bezala, areagotu egiten da definitzeko zailtasuna, erabili beharrak hala eraginda. Baina definitzotan ageri diren osagaietara joz gero, badira behin eta berriz errepikatzen diren elementuak: ezagutza, ahalmena, egoera, testuingurua, helburua, ekintza, nahia, egokiera, arrakasta...

2. Sintesi baten bila

Orain arte adierazitakoa oinarri hartuta, eta sintesi batera iritsi nahian, badira *gaitasunaren* kontzeptuaz emandako definizio horietatik ondoriozta daitezkeen zenbait ezaugarri:

1. *Gaitasunak* bere baitan biltzen ditu ezagutzak, prozedurak eta jarrerak, horiek guztiak modu konbinatu, koordinatu eta uztartuan. Elementu horiek menderatzeak zerbait egiteko *ahalmena* dakar: ekintza bat bideratzeko *gauza izatea*. Baina ez dira gauza bera ahalmena eta *gaitasuna*: gauza da, baina ez da gai izan.
2. Ekintzaren bidez da identifikagarria. Alegia, ez da nahikoa baliabideak izatea; ezinbestekoa da horiek jokoan jartzea. Halere, bada eman beharreko azalpena: berresateak edo berregiteak gerutuago daude ahalmenetik *gaitasunetik* baino. Egiten jakitea eskatzen du *gaitasunak*, zenbait ezagutza konbinatzea eta ekintza baten aurrean uztartzea.
3. Giltzarri bilakatzen da egoera. *Gaitasuna* ezin da bereizi azaleratzen edota garatzen den eremutik, eta eremu horrek pertsonari ezartzen dizkion berariazko baldintzetatik, besteak beste, integrazio-egoera adierazgarri batean lantzen, garatzen edota azaleratzen delako *gaitasuna*. Erabilera-eremu horietan bereiziko dira ahalmenak eta *gaitasunak*: lehenak oso operatiboak izan arren, ez dira definitzen egoeren arabera; bai, ordea, bigarrenak, egoera bakoitzak erantzun testuinguratua eskatuko duelako, egoe-

rara egokitua. Horrek ez du esan nahi egoera bakoitzak berariazko gaitasuna mugiarazten edota suposatzen duenik, pisu handia izango baitu gaitasunen transferentziak egoera berrietara.

3. Esperientziaren garrantzia. Kontzeptu dinamikoa da gaitasuna, ez estatikoa, behin eta berriz indarrean jartzea eskatzen duena. Horrek adierazi nahi du bizitza osoan bereganatua izan daitekeela, baina baita, hein berean, galdu ere. Gizarte-ekintzarekin batera, uztarturik izango dira bizitza osoan zehar gaitasuna eta horren garapena.

Horrela, harreman estuan izango dira, uztarturik eta aktibatuz, subjektuaren ezaugarriak eta testuinguruak ezarriko dizkionak, berariaz dagozkionak. Egoerak eragindako behar/eskakizunaren arabera jarriko ditu indarrean ezaugarri batzuk eta ez besteak, betiere egoerari ahalik eta erantzunik/irteerarik egokiena eman nahian. Horrenbestez, Zabalak eta Arnauk (2007) diotenarekin bat eginez, gaitasuna da testuinguru jakin batean, atazak taxutzeko edota hainbat egoerari eraginkortasunez aurre egiteko pertsonak duen ahalmena edo abilezia, ezagutzak eta jarrerak une berean eta uztarturik baliatuz. Eta horren ondorioz zera adierazi daiteke:

- Arazo eta egoera ezberdinei aurre egitean, gaitasuna ondorioztatzen dela burututako ekintzaren edota emandako erantzunaren emankortasun-mailatik.
- Ekintza horiek gauzatzeko, ezinbestekoak direla subjektuaren jarrerak jakin batzuk.
- Ekintzei aurre egiteko, behar-beharrekoa dela prozedurak eta abildadeak menderatzea.
- Ezagutzetan oinarriturik bideratzen direla ekintzak.
- Aurreko guztiak integratuz —jarrerak, prozedurak eta ezagutzak— burutzen direla.

3. Gaitasunaren osagaiak

Emandako definizioan oinarriturik, aurrez aurre duen egoerari irteera bat emateko, zenbait elementu ezberdin hartuko ditu bere baitan gaitasunak: ezagutzak, abileziak, emozioa, motibazioa, balio etikoak, jarrerak, portarazko jokabideak... De Miguelek (2006) dioenez, zenbait osagai ditu gaitasunak: arrazoiak, nortasun-ezaugarriak, autokontzeptua, ezagutzak eta abileziak.



- **Arrazoiak.** Jarduera jakin bati ekiteko arrazoiak (ikasgaia gainditu, behar bati erantzun...). Pertsonaren arrazoiak bideratzen dituzte ekintzak helburuetara, eta berorietan nabarmentzen dira portaerak. Halere, subjektuak kontzientzia-maila ezberdina izan dezake zergati horien inguruan.
- **Nortasun-ezaugarriak.** Pertsonaren ezaugarri iraunkorrak dira, ohikoak, egoera bati erantzutean agerian geratzen diren bereizgarriak (emozioen kontrola, fidagarritasuna, aktiboa, entzule aparta izatea...).
- **Autokontzeptua.** Jarrera, identitate, izaera fisiko, nortasun eta balio-aukerak kontuan hartuz, pertsona batek bere buruaz duen kontzientzia eta irudia. Norik bere buruaz duen kontzeptu hori ez da iraunkorra, ez da mantentzen bizitzan zehar; eraikiz eta garatuz doa, aldagai kognitibo eta gizarte-elkarrekintzari esker. Eraikin zuzena du pertzepzio horrek eduki/ekintza berrien aurrean pertsonak izaten dituen jarreretan, eta, ziurrenik, lortuko dituen emaitzetan.
- **Ezagutza.** Berriazko gai edota eremu berriz buruz subjektu batek bereganatua duen jakintza (lantzen diharduen gaiari buruzko kontzeptuak, prozedurak, gertakariak...). Ezagutzei erreparatuz aurreikus daiteke pertsona bat zer egiteko gauza den, baina ez zer egingo duen egoera jakin batean.
- **Abilezia.** Adimenezko edota jarduera fisiko bat behar bezala burutzeko pertsonak duen ahalmena eta jarrera.

Bereizgarri pertsonalak x egoera => Ekintza arrakastatsuak



Azken bi hauek —ezagutza eta abilezia— dira begi-bistakoenak eta identifikatzen erraztenak. Aurreko hiruek, aldiz, —arrazoiak, nortasun-ezaugarriak eta autokontzeptuak— nortasunaren alderdirik ezkutuena biltzen dute, sakonena, eta, ondorioz, garatzen zailenak dira.

Gauzak horrela, pertsona baten bereizgarriek iragarri egingo dute zer-nolakoa izango den pertsona horren jokaera egoera jakin batean. Baina beharrezko ditu gaitasunak, egoera eta jarduera. Izan ere, ekintzarik edo jarduera errealik ez badago, gaitasuna ez da behagai izango, ez da proban jarriko, ez da azaleratuko. Beraz, gaitasunik izango bada, egoera jakin bati lotua beharko du izan; ez baitago gaitasuna identifikatzerik jarduera bat zer egoeratan gauzatu den ezagutzen ez bada.

Horrenbestez, ikasleek gaitasunak gara ditzaten, ez da nahikoa izango ezagutza eta trebetasun jakinetan hezteak; ezta jarrerak eta balio-aukerak indartzea. Beharrezkoa izango da bideratzea gaitasun horren oinarrian dauden ezaugarrien garapen iraunkorra, eta, horretarako, ezinbestekoa izango da bizitza errealean ikasleak aurkituko dituen egoeren aurrean jartzea. Garapena izaera jarraitua duen prozesu baten emaitza izango da, testuinguruaren baldintza-aldaketan eraginez, erantzun ezberdinak eskatuko dituenak. Horrela, egoerak baldintzatuko du gaitasunaren zer-nolakoa, testuinguruak, betiere indarrean jartzen diren ezagutza, abilezia, balio-aukera eta abarren egoiera kontuan hartuta.

Esandakoaren arabera, binomio banaezina osatuko dute gaitasunak eta garapenak, eta, amaitzeko, esan daiteke ikaslearen gaitasunak ez direla betiko; hain zuzen, gerta liteke garai eta egoera batzuetarako aproposak izan zitezkeenak, arrazoiak arrazoi eta egoerak egoera, atzo operatibo ez izatea eta gaur egun zaharkiturik egotea.

4. Gaitasunaren ezaugarriak

Gaitasunek badituzte zenbait ezaugarri oraintsu arteko curriculumen osaketan erabili izan diren kontzeptu eta edukietatik bereizten dituztenak. Izan ere, gaitasunetan oinarritutako heziketa-proiektuetan azpimarratu egiten da ikasten duenak ikasten duela ekoizten duenarekin bat egitean, eta eraikitzeko burutzen duen prozesuaz eta indarrean jartzen dituen estrategiez kontziente izatean. Horrela, DeSeCo dokumentua oinarri hartuta, sei ezaugarri nagusi bereizten ditu Pérez Gómezek (2007) gaitasunetan:

Izaera holistikoa eta integratua

- Testuinguruaren garrantzia
- Jarrerak hartzen duen pisua
- Gaitasunen transferra beste testuinguruetara
- Gaitasunaren bihurkaritasuna
- Gaitasunaren dinamikotasuna

Gaitasunen izaera holistikoa eta integratua da aipatzen duen lehen ezaugarria. Izan ere, bat egiten dute, gaitasunaren baitan, kanpoko eskaerak, pertsonaren ezaugarriak (ezagutzak, jarrerak, emozioak, baloreak...) eta testuinguruaren bereizgarriak. Egoerari erantzun koherentea emateko, pertsonak dituen baliabideak erabiltzea eskatuko dio: ezagutza teorikoa zein praktikoa, ahalmenak, automatismoak, eskemak, jarrerak... Izan ere, gaitasunak jokabide-sistema irekiak dira, indarrean bat eginik jartzen diren hainbat elementuz osatuak. Eta sistema baten barruan gehiago da osotasuna osagaien batura baino; ez baita elementuen pilaketa edota batuketaren ondorio. Lehenagokoa da osotasuna, eta funtsezkoa batasuna. Horrexegatik da gaitasuna ikasprozesuan zehar garatzen ahal diren mikro-jokabideen batuketa baino gehiago, testuinguruaren eskaera jakinak erantzun zehatza eskatzen duelako. Etienne eta Lerougeren lanari erreferentzia eginez, honela dio Perrenoudek:

La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de esos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera didáctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía. (2008, 11. or.)

Osotasun dinamikoa.

Testuinguruaren garrantzia da bigarren ezaugarria, erabakigarria baita ikasirakas prozesuetan. Gaitasunak sistema konplexu eta dimentsio aniztunekoak diren neurrian, testuinguru zehatzetan jartzen dira indarrean, eta horietan hartzen dute zentzua eta balioa. Ikasketa ere egoera sozial zehatzetan garatzen den prozesua da: testuinguru kultural batean murgildurik ikasten du pertsonak, eta testuinguru horrek eskaintzen dizkion bitartekoak baliatuko ditu, eskaeren aurrean erreakzionatzeko. Izan ere, ikasketa norba-

nakoaren jarduera baino gehiago gizarte-testuinguruetan gauzatzen den prozesua da, eta testuinguruaren eskakizunak aldatzen badira, ebaluazio-parametroak ere aldatu beharko dira, erantzunaren egokiera eta kalitate-maila balioesteko. Ez dago gaitasunik testuinguruetatik kanpo.

Hirugarren ezaugarria jarrerari dagokie. Egoera bakoitza modu batera ala bestera ikusten da, subjektuak duen adimen-marckoaren arabera. Marko hori balorez, esperientziez, aurreikuspenez, erreferentziez eta inguruaren presio sozialaz osaturik dago. Pertsonak bizi duena iragazi eta interpretatu egiten du marko horren arabera, egoerari aurre egiteko eta helburuak lortzeko hainbat ekintza indarrean jarriz, edota, juxtu kontrakoa, ekintzak mugatuz eta helburuetatik urrunduz. Horrela, jarrerak eta portaerak bereizi egiten dituzte ahalmenak eta gaitasunak: ez dago gaitasunik, jarrerarik ez baldin badago ahalmenak ekintza bihurtzeko. Beraz, alderdi emotiboek eta afektiboek subjektuaren ekintza baldintzatzen dute, eta eremu lauso horretan ere lan egitera behartuko ditu ikaslea zein irakaslea gaitasunetan oinarritutako ikuspegi honek.

Laugarren ezaugarria testuinguru edo egoera batetik bestera bideratzen den gaitasunen transferra da. Egoera berriaren aurrean, errealitatearen irudikapen diren hainbat ekintza-eskema erabiliko ditu subjektuak, eta ezagutzak, abileziak eta, zer esanik ez, jarrerak abian jarriko. Ekintza-eskema horien oinarrian izango dira ordura arte izandako eskarmentua, pertzepzioak, iritziak, ikuspuntuak... , zeinak baliagarri izango zaizkion antzeko egoerei aurre egiteko. Horrek arazoak aztertzeko eta ebaluatzeko gaitasuna eskatuko dio pertsonari, irizpideak, ezagutzak, abileziak eta jarrerak zer neurritan egokitu ditzakeen erabakitzeko. Beraz, inor gai den ala ez ebaluatzea ikasitakoa berarrantolatzeko duen gaitasuna aztertzea da, eta egoera eta testuinguru berrietara zer neurritan transferitzeko gauza den balioestea.

Bosgarren ezaugarria gaitasunaren bihurkaritasuna dugu, aurrekoekin harreman zuzena duena. Adierazi bezala, gaitasunak testuinguru eta egoera zehatzetan garatzen badira gauzatzen diren elkarreraginei erantzunez, egoera batetik besterako gaitasunen transferra ez da automatikoa izango, erantzunak egokitu behar izatea eskatuko baitio unean uneko egoerara. Horrela, testuinguru bakoitzean gaitasunaren alderdi bereziak garatuko dira, bestelako testuingurutan, edota testuinguru berean, baina egoera ezberdinetan, errepikagaitzak direnak. Horrenbestez, gaitasunetan bereiziko dira zenbait gune egonkor samarrak — hainbat testuingurutan aplikatu daitezkeenak — eta zenbait hedadura — testuinguru bakoitzaren arabera zehaztuko direnak —. Horren ondorioz, gerta daiteke pertsona bat gai izatea eta gaitasunez aritzea testuinguru batean, baina ez beste batean; edota gai izatea egoera batean eta ez bestean.

Eta seigarren ezaugarria eta azkena da gaitasunaren izaera dinamikoa. Garatu, zabaldu eta sakondu egiten dira gaitasunak pertsonak bizitzan aurrera egin ahalean; baina, aldi berean, ahultzen eta murrizten, lanketarik edota aktibaziorik ez denean.

Horrenbestez, jarduera edota eremu batean gai izateak adierazi nahi du pertsona gai dela jarduera edota eremu horretan sortutako egoerei aurre egiteko, testuinguru horretarako adierazgarriak diren ezagutzak, abileziak, jarrerak eta ekintza-eskemak abian jarriz, uztartuz eta mugiaraziz.

5. Egoerak eta testuinguruak. Egoera-familiak

Adierazitakoaren arabera, gaitasuna balioesten da egoera bati erantzuteko pertsona batek modu integratuan indarrean jartzen dituen bitartekoen bidez. Baina zer ulertu egoeraz? Horretaz mintzatzean, irudimenera dator jarduera non gauzatuko den edota non garatuko. *Arazo-egoera* da kontuan hartu nahi dena, gaitasunaz aritzean; alegia, hizketagaia da testuinguruak pertsonari egiten dion eskakizuna, eskatzen dion erantzuna. Ekoizpen bat ekarriko du, jardueraren ondorio identifikagarria izango dena: amaitua izango da izaeraz eta funtzio sozial bat betetzera etorriko da. Azken batean, esanahiduna izango da.

Egunerokoari erreparatuz gero, hainbat egoera berriren aurrean jartzen du bizitzak pertsona, eta, eskarmentuan oinarrituta, egoera horiek kudeatzen saiatzen da gizakia, ekintzak errepikatuz edota, horietan oinarrituta, berrikuntza-saioak eginez. Egoera berriek ez dute erantzun berberak ematera behartuko pertsona, ezta arazo berberei irtenbide berberak eskaintzera ere derrigortuko, bizitza ez baita horren estereotipatua, ezta horren anarkikoa ere, zeren eta behin eta berriz irtenbide berriak aurkitzera behartuko baitu pertsona. Antzeko egoerak biziko ditugu, baina ez berberak. Horren arabera, gizakiak gaitasuna garatuko du, eta egoerei arrakastaz erantzungo die, ez bakarrik berariazko baliabideak baldin baditu (ekintza-eskemak, ereduak, metodoak eta prozedurak, hipotesiak, informazioa eta ezagutzak), baizik eta horiek uztartzeko eta erabiltzeko gauza baldin bada.

Kontuan izan behar da subjektuak garatuak dituen gaitasun gehienak usuen bizi izan dituen egoeren baitan sortuak eta garatuak izan direla, antzeko egoeretan, eta horietako bakoitzak, hain zuzen, ahalbidetu diola gaitasunaren garapen etengabea. Albiste txarrak leunki ematea ohitura bilakatu da zenbait sendagilerentzat; esaterako, onkologoentzat. Bizitza pribatuan, berriz, arrotzagoa da esperientzia hori. Berdin gertatzen da azalpenak ematean. Espero da gaitasun hori garatuagoa izatea turismo-bulegoetan autobus-gidarien artean baino. Ezinbestez, egunero bizi diren antzeko egoera-multzo horiek ez dira itxiak, zeren eta zabalduz, aberastuz eta garatuz baitoaz, pertsonaren eskarmentua areagotzen doan heinean eta egoera berriei edota ez horren berriei erantzun beharrean aurkitzen den neurrian. Eta pragmatikoki, ikas-irakas prozesuei begira, antzekotasun horietan oinarrituta osatuko dira egoera-familiak, erantzunetan pareko ekintza-eskemak eta ezagutzak eskatuko dituztenak.

Egoera berri bat egoera-familia batekin uztartzeak ahalbidetuko du, neurri batean behintzat, elementu ezezaguna aurrezagutzekin aztertzea, analogiaz interpretatzea eta, antzeko ekintza-eskemak baliatuz, irtenbide bat

emateko aukera izatea. Egoera berrira egokitutako erantzunak emateko, esperimentzia eta eskarmentua baliatuko ditu gaitasunak, eta egokierarik gabekoak baztertuko. Perrenouden hitzetan,

la acción competente es una invención temperada, una invención sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, lo ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones lo suficientemente inéditas para que la sola y simple repetición sea inadecuada, lo suficientemente familiares para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido. (2008, 39. or.)

Beraz, hasieratik konplexuak diren egoerei aurre egitea eskatuko du gaitasuna lantzeak eta garatzeak, eta subjektuak erantzunak eraiki beharko ditu, ezagutzan eta eskarmentuan oinarrituz.

Ikaslea da, horrenbestez, protagonista eta subjektu egoeraren aurrean, ez irakaslea, bereganatuak dituen ezagutzak erabiltzea eskatuko diolako, ezagutza kognitiboak zein sozio-afektiboak. Arazo-egoera da, eta ez horrenbeste egoera didaktikoa, irakastea helburu duena. *De facto*, bakarrik ala parekoekin irtenbide bat ematea eskatuko dio ikasleari, gaitasuna azalerrateza. Eta ekoizpena sortaraziko du, agian ez egokiena, baina bai une jakin horretan ikasleak eman lezakeen onena.

Horren harira, ezinbestekoa izango da ikasleari egoera esanahidunak jartztea, motibazioan zuzen-zuzenean eragiteko. Eta esanahiduna izango da, baldin eta honako baldintzak betetzen baditu:

1. Erronka egituratu baten aurrean jarriko du ikaslea.
2. Ezagutzak erabiltzera eramango du, egoerari aurre egitera.
3. Ezagutzak testuinguratu beharko ditu, eta horien erabilgarritasun-maila agerian utziko.
4. Bereganatuak dituen ezagutzen erabilera-esparruak eta ekintza-eskemak aztertzeke aukera eskainiko dio.
5. Ezagutzen gaineko hausnarketa egitera bultzako du (metakognizioa).
6. Teoria eta praktika aurrez aurre jartzera behartuko du.
7. Irtenbidea emateko garaian, aukera izango du zer dakien eta zer ikasi beharko duen balioesteko.
8. Erabilgarria izango zaio, aurrera egiteko ikasprozesuan.

Alegia, informazio testuinguratua izango du ikasleak erreferente, zeina aztertu, egituratu eta ulertu beharko duen, ondoren ezarritako eginkizunari irteera-proposamen bat emateko. Izan ere, ekintza orok ditu testuinguru-ezaugarriak, egituratzeko moduari zuzen-zuzen eragiten diotenak. Wellsen hitzetan,

todos los casos de uso del lenguaje se dan—o, dicho de una manera más dinámica, todos los textos se crean— en unos contextos sociales particulares. Naturalmente, cada caso es único en sus detalles, pero, para que los participantes puedan coconstruir el texto, tienen que interpretar el contexto como un caso reconocible de una “situación-tipo” y hacer que su interpretación sea reconocible para los demás copartícipes. (2001, 29. or.)

Egoera-familien baliokidetza mugatzeko, bi parametro-mota zehazten ditu Roegiersek (2007): ikasleari eskaintzen zaion materiala eta eskatzen zaion eginkizun-mota. Lehendabizikoan, egoeraren euskarri liratekeen elementuak leudeke: testu-mota, zailtasun/eskakizun-maila, luzera... Bigarrengoan, berriz, zailtasun- eta zehaztasun-maila, interakzio-maila, esku-rajartzen zaizkion baliabideak, ekoizpenaren luze-laburra... Eta bere baitan hartuko ditu testuingurua (zer ingurumaritan kokatzen den), baliatu beharko duen informazioa (osoa ala osatu beharrekoa), funtzioa (ekoizpenaren helburua), burutu beharreko ekintza eta eskaintako lan-jarraibideak.

6. Gaitasunak irakastea

Gaitasuna helburu duten ikas-irakas prozesuak egituratzen direnean, azterketa bat egiten da, eta saiatzeko da islatzen zer-nolako arazo eta egoera izan ditzakeen ikasleak bizitza errealean, gerora, ikasprozesuak aurrera egin ahal-lean, egoera eta arazo horiei ahalik eta modu emankorrenean erantzuteko gauza izan dadin. Kontuan izan behar da zaila dela prozesu hori osotasunean aurreikustea, besteak beste, izaera eta aldagai aniztunekoak baitira egoerak eta, hein berean, anitzak ikasleak eman ditzakeen erantzunak.

Curriculumak zehaztuko balitu testuinguruak, egoerak eta gauzatu beharreko ekintzak, araugilea zenbait arazo etiko, politiko, erlijioso eta abarren aurrean legoke, eta curriculuma anbiguotasunean erortzeko arrisku bizian. Ulergarria da horrelakoetan sartu nahi ez izatea, baina bideratu gabe uzten du transposizio didaktikoa, besteak beste, gaitasunak praktikaren bidez landu eta garatzen direlako, testuinguru eta egoera zehaztuz ezinbestez eta alde aurretik zehaztutako edukietan oinarrituta. Baina autonomiaren ize- nean, programak testuingururik proposatzen ez badu, irakasleengan uzten du horren ardura; alegia, programa garatzeak aitortzen duen boterea eskaintzen dio irakasleari eta, horrekin batera, transposizio didaktikoa bideratzeak sortarazten duen arriskua. Baina erabaki horrek bi eragozpen ditu: 1) gaitasunen ikuspegia garatzearen alde dauden irakasleek bere egingo dute hizkuntzaren erabilerak dakarren gizarte-praktiken hautaketa —arazo-egoerak, alegia—, eta berorietan islatuko dute gizarte, kultura eta ekintzari

buruz duten ikuspegia; eta 2) ikuspegi horretan interes handirik ez duten irakasleek, transposizio didaktikoa egiteko gauza ez direlako edota dena delakoagatik, ez dute planteamendu hau babestuko, eta erroturik duten lan-metodologia erabiltzen jarraituko dute.

Gauzak horrela, argi dago transposizio didaktikoa egin gabe utziz gero, ikas-egoerak eratzeko, antolatzeke eta dinamizatzeko gaitasuna eskatuko zaio-
la irakasleari, eta zenbait eskakizunen aurrean jarriko:

1. Berariazko ikasketetara zuzendutako arazo-egoera motibagarriak sortzea. Pentsa daitekeenez, zailagoa da ikuspegi honetatik transposizio didaktikoa egitea, eguneroko praktikan oinarritua beharko duelako izan eta jakintza-alor ezberdinetan ardatzua. Ez bakarrik hizkuntzaren deskripzioan. Irudimena eskatuko dio irakasleari, ikaslearen beharrak eta egoera errealak uztartzeko ahalmena.
2. Egitasmo edota programazio malgua izatea. Adierazi bezala, anitzak dira egoerak eta anitzak ikaslearen erantzunak. Ziurrenik, horrela aritzeak gaitasun handiagoa eskatuko dio irakasleari, jakintzagai-matrize zabalagoa izatea; curriculumean ezarritako helburuen lorpenera jo beharko baitu, agian aurreikusita ez zeuzkan egoerei ere aurre egitera behartuta.
3. Egoerak, atazak eta ikaslearen buru-prozesuak sakonki aztertzeke eta interpretatzeko gaitasuna. Hau da, komunikazioan eta elkarrekintzan oinarrituta, ikaslearen lekuan jartzen jakitea eta zer gertatzen zaion ulertzea.
4. Ikasgela kudeatzeko gaitasuna. Ikaslearen gaitasunen garapena ahalbidetzeko, taldekatzeak, denborak, erritmoak, jarduerak eta teknologiak egokitzeko gauza izatea.

Horretaz gain, hiru mailatan kokatzen dira gaitasunetara ekarritako ikuspegiaren ekarpenak:

1. Ikasketei zentzua ematea.
2. Ikasketa emankorragoak lortzea.
3. Ondorengo ikasketen oinarri izatea.

Ikasketei zentzua ematea

Azken batean, ezagutzak teoria-mailan ez geratzea lortu nahi da, erabilgarriak eta baliagarriak izatea, egoera jakin batean komunikazio-beharrei erantzuteko. Eskakizun/behar hori motibazioan ardatzen da, eta motibazioan eragiten du, eta ikaslea ahalegin bat egitera behartuko du, bizi duen egoerari irtenbide bat eman diezaion. Eta gauzatu beharreko ahalegin horretan handiagoa izango da ikaslearen motibazioa, egitekoari zentzua aurkitzen dionean, helburua zein den ulertzen duenean eta egoerari erantzun bat emateko beren burua gai ikusten duenean.

Baina prozesu konplexua da ataza/jarduerari zentzia ematea. Batetik, alderdi kognitiboak, emozionalak eta harremanezkoak parte hartzen dutelako eta, bestetik, funtzio sozial bat osatzera datorrelako ikasleari eskatzen zaion erantzuna. Horrenbestez, ikasleak sumatu behar du beharrezkoak eta desiragarriak direla irakasten diren edukiak. Erabilgarriak. Azken batean, bai edukiak berak, bai bideratuko dituen atazen adierazgarritasun-mailak, eta bai taxutu beharreko eginkizunetan bere burua gai ikusteak, zuzen-zuzenean eragingo dutelako ikaslearen barne-sistemetan, hau da, emozio, sineste eta jarreretan. Izan ere, ikasleak jasotzen dituen estimuluak emozio-nalki dira ebaluatuak, eta aitortutako balioaren arabera aktibatuko dute pertsona, edo ez. Horrenbestez, emozioaren ekoizpen bilakatzen zaigu motibazioa, ekintzara bultzatuko duen emozioaren azken emaitza. Alegia, zenbat eta emozio-balio handiagoa aitortu, orduan eta ekintzarako joera handiagoa izango du ikasleak.

Ikasketa emankorragoak lortzea

Hezkuntza-sistemek bermatu nahi dituzten berdintasuna eta emankortasuna lortzeko garaian, nagusitu egiten da, Roegiersen hitzetan (2007), gaitasunetan oinarritutako ikuspegia. Baina aitortzen du, aldi berean edota osagarri gisa, funtsezkoa dela ikas-irakas prozesuetan ezagutza deklaratiiboak eta prozedurazkoak lantzen eta garatzen jarraitzea. Aipatutako nagusitasuna hiru aldagaitara ekartzen du ikertzaileak:

- Ezagutzak hobeto finkatzen ditu, besteak beste, hobeto jabetzen/bereganatzen direlako ezagutzak problemak ebaztean gauzatzen baldin badira.
- Egoera jakin batean indarrak funtsezko osagaietan jartzeko aukera eskaintzen du. Izan ere, abian jarri beharreko ezagutza guztiak ez daude maila berean, eta, ikasleen beharren arabera, aukeran izango da fokusa batean ala bestean jartzea. Horretaz gain, lagundu egiten dio ikasleari ezagutza horiek baliatzen, eta bidenabar, agerian izango du zeinetan dabilen sendo eta zeinetan jarri beharko lituzkeen indarrak, antzeko egoeretan gaitasun-maila areagotzeko.
- Gaitasuna testuinguraturik azaltzeak ahalbidetzen du zehaztea eta bereiztea nozio eta kontzeptu ezberdinen arteko adierak. Egoera jakin bati egokitasunez erantzuteko hautatu beharrak erkatu egingo ditu antzeko nozioak eta elkarren aurka jarri antagonistak. Horrela, zabaldu egingo da, pixkana-pixkanaka, kategoria eta eremu semantikoa partekatzen dutenen sarea, eta sendotuko ezagutzak.

Ondorengo ikasketen oinarri izatea

Ikas-irakas prozesua mailakatua baldin bada ere, bakarra da ikasketa-sistema, osatua eta dinamikoa, ingurunearekin elkarrekintzan etengabe aldatzen ari dena. Halere, hezkuntza eta ikerketa helburu izanik, nahiz eta za-

balera handiagoko zein txikiagoko ikasketa-eremu ezberdinak kontsidera daitezkeen, hautazko eremuak dira ikasketaren ikuspegitik, abstrakzioetik bakarrik bidera daitezkeenak. Izan ere, ikasketa ezberdinak uztarturik ageri dira, eta, adierazi bezala, sistema orokor bakarra eratzen dute. Horrela, ikasleak bereganatutako ezagutzak, ekintzetan erabiliko dituenak, ez dira mugatzen ikasgela, ikastaro, jakintzagai, trebetasun edota ikasturte batera. Sistema osatuagoa eta orokorragoa ahalbidetzen dute, berrerabiliak izaten baitira gaitasun konplexuagoen osagai eta oinarri gisa, ezagutza berriak eraikitzean eta esanahiak egoztean. Hallidayren hitzetan, *“el significado se hace en la construcción y la interpretación de textos y esto supone la interacción de distintos componentes de significado: interpersonal, textual y lógico, además de experimental”*.

Horrela, ikuspegi eraikitzaileak adierazten duenari jarraiki, bai Europako Erreferentzia Marko Bateratuak, bai HEOCak azpimarratzen dute ezagutza berriak ez zaizkiela eransten, besterik gabe, lehendik norberak dituen ezagutzei; aitzitik, aurretikako ezagutzen izaeraren, aberastasunaren eta egituraren arabera antolatzen dira, eta aurretikakoak aldatu eta berregitura ditzakete, neurri batean. Izan ere, nahiz eta edukien sekuentzializazioa oso landua izan eta aurkezpenak guztiz egokiak, informazio-mailan eta ikaslearen ulermen-mailara iritsi gabe geratuko da hori guztia, harik eta ezagutzen eraikuntzan eta komunikazio-ekintzetan parte aktiboa izan arte.

Baina indarrak ekintzetan eta ezagutzen erabileran jartzeak eraman lezake azken hauek bigarren maila batean uzten direla pentsatzera, eta, ondorioz, edukien zehaztapena egin gabe gelditzea ikastaroak egituratzean. Harelere, ez zehazteak edota modu esplizituan ez azalerrateak ez du esan nahi “ikas-eduki” ez direnik; funtzionaltasunean oinarrituz, eskuratu eta menderatu beharrekoak baitira, gaitasun-ekintzetan baliatu ahal izateko.

7. Gaitasunak lantzea

Betidanik izan du ebaluazioak eragin zuzena curriculumean. Bada curriculum aldatzeko ebaluazioa aldatzetik abiatu behar dela esaten duenik ere, besteak beste, jarduera horrek helburu ugari hartzen duelako bere baitan: ikaslearen ikasprozesuaren feedbacka ematek hasi eta ezagutzak, abildadeak eta gaitasunak egiaztatzen arte. Irakasleak behin eta berriz izango ditu aurrez aurre ebaluazioak nolakoa izan behar duen, zer helbururi erantzun behar dion, zer harreman- edota elkarrekintza-motatan jarriko dituen subjektuak ikas-irakas prozesuetan, etab. Besteak beste, nola eta zeren arabera den ebaluatua, hala ikasten baitu ikasleak.

Baina, orain arte adierazitakoa kontuan izanda, gaitasunaz testuinguru jakin batean, ezagutzak eta jarrerak une berean eta uztarturik erabiliz, atazak gauzatzeko edota hainbat egoerari eraginkortasunez aurre egiteko pertsonak duen ahalmena edo abilezia gisa ulertzen bada, gaitasuna ebaluatzean, bizitza errealean ikasleari gerta dakizkiokeen egoerei zer neurritan erantzuteko gai den aztertuko da, eta horrek eskatuko dio irakasleari etor-

kizun hurbilean ikasleak bizi ditzakeen arazo-egoerak identifikatzea eta, horien arabera, ikasprozesua eratzea, garatzea eta ebaluatzea. Horrela, aldaketa didaktiko horretan gomendagarria da hiru ezaugarri hauek betetzea arazo-egoera horiek bideratzea ahalbidetuko duten atazek:

- Benetakotasuna: eskakizun kognitiboa gizartean izango duenaren antzekoa izatea.
- Adierazgarritasuna: eguneroko bizitzarako baliagarria izatea.
- Gertutasuna: gertu egotea ikaslearen mundu-ezagutzatik eta egin/lantzen ari denetik.

Horren arabera, gaitasunak garatzea helburu duen ikasprozesu bat egituratzeak azterketa-ariketa bat egitea eskatuko dio irakasleari: ikasleak zer motatako arazo-egoeren aurrean aurkituko diren aurreikustea eta, ondoren, egituratzea, ahalik eta modu eraginkorrenean erantzuteko gauza izan daitezzen. Baina eginkizun horretan kontuan izan behar da nekez iragarri daitezkeela ikasleei testuinguruak ezar dakizkiekeen baldintza guztiak.

Gaitasunak ebaluatuko direla esaten denean, asmoa da erabakitzea ikasleak zer neurritan lortu duen egoera erreal edota erreal samarrei eraginkortasunez erantzuteko gauza izatea. Baina, pentsa daitekeen bezala, egoera hori ez da inoiz gertatuko ikasgelan landuak eta ikasiak izan diren bezala, ikasgela ez den testuinguruetan modu egokian aritzeko abileziak eskatuko baitzaizkio. Monereok aditzera ematen duenez,

ser competente no es solo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal y como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es, en parte, comprobar su capacidad de reorganizar lo aprendido para transferirlo a nuevas situaciones y contextos. (1995, 13. or.)

Beraz, gai izateak eskatuko du testuinguru anitzak aztertzeke, ulertzeke eta eraginkortasunez erantzuteke ahalmena. Eskatuko du errealitateari bere konplexutasun osoan aurre egitea, besteak beste, egunerokoan aurkituko diren egoerak inoiz ez direlako ez sinpleak izango, ezta gelan landutakoak bezalakoxeak ere. Horrexegatik, horiei aurre egiteko, jakin egin behar du ikasleak bereizten zein ezagutza erabili eta zein ez; zein prozedura baliatu eta zein ez; zein jarrera hartu eta zein ez... Pentsamendu konplexua eskatzen baitu ekintzak. Pentsamendu konplexua eskatuko du arazo-egoera identifikatzeko; pentsamendu konplexua egoerak irtenbide bat izan dezan informazio garrantzitsua hautatzeko; pentsamendu konplexua jarduera-eskema aproposa hautatzeko; pentsamendu konplexua egoerak berak dituen ezaugarrietara egokitzeke. Alegia, ulertu, identifikatu, aztertu, balioetsi, hautatu, egokitu, indarrean jarri... Egiten jakitea, azken batean, besteak beste, testuinguruak

une oro aldatuz doazelako, ez bakarrik egunez egun edota urterik urte. Horrenbestez, edo ikasitakoa ulertzen eta menderatzen da, edota nekez erabili ahal izango da, modu esanguratsuan, bizitzako egoera erreal batean. Eta horrek ikasleari eskatuko dio murgildutako egoerarekiko ekintza-eskema posibleak ezagutzea eta horien artean egokiena hautatzea.

Irakaskuntzara etorrira, gaitasunetan oinarritutako ikuspegiak era globalean pentsatzera eta aritzera behartuko du irakaslea, ikasleak gai izan beharko baitu ikasgelan ikasitakoa modu esplizituan landu ez diren egoeretara transferitzeko. Horrela, ikastaroa egituratzean, pentsa daiteke abiapuntu izango diren arazo-egoerak ikasleak bizitzan aurkituko dituenen adierazle izango direla. Eta, horrexegatik, gaitasun bat definitzean nekez bideratuko da egoera bakar bat kontuan hartuta, besteak beste, ez lukeelako errentagarritasun handirik izango. Eta errentagarritasun txikiagoa izango du ikasleak, baldin eta behin eta berriz errepikatzen badu ekintza-eskema berbera. Azken hori saihesteko, curriculum antzeko egoeren arabera egituratzea proposatzen da, eta deskriptore bat aurkeztean baliokide liratekeen egoerak bere baitan hartzea: egoera-familiak.

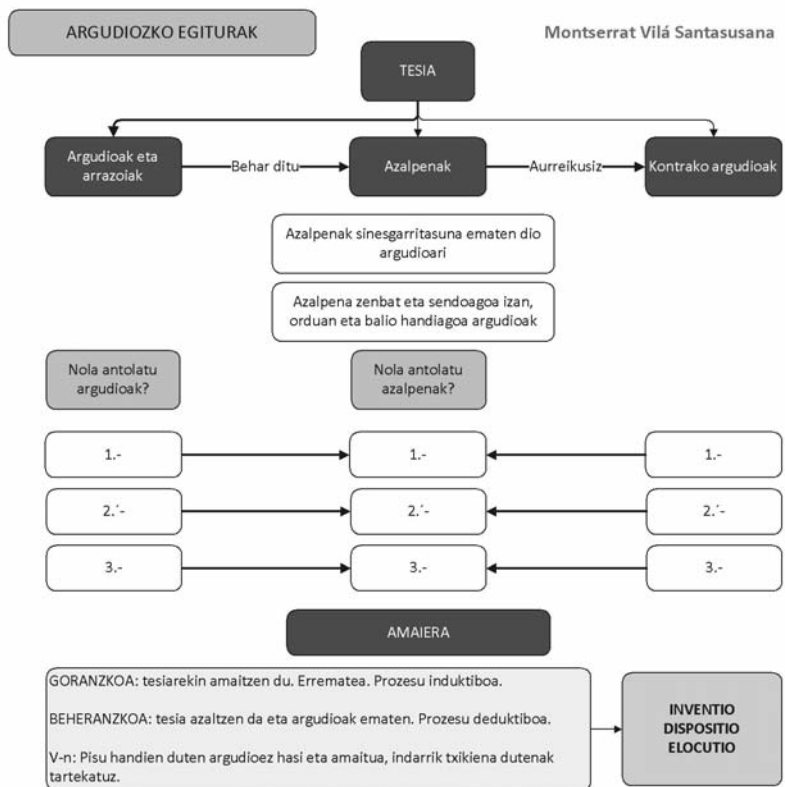
Egoera-familia baten baliokidetasuna bermatzeko garrantzitsua da zenbait parametroren arabera definitzea, eta horiek, nagusiki, ikasleari eskaintzen zaion euskarrian datoz zehaztuta, ematen zaion materialean: testu-generoa, arloa, testuaren luze-laburra, gaia eta erabilera-esparrua, atazak gauzatzeko baldintzak, enuntziatio-parametroak, baliabideak... Horiek zehaztu ahal, hainbat egoera bilduko dira deskriptore edota egoera-familia baten baitan. Horren adibide eta aribide dira HEOCen, mailaz maila eta trebetasunez trebetasun, ageri diren deskriptoreak. Esaterako, B1 mailan, idazmenean ageri da “lagun nahiz ezezagunei jarraibideak idatziz emateko zer egin jakin dezaten”. Eta baliokide hartuko lirateke, “leku batera nola joan, jaki bat nola prestatu, tresna bat nola erabili edota zerbitzu bat nola eskatu”. Ikasleari eskatuko dio egoera ulertzea, interpretatzea eta egokitasunez erantzutea; alegia, testuinguru eta egoera jakin batek ezarritako baldintzetan ezagutzak uztartzea eta irtenbide bat ematea; elementu integratzailea baita gaitasuna. Eta irakasleari, neurri handi batean behintzat, egoera-familiak osatzea eta horien arabera ikas-irakas prozesua egituratzea.

Horrela, egoera-familiak mailakatzeko garaian, zenbait parametroekin jotkatzen da:

- Egoera gehiago ala gutxiago mugatu eta zehaztu.
- Euskarri gehiago ala gutxiago eskaini.
- Ekintzan burutu beharreko jarduerak gehiago ala gutxiago izan.
- Egoera-eremua zabaldu ala murriztu.
- Ekoizpen-kopurua handitu ala txikitu.
- ...

Argi dago bizitza errealean egoera horiek ez direla ikasgelan aztertu edota landu diren modukoak izango, batetik, bizitzan pertsona ez delako enuntziatu baten aurrean aurkituko, eta, bestetik, gelaren ingurumarian egoerak didaktizatu egiten direlako: ikasleen beharrei erantzuteko egituratuak eta eraikiak baitira. Ezinbestez, artifizialak dira, nahita eraikitakoak, ezagutza bat eskuratzeko edo garatzeko osatuak. Halere, badago proposamen horrek ekar lezakeen arriskuren bat: ikasleak zenbait teknikan trebatzea, indarrak gaitasunean eta horren garapenean jartzetik urrunduz. Alegia, aldez aurretik ikasleari ekintza-eredu jakin bat eskaintzea, egoera berak ezartzen dituen baldintzak eta mugak ulertu, aztertu eta identifikatu gabe. Esaterako, C1 mailako iritzi-artikuluetan aurki daitekeen eskema (sarrera, aldeko arrazoiak, kontrakoak eta amaiera) noiz eta ikasleari, zenbaitetan, egoera baten aurrean jarrera jakin bat defendatzea eskatzen zaionean.

4. irudia: Argudiozko egiturak



Halere, ez da ahaztu behar, gaitasuna azaleratzen bada, eraginkortasunez erantzun beharko diola egoerari, eta bereganatuak dituen ezagutzak eta ahalmenak modu egokian uztartuta eskaini. Eta, amaitzeko, ondoriozta daiteke ikas-irakas prozesuak bideratzeko orientabide metodologiko argia: elementu solteak irakatsi ordez, garrantzitsua da osagaiak egoera esanguratsuetan aurkeztea eta lantzea.

8. Gaitasunak ebaluatzea

Alvarez Méndezek hitzak hona ekarriz,

si la competencia lleva ligada una acción concreta para comprobar si se alcanza o no, la evaluación igualmente irá ligada a acciones concretas que comprueben objetivamente y de modo demostrable las competencias adquiridas [...] La evaluación es, digamos, la prueba de fuego que tendrá que superar la nueva propuesta, y no es fácil la tarea. (2008, 220. or.)

Gaitasunak ez baitira, ahalmenak ez diren bezala, bere horretan ebaluagarri.

Egoerarik egokienak aukeratu beharko dira gaitasunak lantzeko eta garatzeko, euren arteko sekuentziak osatzeko eta maila bakoitzari dagokion garapena zehazteko. Horretaz gain, lorpen-irizpideak erabaki beharko dira, eta ikasleek burutu beharko dituzten ataza-ekintzetan asmatu. Izan ere, ahalmenarekin gertatzen den bezala, ez da erraza erabakiak hartzeko prozesu batean (modu orokorrean zehaztutako programa batean) gaitasunen jarraipena eta koherentzia egituratzea, eta ebaluazio-ataza zehatzen bidez frogatu behar den gaitasun-maila balioestea. Roegiersek (2007) dioten bezala, “*no podemos decir que una competencia es totalmente evaluable en el sentido estricto del término, porque siempre se evalúa a través de situaciones particulares pertenecientes a la familia de situaciones problema*” (79. or.). Horrenbestez, gaitasunak garatzeko eta ebaluatzeko giltzarria arazo-egoerak zehaztean datza; alegia, erabakitzean zer-nolako egoeraren aurrean jarriko diren ikasleak.

Baina egoera jakin bati emankortasunez emandako erantzunak adierazten baldin badu gaitasuna, jasotako erantzunak continuum batean kokatu ahal izango dira, txikitik handira edota handitik txikira, arrakasta-mailaren arabera. Nekez esan ahal izango da zero dela edota hamarra; beti izango baita zer hobetua. Hortik dator ekintza jakin batek izandako emankortasun-edo arrakasta-maila zehaztu beharra. Horren arabera, eta testuinguru errealean eta arazo-egoeren arteko konbinaketa kontaezina bilaka daitekeenez, badira zenbait erabaki aldeztu aurretik hartu beharrekoak:

- Lortzea espero diren gaitasunak mugatzea; espero daitezkeen ikas-emaitzak.
- Eskalen bidez arrakasta-mailak ezartzea.
- Informaziora iristeko prozedurak eta teknikak zehaztea, eta ebaluazio-tresnak eraikitzea.

- Balio-irizpideak eta menderatze-maila jakinaraztea.
- Egoera adierazgarriak identifikatzea eta horien osagarriak zehaztea.
- Gaitasunaren berri emango duten behar adinako probak ezartzea.

Une honetan, galdera da ea zer motatako ekintzek edota atazek ahalbidetuko duten ebidentzia, zeintzuek eskain lezaketen gaitasunaren proba. Kantitatea eta kalitatea jokoan izanik, lehentasuna “benetako egoerek” dute, gizarte-praktikak islatzen dituztenek, gaitasunaren osagaiak modu isolatuan ebaluatzeke joera duten probak alboratuta; adierazi bezala, gaitasuna azalertzeko garaian, osagaiak era integratuan eta dinamikoan jokatzen baitute. Horrek eskatuko dio irakasleari aurreikustea landuko dituen egoeren eta ekintzen benetakotasun-, adierazgarritasun-, gertutasun- eta funtzionaltasun-mailak, eta kontuan hartzea ikasleak abian jarriko dituen edukiak, prozedurak, informazio-kopurua... Eta, azken batean, epaia emateko garaian, aztertzea zer-nolakoak diren emandako informazioaren ezaugarriak (nahikotasun-maila).

***Gaitasunak
ebaluatzea: funtzio
hirukoitza***

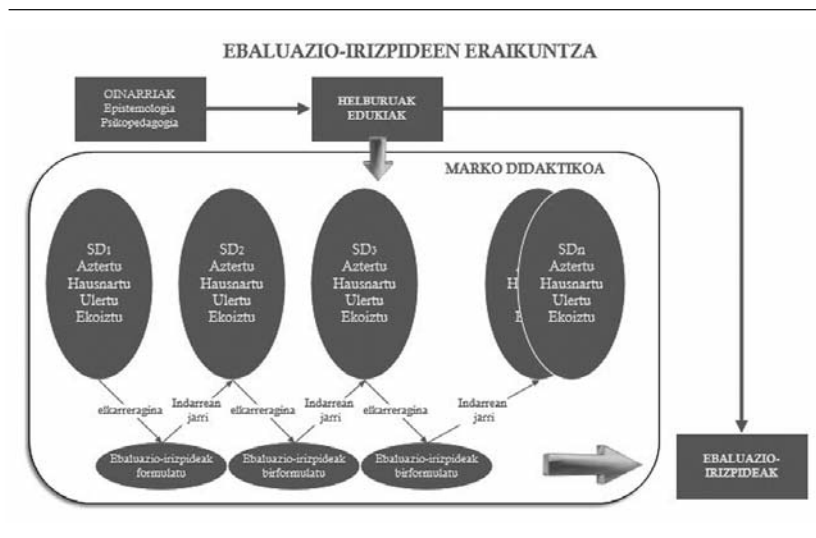
Ebaluazioa ezagutzera bakarrik bideratua ez denean, hau da, ulertzea ere helburu duenean, hiru helburu nagusiri begira jar daiteke fokusa:

- Ikasprozesua eraikitzeke diagnostia egitea. Alegia, ikasleak zer egiteke gai diren azalertzeko, eta landu eta garatu nahi diren gaitasunak zer neurritan oinarri daitezkeen aurrezagutzetan balioestea, gerora behar adinako moldaketak bideratzeko egitarau didaktikoan. Erronka bilakatzen da edozein irakaslerentzat, curriculum-a azalerratutako beharretara egokitzea eskatuko baitu, bai programazioa moldatuz, bai ikasleen behar eta interesen araberrako jarduerak prestatuz, bai ikastaldearen beharren arabera antolatuz, bai tutoretzak indartzeko.
- Ikasprozesua doitzeko. “Ikaslea da sistemaren ardatza” dio diskurtso didaktikoak, eta horrela da aldarrikatua. Arreta irakasprozesuetatik ikasprozesuetara eramatea eskatzen du, eta ikasketa ardatz bilakatzea, bai curriculum-diseinuan, bai formazio-prozesuetan, bai elkarreragin didaktikoan. Eskatzen du, ikasleak banaka hartuta, gaitasunak zer neurritan menderatzen dituzten balioestea, helburua izanik gatazka kognitiboak gailentzen laguntzea. Ikastalde-mailan, berriz, taldeak ikastaroan duen bilakaera kontuan hartuta, ekintzen baitan landuko diren atazak eta jarduerak doitzeko eskatzen du.
- Ikasketa-maila egiaztatzea. Ikasprozesuaren amaieran espero ziren gaitasunak lortu diren ala ez aztertzea, eta zer mailatan izan diren bereganatuak erabakitzea eta jakinaraztea. Emaitzetan ardatzutako ebaluazioa da —emaitzen neurketara bideratua, sarritan— hurrengo ikasmailara paso emateko bitartekoa.

Ebaluazioak, ikasketaren mesedetara egon behar baldin badu, bere lekua izan beharko du, atazak eta jarduerak bideratzen ari diren bitartean; esplizituak beharko ditu izan ebaluazio-irizpideak, ikasleak une oro jakin dezan zer eta nola egin behar duen eta zeren arabera jokatu; eta informazio erabilgarria eta baliagarria eskaini beharko du, eraikitze-prozesua ulertzeko eta garapena bermatzeko. Alegia, hobekuntzarako aukera eskaini beharko du ebaluazioak. Álvarez Méndezek hitzetan (2008), “*en contextos educativos, la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña*” (206. or.), besteak beste, prozesuaren arreta “nola ikasten duen ikasleak” esparrura eramaten baldin bada, bete-betean eskatuko duelako “nola irakasten duen irakasleak” ikuspegian ere arreta jartzea. Hau da, aurrez aurre ipintzea elkarrekintzan ikaslea eta irakaslea.

Bestalde, Ribasen iritiz (2011), garrantzi berezia hartzen dute ebaluazio-irizpideek ezagutza eraiki eta esanahia esleitzeko garaian, behin eta berriz agerian geratu delako, ikasprozesuetako hainbat arazoren oinarrian ebaluazio-irizpideak daudela. Hori dela-eta, ikaslea ebaluazio-irizpideez jabetzea eta horiek modu operatiboan erabiltzea lehentasunen artean jartzen du ikertzaile horrek ikasgelako jardunetan.

5. irudia: Ebaluazio-irizpideen eraikuntza



Horretarako, ezinbesteko jardueratzat jotzen du subjektuen arteko interakzioa marko didaktikoaren baitan, ezagutzaren eraikuntza eta esanahiaren esleipena lortzeko. Prozesuan euskarri nagusi bilakatzen da ikastaldea, besteak beste, elkarrekintzan gauzatzen diren atzera-aurrerak, azaleratzen diren

gatazkak eta burutzen diren lankidetzak izango direlako aurrerapen-zantzu eta ikasketa-iturri. Era horretara, ikasprozesuaren doikuntza ez da norbanakoaren mailan geratuko, besteak beste, ikasprozesuaren sozializazio-tik iritsiko delako ikaslea autorregulaziora.

Ikasleak aurrera egingo du, eta ikasprozesuaz jabetuko da berarengandik zer espero den ulertzen duenean eta zeren arabera izango den ebaluatua dakienean. Horregatik, ekintzak, jarduerak edota atazak epaitzeko eta balio-esteko irizpideak formulatu egin behar dira, eta esplizitu egin marko didaktikoaren baitan, partaide guztientzat ezagun izan daitezen eta jarduerak bidera ditzaten haien arabera.

Elkarrekintza horietan hausnarketa bultzatzen eta ahalbidetzen dituzten jarduerak aproposak dira, ekintza didaktikoaren subjektuak aurrez aurre jartzeko. Izan ere, ikaslea zer egiteko gai den jakitea bezain garrantzitsua da azaleratzea zer pentsatzen duen eta ezagutza nola eraikitzen ari den. Horren arabera, eta informazio horretan oinarriturik, aukeran izango du irakasleak aurreikustea zer arazorekin egin/egingo duten topo, ondoren programazioan egoera horiei aurre nola egin prestatzeko. Brunerek (1988) adierazten duenaren arabera:

La pedagogía moderna está aceptando cada vez más la noción de que el alumno debe ser consciente de sus propios procesos de pensamiento y de que es fundamental tanto para el teórico de la pedagogía como para el enseñante ayudarle a ser más metacognitivo, a ser consciente de su aprendizaje y de su pensamiento como lo es de la materia que está estudiando.

ARGUDIOZKO TESTU BAT BERRAZTERTZEKO JARRAIBIDEAK

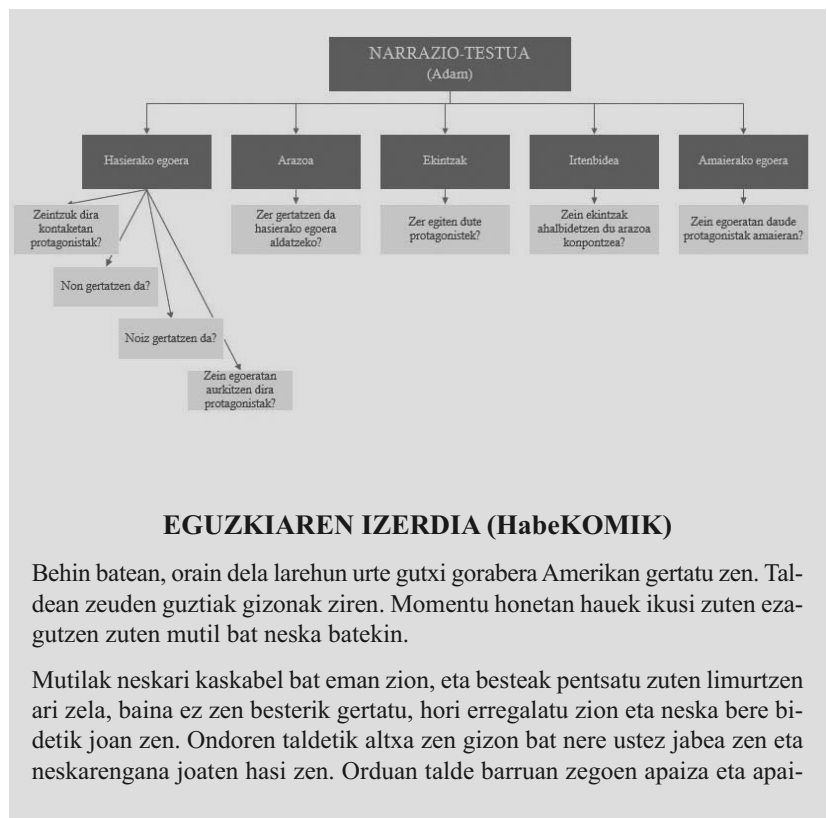
Camps, A.; Ribas, T. (egokitua)

ARGUDIOZKO TESTUAREN OSAGAIK	Bai	Erdizka	Ez
• Argi dago nor den testu-hartzailea?			
• Argi dago nor den testu-igorlea?			
• Argi dago nor konbentzitu nahi duen igorleak?			
• Argi geratzen da testu-igorlearen iritzia?			
• Ba al da argudiorik iritzia justifikatzen duenik?			

DISKURTSOAREN ANTOLAKETA	
Non ageri da testu-igorlearen iritzia?	
• Hasieran.	
• Amaieran.	
• Gaia testuinguratu ondoren.	
• Behin baino gehiagotan ageri da?	
• Ez da ageri.	
Zenbat argudio eman dira iritzia defendatzeko?	
• Bat bera ere ez.	
• Argudio bakarra.	
• Bat baino gehiago. Zenbait.	
• Zirriborroan aurreikusitako guztiak.	
Argudio-motak	
• Gaian aditua den norbaiten iritzietan oinarritutakoak ageri dira.	
• Datu objektiboetan justifikatutako argudioak ageri dira.	
• Norberaren eskarmentuan ardaztutako argudioak daude.	
• Justifikaziorik gabeko iritzi pertsonalak daude. Usteak.	
Argudioen aurkezpena eta antolaketa	
• Paragrafo bakarrean aurkezten dira, bata bestearen atzean.	
• Paragrafo bakoitzean argudio bat, adibide eta azalpenekin.	
• Zenbait antolatzaile daude argudioak aurkeztuz eta antolatuz.	
• Paragrafo berean kontrako argudioak kontrajartzen zaizkie argudioei.	
• Paragrafo ezberdinetan aurkezten dira argudioak eta kontrako argudioak.	
• Zenbait elementu linguistikoren bidez aurkezten dira kontrargudioak.	
BERRIKUSKETARI BEGIRA	
• Zein atal-paragrafo aldatuko zenuke eta berridatzi?	
• Zer gehituko zenuke diskurtsoa osatzeko? Zergatik?	
• Zer kenduko zenuke? Zergatik?	

Diagnosia egitean, gakoa ikaslea arazo-egoera zehatzen aurrean jartzean egongo da: lehenik eta behin, kontuan izan behar delako ikasleak zer gaitasun-maila duen egoera osotasunean aztertzeke; horren arabera, ekintza-eskema egokienak (ezagutza, prozedura eta jarrerren konbinaketa) hautatzeko eta emankortasunez aplikatzeko; eta, prozesuaren amaieran, proposatutakoari irtenbide egokia emateko. Horrenbestez, aztertu beharko da zer neurritan bereganatuak dituen ikasleak aurreikusten zaion gaitasunaren oinarrian dauden osagaiak. Aztertu beharko da ea behar adinako ekintza-eskemarik duen egoerei irtenbidea emateko. Aztertu beharko da, hein berean, zer neurritan den gauza ikaslea bereganatuak dituen ekintza-eskema horiek aurrez aurre duen egoerara transferitzeko, ezartzen zaizkion baldintzetara egokitzeko, eta erantzun egokia eta emankorra emateko. Eta, azkenik, aztertu beharko da zer neurritan den gauza ikaslea gaitasunez aritzeko tesuinguru eta egoera berrietan.

Prozedura horrek aukera eskainiko luke ikaslea gaitasunez aritzeko edota ez-aritzeko arrazoa zein izan litekeen jakiteko: egoera ulertzeko zailtasunak dituen; ezagutza-mailan gabeziak dauden; gauza den osagaiak egokieran integratzeko, edota zer neurritan den gauza ikasitakoa egoera berrietara transferitzeko. Eta horixe litzateke, hain zuzen, helburua.



zak jabeari esan zion mesedez ez joateko neskarengana eta jabeak erantzun zion oportunitate horrekin bera ere joango zela.

Jabearen izena zen Don Hernando. Ailegatutakoan neskarengana, neska ze-
goen beste mutilarekin. Orduan Don Hernandok bultza egin zion eta aparta-
tu zion. Ondoren agertu zen sugea. Orduan Don Hernandok ospa egin zuen.
Ondoren sugeak harrapatu zuen neska eta mutil gaztea joan zen bera salbatzera.
Baina sugeak mutila ere harrapatu zuen eta ia-ia ito zuen. Orduan etorri ziren
indioak eta sugea fletxekin hil zuten.

Gero herrira joan ziren eta mutilak Don Hernandori esan zion koldarra zela
eta borrokan hasi ziren. Azkenean baten batek atzetik esan zion Don Hernandori
gelditzeko.

TESTUA BINAKA AZTERTZEKO JARRAIBIDEAK

Zuen ustez ikaskide honek une, leku, egoera eta protagonistei buruz eman di-
tuen zehaztasunak nahikoak al dira kontaketa ulertzeko? Informaziorik gehi-
tu beharko al da testua ulertzen laguntzeko?

Protagonisten arteko egoera nahiko al argia da, euren arteko liskarra ulertze-
ko?

Argi al dago zeren eraginez aldatu den hasierako egoera? Zerbait erantsiko ze-
nukete?

Garbi al dago zergatik hasi diren borrokan Markox eta Don Hernando? Ala in-
formazio gehiago behar da testua ulertzeko?

Ebaluazio-irizpideak sekuentzia didaktikoaren baitan lantzeak ahalbidetuko
du irizpide horiek ikas-helburuekiko harreman estua izatea, eta ikasleare-
kiko eta burutu beharreko ekintzarekiko egokiak izatea. Irizpide horiek osa-
tzean, hiru aldagai hauek dira kontuan izan beharrekoak: 1) garatu eta ekoi-

tzi beharreko produktuaren ezaugarriak; 2) ikasleak eraikitako ezagutza eta egitekoaren gaineko irudikapenak; eta, 3) aurreikus daitekeen emaitza. Suma daitekeenez, osagai horien artean eraikitako harreman-sarearen emaitza dira ebaluazio-irizpideak, eta dinamikotasun osoa aitortuko die konbinaketa horrek ebaluazio-irizpideen izaerari; egoera, ekintza eta ekoizpena iparrorratz hartuta, elkarrekintzan garatuz baitoaz. Horrenbestez, ez lirateke gailendu beharreko langak izango, baizik eta ibilbidean erreferente.

Ikasprozesua horrela ulertzeak jarraikortasuna eskatuko dio ebaluazioari, jarraia izatea, formatiboa; ez ebaluazioak jarraian. Ikas-irakas prozesuan izango da txertatua, eta subjektu ezberdinei atzeraelikadura eskainiko die, izan ikasle, izan irakasle. Fokuak erregulazio- eta autorregulazio-prozesuetan egongo dira jarriak, eta indarrak ikasprozesuaren funtzionamendua ahalik eta emaitzarik onena lortzera bideratuak. Alegia, ebaluazioa etenik gabeko gokia- edota doiketa-mekanismoztat hartuta.

Ribasen hitzetan (2011), honako hau dakar ebaluazioa formatiboa dela esateak:

- Ikaslea ebaluazio-prozesuan subjektu aktibo bilakatzea
- Partaideei feedbacka eskaintzea: irakasleari zer eta nola ikasten duten ikasleak, eta non eta zergatik ematen diren gatazka kognitiboak; irakasleari, berriz, ikasprozesuaz kontziente egitea.
- Ikasprozesua ulertzeko aukera eskaintzea, eta, horretarako, ebaluazio-irizpideak argi eta garbi adieraztea.
- Gatazka kognitiboak gailentzeko eta ikas-irakas prozesuen kudeaketa hobetzeko zenbait tresna eta estrategia azalartzea.
- Ebaluagai diren edukien esanahia negoziatzeko parada eskaintzea.
- Benetako elkarrizketak burutzeko esparruak aurreikustea, eta
- Ebaluazio-jardueren aurrean konfiantza ematea, ikasten jarraitzeko motibazioa areagotzeko.

Horrela ulertzeak sekuentziaren barruan ebaluazio-atazek bestelako teknologiarik behar ez izatea dakar; hau da, ikasprozesuan txertaturik egonda, ikasleentzat laguntza-estrategiak dira lanean ari diren bitartean. Ondorioz, autoebaluazioa ikas-irakas prozesuaren osagarri nagusi bilakatzen da, irakatsi eta ikasi behar den eduki, berariazko ikasketa eskatzen duena, eta unean uneko tresnak eta prozedurak eratu behar izaten dira.

Informaziora iristeko tresna horiek era askotakoak izan daitezke, mementutako bakoitzean bideratuko duten funtzioen arabera. Baina, nagusiki, honako helburuak lortzera dira bideratuak: ikasprozesuan gogoeta sustatzea; irakasleari zein irakasleari prozesua erregulatzeko eta berbideratzeko informazioa eskaintzea; subjektuen arteko komunikazioa areagotzea; hausnarke-ta metalinguistikoa eta metakognitiboa suspertzea; eta, azkenik, atazak arra-

kastaz eta emankortasunez burutzeko erabakiak hartzeko prozesua gidatzea. Horrela, kontingentzia eta behin-behinekotasuna dira ebaluazio-tresna hauen ezaugarriak nagusienak; hau da, une eta egoera jakinei irtenbide bat emateko dira eratuak, eta ez du zentzu handirik izango beste testuinguru batean aplikatzea edota beste subjektu batzuekin erabiltzea.

Kontuan izanda ikasi norberak ikasten duela eta laguntza-tresna hauek subjektu eta behar jakinak bideratzeko sortuak direla, irakaslearen ardurapean geratzen da ebaluazio-irizpideak zer-nola erabiltzen diren aztertzea, zer mailatan bereganaturik dauden ikertzea eta, jasotako informazioaren arabera, prozesua erregulatzen lagunduko duten tresna berriak eraikitzea.

Bai binaka edota talde txikitik gauzatuko da ikasleen arteko ebaluazioa, *inter pares* delakoa, bai ikasleen eta irakasleen arteko koebaluazioa, aukera aproposak dira ebaluatzen eta autoebaluatzen ikasteko, ikas-irakas subjektuen arteko elkarrekintza-eremu direlako. Atzeraelikadura eta laguntza eskaintzen duten neurrian, elkarrenganako eragin hori bilakatzen da ezagutzaren eraikuntzan elementu erraztaile eta, horren arabera, oso kontuan hartu beharrekoa.

Ebaluazio formatiboaren ondorioek ez dituzte ikasleak sailkatzen, ezta lehenesten ere, baizik eta alderdi sendoak eta sendotu beharrekoak azalerritzen, eta ikasten jarraitzeko animatzen. Alegia, emaitzak eskaintzeko eta kontuak emateko etena izan beharrean, ikasteko aukera bilakatzen da ebaluazioa curriculumaren garapenean. Ez hutsala; urundu egiten baita *ezagutzak egiaztatzea eta ikaslea mailakatzea* duen ebaluazioaren ikuspegitik eta lerratu *ikasteko ebaluatzea* duenera: ebaluaziotik eta ebaluazioaz ikastea. Baina bizitzako jokabide guztiak bere baitan hartuz, pertsonak berezkoa du ebaluatzea; hautaketa guztien oinarrian baitago balorazioa egitea. Eta zer esanik ez ikasten ari den bitartean, behin eta berriz ebaluatzen baitu ikasleak baliagarri eta ez baliagarri zaizkion elementuen artean: ulertu, bereziki, balioetsi, iritzia eman, argudiatu, oinarritu, erabaki, hautatu, etab. Eta ebaluaziotik ikastera iristen da, izandako komunikazioa eta jasotako informazioa aztertuz, ulertuz, hausnartuz, balioetsiz... Horrexegatik, ikasten eta irakasten dutenen zerbitzura jarri behar da ebaluazioa. Ikasketaren bermea da, eta ikasketa, bere horretan.

Joan-etorri horretan, behin eta berriz eskatzen zaio ikasleari inplika dadila, bai atazak egitean, bai helburuekin bat etortzean, bai lan egiteko moduan. Unitate didaktikoa diseinatzean eta praktikan sekuentziaztean ahalbidetzen dira inplikazioa eta partaidetza, ezagutza eraiki eta esanahia esleitzeko proposatzen zaizkien jardueretan. Suma daitekeenez, ardatz bilakatzen da metodologia gaitasunetan oinarritutako ikas-irakas prozesuetan, eta, zer esanik ez, autoebaluazioa. Alvarezen hitzetan,

si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende [gaitasuna azalerratzeko ezinbesteko osagaitzat jo da] la autoevaluación llega como una consecuencia lógica. La evaluación viene a ser; en este sentido, una forma de autorregula-

ción constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación. (2008, 226. or.)

Alegia, autoebaluatzen ikasi eta irakatsi behar da, eta, horrenbestez, hizkuntzaz eta testuaz hitz egin, diskurtsoaren osaketan garatzen diren prozesuez mintzatu, eta ekoizpen emankorrak lortzeko tresnez eta estrategiez aritu. Baina, adierazi bezala, argi izan behar ditu ikasleak balio-irizpideak, menderatze-maila eta, nagusiki, berarengandik espero dena. Eta hausnarketa-aren oinarri eta ardatz ikas-irakas prozesuen gaineko subjektuen arteko elkarrizketa izango da.

Ikaslearen autoebaluazioa da, epe luzera, ebaluazio formatiboaren azken helburua. Sekuentzia didaktikoak aurrera egin eta ebaluazio-irizpideez jabetu ahalean, irakasleak kudeatutako hetero- eta ko-ebaluazioak leku egin behar die autoebaluazio-eremuei, non ikasleak ikasprozesua erregulatze-ko eta autorregulatze-ko parada izango duen, zenbait egitura eta estrategia erabiliz.

Egiaztatzeko garaian, berriz, ebaluazio-sistema da gaitasunen ikas-irakas prozesuek duten arazoetako bat, besteak beste, jokoan dagoelako ebaluazio fidagarria eta baliagarria izatea. Fidagarria izango da epaia errepikatzen duenean beste une batean, edota beste aztertzaile batek epai berbera ematen duenean. Eta baliagarria, benetan balioesten duenean ebaluatu nahi dena; alegia, ebaluagaia. Horrenbestez, esplizitu egin beharko ditu ebaluatzen duenak zer irizpide erabiliko dituen eta nola, ikasleak behin eta berriz jakin dezan zer irizpideren arabera jokatu behar duen eta norantz bideratu bere ekoizpena.

Horretaz gain, kontuan hartu beharko da gaitasuna frogatzeko indarrak arazo-egoeretan daudela jarriak, eta ikaslearentzat, edota gizarte-mailan behintzat, adierazgarriak behar dutela izan. Horrek eskatuko du egoerak ahalik eta errealean izatea, sinesgarritasunik handiena, ikaslea bideratuko dutenak informazioa bilatzera, aukera ezberdinak aztertzerara, hautuak egiterara eta testuinguruaren arabera proposamenak osatzera. Finean, gaitasuna proban jarriko dutenak.

Portfolioa

Ibilbide hori urratzeko, lan-estrategia aproposa bilakatu da portfolioa, bere baitan biltzen duelako ikastaroan zehar ikasleak egindako ekoizpenen lagin bat, besteak beste, ikaslea bera delako —irakaslearekin elkarreraginean— bertan bildutakoa aurkeztu eta arrazoituko duena. Horrela, egindako ibilbidearen berri emango du ikasleak, eta azaleratuko du —ezarritako curriculum baten arabera— zer-nolako gaitasuna bereganatua duen eta zer egiteko gai den.

Bi arrazoi nagusirengatik ari da areagotzen portfolioan oinarritutako ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluazioa. Batetik, eraikuntza-prozesuan, ikaskuntzarako giltzarri diren prozesuak hartzen dituelako bere baitan: autoe-

baluazioa, elkarriketa eta elkarrekintza, hausnarketa eta ekintza; alegia, sustatu egiten du tresnaren osaketan ikaslearen garapen metakognitiboa, eta azaleratu noiz, nola, zeren bidez eta zergatik ikasten duen. Eta, bestetik, aukera eskaintzen du ikas-irakas prozesuak egituratzeko, dokumentatzeko, hausnartzeko eta publiko egiteko ikas-irakas praktikak.

Horrenbestez, portfolioa ez da bakarrik ebaluazio-tresna bat, ez da bakarrik estrategia bat edota ebaluazio-sistema bat; hori baino gehiago da, zeren eta bere baitan bil baititzake zenbait ebaluazio-tresna, zenbait metodo, zenbait hizkuntza-ekoizpen, eta horrek guztiak unitate esanahiduna osatuko du.

Portfolioaz zenbait definizio eman baldin badira ere, Arter eta Spadelena izan daiteke, beste batzuen artean, argigarria:

Una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para su selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión. (1992, 36. or.)

Alegia:

- Lan-bilduma da, aldakorra.
- Helburu du ikaslearen gaitasuna azalratzea eta denbora jakin batean izandako garapena dokumentatzea.
- Irizpide jakin batzuen arabera ikasleak osatua da, sistematikoa eta egituratua.
- Egindako lanaren berri ematen du ekoizpenak aurkeztean.
- Irakaslearekin eta ikaskideekin interakzioan, hausnarketan oinarritua da.
- Bertan behar ditu izan hautaketa-gida eta ebaluazio-irizpideak.

Prozedura kognitiboari erreparatuz gero, oinarritzko eskema honi jarraitzen dio ikasleak portfolioa osatzean: 1) zer eskatzen zaion eta aurrez aurre dituen arazo-egoerak ulertzea (behatzeko, deskodifikatzeko, aztertze eta sintesia burutzeko abildadeak); 2) hautaketa adierazgarria osatzea (ekoizpenak bereizteko eta balioesteko abildadeak), eta 3) azalpen argudiatuak eskaintzea (bilduma osatzean, egindako hautua zertan oinarritzen den azaltzeko, egituratzeko eta argudiatzeko abildadeak), betiere gogoetan oinarritua, portfolioak berak barne-koherentzia izan dezan.

Oinarritzko bi abantaila nagusi ditu portfolioak, zail direnak lortzen bestelako ikas-, irakas- eta ebaluazio-metodoetan: lehena, ikasleengan piztu eta manten dezakeen motibazioa, lan jarraia eta testuinguratua bideratzean; eta,

bigarrena, aldez aurretik zehaztua izatea zer irizpideren arabera izango den ebaluatua ikaslearen ekoizpena.

Hein berean, portfolioaren erabilerak ikaslearen autoestimua areagotzen lagun dezake, baina, horretaz gain, badira zenbait arrazoi karpeta hauek ebaluazio-sistema gisa proposatzeko:

- Ikasgela-programazioan eta irakas-jardunean txertatzeko baliabide honek eskaintzen duen erraztasuna.
- Koherentzia mantentzea ikasgelako metodologiarekin, ikasprozesuan zehar egindakoa balioetsiz. Ikasprozesuan gauzatutakoaren isla da, eta balio formatiboa du.
- Behar zehatzei eta ikas-estilo ezberdinei erantzutearren, helburuak ezartzeko eskaintzen duen parada.
- Indarra jartzea gaitasunean, performantzian, erabilera-mailan, ikaslea zer egiteko gai den azaleratu eta ekintzarik onenak balioesteko aukera emateko.
- Ebaluazio zehatzagoa eta fidagarriagoa egiteko eskaintzen duen ikuspegi zabala, benetako baliabideak, atazak eta ekintzak bere baitan biltzea ahalbidetzen baitu.
- Jarrerak ere islatzeko aukera ematea: ikaslearen jarraipen-maila, hobetu nahia, motibazioa, kezka...
- Ikasketa kooperatiboa indartzea, komunikazioari eremu berriak zabalduz. Areagotu egiten du ikasleen eta irakaslearen arteko komunikazioa, autoebaluazioari, heteroebaluazioari eta koebaluazioari bide eginez.
- Hizkuntza erabiltzeko aukera eskaintzea, bai komunikatzeko, bai gogoetak bideratzeko, ikasprozesuaren gaineko ikaslearen autorregulazioa, autonomia eta ardura indartuz. Ebaluazio-irizpideak erabili behar ditu ikasleak, eta erabakiak hartu.
- Hobekuntzarako lanabes izatea.
- Edozein leku eta garaitan kudeatzeko malgutasuna eskaintzea.
- Ebaluazio integrala izatea, ebaluazio formatiboaren eta sumatiiboaren arteko tentsioa gainditzen laguntzeko.

Halere, ezin da esan den-dena abantaila denik, ez baita erraza ikasleek portfolioaren kultura partekatzea, bizitza osoan bestelako prozeduren bidez ebaluatua izan direnean eta bestelako rolak bizi izan dituztenean. Eta berdin gertatzen da irakasleen artean ere, besteak beste, ohiko jardueretatik kanpo, ebaluazio-sistema osoa erakitzea eta egituratzea eskatzen dielako: protokoloak, gidak, arauak, edukiak, ebaluazio-irizpideak...

Denbora da kontuan izan beharreko beste elementu bat; portfolioaren kudeaketak ohiko azterketek baino denbora gehiago eskatuko baitio irakasleari: ikasle-kopurua, lan gehiago, jarraipen bakoiztua... Baina baita ikasleei ere, ez baitzaie ohikoa ekoizpen-hautaketaren oinarrian dagoen gogoeta azaleratzea.

Karpetok izan dezaketen aldakortasun-maila handiak eta ikasle bakoitzak portfolioa bere erara osatzeko aukera izateak areagotu egiten dute, batetik, aurreko atalean azpimarratutako denbora-inbertsio handiagoa behar izatea eta, bestetik, portfolioetan jasoko den ekoizpenaren gaineko ziurtasun eza. Horra non datzan elkarrekintza eta komunikazioaren garrantzia sistema hau indarrean jartzean.

Azkenik, ebaluazio-irizpideak eratzean eta horiek aplikatzean, sor liteke irakasleen arteko desadostasuna, eta, ondorioz, homogeneousun falta hori tentsio-sortzaile bilaka daiteke erakunde-mailan. Curriculum-proiektuaren onarpen-mailak eta ikasgela-programazioek izan ditzaketen zehaztapenak eta koherentziak ahalbidetuko dute ikasleak bere bilakaeraren irudi jarraitua izatea, horren erraza ez dena bestelako ebaluazio-tresnekin eta estrategiekin lortzea.

9. Laburbilduz

Azken urteotan, gaitasunetan oinarritutako heziketa oinarri bilakatu da, curriculumaren diseinuan, garapenean eta ebaluazio-mailan. Aldaketa horrek didaktika-erabakiak berbideratu egin ditu irakaskuntzan, ikaskuntzan eta ebaluazioan, ardatz hartuz ikaslea eta honen ikasprozesua eta emaitzak. Eta, horrela, gaitasunetan oinarritutako ikuspegiak bere gain har dezake indarra irakaskuntzan jartzetik ikaskuntzara pasatzera dakarren urratsa.

Pisu berezia aitortzen zaio ikaslea ikasle gaitu bilakatzeari, horrek erraztuko duelako, bizitzan aurrera egin ahalean, ikasten jarraitzea ahalmen metakognitiboak garatzen eta ikasketa autonomoan eta autozuzenduan sakontzen doan heinean. Izan ere, ikas-irakas prozesu ororen helbururik nagusia da ikasleak ahalik eta modu autonomoenean ari daitezen lortzea, eta, orduan, prozesuak gidatzera eta ikasten irakastera mugatzen da irakaslearen rola.

Bilakaera horretan, giltzarri bilakatzen da norberaren ikasprozesua erregulatzea. Izan ere, ikuspegi honen arabera, arazo-egoera bakoitzean aurreikusi beharko du ikasleak zer ikas-estrategia erabili, zer ezagutza eta prozedura jarri indarrean, zelan kontrolatu ikasprozesua, eta, azkenik, nola ebaluatu, hurrengo egoera batera transferitu ahal izateko. Horrenbestez, ikasprozesuaren gainean gogoeta egiteko gai izateak, ikasprozesu sendoagoa eta esanahidunagoa lortzeaz gain, erraztu egiten dio ikasleari ikasketa berriak gauzatzea eta gaitasunak egoera berrietara transferitzea.

Baina, Monereok dioenez (1995), gai izateak egoeraren araberako osagarri asko dauzka bere baitan: zertarako, zer lekutan, zer garaitan, zer egoeratan, nolako baliabiderek... Guztiak, egoera-osagarriak. Hori dela-eta,

egoera-baldintza horiek kontuan izan behar dira ikas-irakas jardunetan, onartua baitago prozedurak eta estrategiak irakatsi irakats daitezkeela, baita ikaslea abildadeetan trebatu ere, gerora, egoera erreala baten aurrean aurkitzen denean, edukiekin batera gaitasuna modu integratuan azaleratuko duelakoan. Baina ez da ahaztu behar gaitasun hori sendotu erabilera-testuinguru errealean sendotuko dela, eta ingurumari horiek —horren aldakorrak izanik— etenik gabeko formazioa eskatuko diotela ikasleari.

Horrela, ikasle gaitua, maila kognitiboan zein emotiboan ikasprozesua eza-gutu eta arautzen duena, gauza izango da ezagutzen erabilera estrategikoa egiteko, eta une oro egoeraren ezaugarri, eduki eta ekintza-eskakizunetara egokitzeke. Horretarako, ez du nahikoa izango baliabideak izatea; alegia, ezagutzak. Ezagutzarik gabeko gaitasunik izan ez bada ere, jakin egin behar da egoera partikularrak aztertzen eta horien baldintzetara etortzen. Bestetik, ahalmena izateak ez dakar berekin gai izatea, ekintzaren jabe egin behar baita. Ezinbestekoa da egoera jakin batean ahalmenak indarrean jarri eta arrakastamaila bat izatea. Eta, azkenik, gai izatea ez da bakarrik trebea izatea ikasitako atazen eta gela-jardueren gauzatzean. Ikuspegi zabalagoa eskatzen du: barneratutako abileziak oinarri hartuta, erronka berriei aurre egiteko gauza izatea. Ikasitakotik haratago joatea, alegia. Eta, ondorioz, ardurak bere gain hartuko ditu —balioak eta jarrerak gaitasunaren osagarri dira—, ezinbestekoa baita nahi izatea ekintza batean, arrakasta lortzeko.

Ildo metodologikoetara etorruta, Monereok (1995) hiru oinarri nagusi aurreikusten dizkio metakognizioa ardatz hartzen duen didaktikari:

- Ikasleei irakastea euren burua hobeto ezagutzen; hau da, ikasprozesuan dituzten beharrak, abildadeak eta egiten dituzten hobespenak zeintzuk diren identifikatzen, gerora atazak, jarduerak eta ekintzak euren ezaugarrietara doitzen errazteko.
- Ikasleei irakastea euren ikasteko erari buruz hausnartzen; alegia, lagundu aztertzen zer-nolako erabakiak hartzen dituzten ekintzak irudikatzean eta egituratzean, eta euren ekoizpenak ebaluatzean, era horretara prozesu kognitiboen erregulazioa hobetu ahal izateko.
- Ikasleei irakastea euren buruekin elkarrizketa kontzienteak izatea, ikasten ari diren bitartean, testuinguruak eta egoerak ezartzen dizkieten baldintzetara egokitzeke, aurrezagutzak aktibatu eta informazio berriarekin harremanetan jartzeko, eta eskaera eta aurreikuspenetara doitzeko, era horretara ikasketa esanguratsua lor dezaten.

Horrek eskatuko die irakasleei, batetik, ekintzara bideratutako ikas-irakas prozesuak osatzea; bestetik, ikaslearen eskarmentua kontuan izatea, gartu edota galdu daitekeen ezaugarria baita gaitasuna, erabilerak berak eta egoeren bilakaerak behartuta; hirugarrenik, egoeraren araberako osagarrien era-

ginpean gaitasunen garapena bermatzea; eta, azkenik, ikasleei azaltzea zergatik den egokiagoa edota kalitate-maila handiagokoa ekintza baten emaitza beste batena baino; eta eskatuko die ebaluazio-irizpideen gaineko behar adinako feedbacka eskaintzea (orientabideak), ikasleek ikasketa hobetu dezaten.

Hori guztia bideratzeko, oinarri-oinarrizko bilakatzen da ebaluazio formatiboa, eta gogoetan eta elkarrekintzan oinarritutako praktika; Klenowskiren hitzetan:

Las teorías actuales del aprendizaje abogan por una aplicación activa del estudiante en el aprendizaje y en la evaluación, junto con la interacción continua entre el profesor y el alumno en orden a mejorar la calidad del aprendizaje y la construcción del significado (...) El cambio es de una visión estática y pasiva de la transmisión del conocimiento a una visión más activa en su construcción, como un proceso interactivo y orgánico de reorganización y reestructuración por el alumno. (2007, 151. or.)

Portfolioa da ikuspegi konstruktibistan oinarri hartzen duen ebaluazio-sistemetakoa bat, zeinaren bidez ikasleak elkarriketan eta elkarrekintzan ardatzen duen burutu beharreko berrantolaketa eta berregitura hori. Ikaslearen jarrera aktiboa eskatzen du, eta helburu du estrategiak erabiliz suspertzea ikasprozesuaren gaineko gogoeta jarraitua, ahalik eta errendimendurik handiena lor dezan. Irakaslea, berriz, bideratzaile eta bitartekari bilakatzen da eraikuntza-prozesu horretan; izan ere, ikasleak lor dezakeen autonomia-maila edo gogoetan lor dezakeen kritikotasun-maila ez daudelako, bakar-bakarrik, estrategia horren baitan; irakasleak joka dezakeen rola ere berebiziko garrantzia hartzen baitu.

Ikasketaren probez eta ebidentziez gain, azalpenak ere aurkeztu beharko ditu ikasleak portfolioan: zergatik izan diren txertatuak, zein den ikasprozesuaren eta proben arteko erlazioa, zer-nolako bilakaera antzematen duen prozesuan... Gogoeta horrek lagunduko dio zer eta nola ari den ikasten ulertzen eta, bidenabar, ikasprozesua egituratzen, erregulatzen eta ebaluatzen. Era horretara, elkarrekintzarekin batera, ebaluazio formatiboaren eta jarraiaren lan-markoan, hiru ezaugarri horiek —gogoeta, berrantolaketa eta berregituraketa— emango diote koherentzia portfolioan oinarritutako ebaluazio-sistemari.

Une honetan, “ikasketaren ekologia berria”z hitz egiten da, testuinguru-ugaritasuna kontuan hartuz, ikasgelaz haratago ikasteko. Ikasprozesuaren luzeraz gain —ibilbidea eta denbora—, zabalera ere ekarri da eztabaidarra: erabilera-esparruak. Curriculumean zehazten diren *zer*, *noiz* eta *nola* *ikas* galderez gain, *non*, *norekin* eta *norengandik* gaineratzen dira, eta, nagusiki, *zertarako*. Eskuratzen diren ikasketak eta garatzen diren gaitasunak hainbat eta hainbat testuinguru eta egoeratan izandako partaidetzaren ondorio dira, eta horietan izandako erabilera- eta arrakasta-mailak —finean nola izan

diren erabiliak— izango dira gerora hizkuntzaren erabilerarako aukerak eta baliabideak.

Une honetan, informazioarako eta komunikaziorako teknologiek bide pertsonalizatua eskaintzen dute, nork bere beharrak asetu nahian erabiltzeko burutuak. Baina, horietaz gain, ikas-testuinguruak ere badira: eremuok eskaintzen duten hizkuntza-inputa; aurkitzen diren egoerak; burutzen diren atazak eta ekintzak, eta lotzen zaizkien partaidetza-mailak; eskuratzen diren baliabideak eta horiek baliatzeko aukerak; topatzen diren pertsonak, no-rekin eta norengandik ikasten den... Horrek guztiak agerian uzten du ez daudela bi ikasprozesu berdin. IKTak baliatu aurretik ere horrelako egoera baten aurrean egon arren, une honetan areagotu egin da ezberdintasun hori; gero eta testuinguru gehiago baitago ikasketa “informala” gauzatzeko aukera eskaintzen duena, ikasteko egoerak eta baliabideak biderkatuz.

Amaitzeko, ikasprozesu orok badu berehalakoa ez duen xedea: ikasgelan ikasitakoa eta garatutakoa aplikagarri izatea errealitatean, beharrezko bilakatzen denean. Funtzionaltasunak hartuko du berebiziko garrantzia ikasprozesuan; ikasi eta garatutakoa egunerokoan erabiltzeko gai dela frogatu behariko baitu ikasleak. Eta horrek eskatuko dio zenbait ezagutzamotak (kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak) eta elementu afektibok eta kognitibok (duen informazioa eta horren erabilera) bat egitea, hainbat testuinguru eta egoera jakinetara egokitu eta erabili ahal izateko. Baina ezagutza horiek ez dira inoiz erabiliak izango ikasgelan irakatsiak izan diren bezala, behin eta berriz aldatzen direlako egoeraren araberako osagaiak (egoerak, testuinguruak, beharrak, partaideak...). Hortik ondorioztatzen da gaitasunez aritzea dela egoera berrietara transferitzeko gauza izatea bere horretan irakatsiak izan ez diren gaitasunak. Horrenbestez, gaitasun komunikatiboaren garapenak eskatuko du egoera errealetan eta benetako jardueretan fokalizatzea, eskatuko du ezagutza eta ikasprozesua bizitzarekin lotzea.

Bibliografía

- Agindua, 2015eko uztailaren 22koa, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kulturako Sailburuarena, Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Curriculum (HEOC) ezartzen duena. Hemendik berreskuratua: <http://www.habe.euskadi.eus/bopv2/datos/2015/07/1503391e.pdf>
- Álvarez Mendez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. In J. Gimeno Sacristán (konp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (206-233 or.). Madrid: Ed. Morata.
- Arnau, L. (2009). La complejidad de la evaluación por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 180.
- Arter, J. A. eta Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assesment. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camps, A. eta Ribas, T. (1998). *La tarea de evaluar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- De Ketele, J. M. (1996). L'evaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, 23, 17-36.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, J (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Hemendik berreskuratua: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Espainia. Hezkuntzari buruzko 2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa. BOE, 106, 2006ko maiatzaren 4koa, 17158-17207 or. Hemendik berreskuratua: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899
- Fernandez, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ed. Edinumen.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In J. Gimeno Sacristán (konp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (15-58 or.). Madrid: Ed. Morata.
- HABE. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. Donostia: Eusko Jaurlaritza.
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Ed. Narcea.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.
- Monereo, C. eta Pozo, J.I. (koord.). (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Hemendik berreskuratua: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download-List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutive-summary.sp.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In J. Gimeno Sacristán, J. (konp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (59-102 or.). Madrid: Ed. Morata.
- Pérez Gómez, A. [educantabriatv] (2009, otsailaren 19a). Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela. [Bideo-fitxategia]. Hemendik berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.

- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Ribas y Seix, T. (2011). Evaluar en el aula de lengua y literatura. In U. Ruiz Bikandi (koord.), *Didáctica de lengua castellana y literatura*, (61-78 or.). Barcelona: Ed. Graó.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Hemendik berreskuratua: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Zabala, A. eta Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó.
- Zenbait Egile (2005). *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculumua. Oinarrizko txostena*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz. Hemendik berreskuratua: <http://www.euskalcurriculumua.eus/sites/default/files/dokumentuak/Derrigorrezko%20eskolaldirako%20Euskal%20Curriculumua.pdf>

Goza daiteke gehiago. Euskaldun baten hizkuntz bidaia

*Karmelo Ayesta**

Behin batean, euskaldun izatea erabaki nuen. Urte asko joan dira harrezkero, eta bidean izugarri ikusi eta ikasi dut. Ez da lan erraza erabakiak gauzatzea; gehienetan, erronka polita dago esatearen eta izatearen artean. Aditu batzuen laguntzari esker eta eskarmentuz ikasitakoari esker, hobeto ulertzen dut orain nola egin daitekeen bide hori, nola hurbil gaitezkeen izan nahi dugun horretara.

Uzta eguraldiak mugatzen duelakoan, aitzurrari eragiten ahantz daiteke. Egun, batzuek erakundeen esku utzi nahi dute euskararen erabilera zabaltzeko erantzukizuna, ardura eta ahalmena; haien ustean, euskararen hedapena aginte-erakundeen eta aditu/aritu-taldeen ardura da.

Euskararen erabilera indartzeko, berriz, askok aldatu beharko dugu hizkuntz ohitura. Aldaketa pertsonal horretan, inguruak eragin handia du, baina ez da erabakigarria: gizaki libreak gara, geuk erabakitzen dugu hizkuntz ohitura aldatuko dugun edo ez, geurea da erantzukizuna. Zailentzan jarri behar dugu “Egungo baldintza soziolinguistikoekin, euskararen erabilerak goia jo du” dioen axioma, ingurugiroko baldintzak ez baitira erabakigarriak. Esperientziak erakutsi dit, egungo egoera soziolinguistikoetan ere, euskal hiztunok euskararen erabilera-marka hobetu dezakegula, eta bidean sano gozatu. Horixe da *Goza daiteke gehiago* liburuan partekatu nahi izan dudana; artikulu honetan, aldiz, liburuan erabilitako teoria eta hausnarketa nagusiak laburbilduko dira.

* karmelo.ayesta@gmail.com

1. Motibazioa

Neketsua da hizkuntz ohitura berria barneratzea, eta, horregatik, ezinbestekoa da sakon aldatzea. Adituen ustez, arrazoi edo zergati ona edukitzean datza aldaketa-prozesuen arrakasta. Beraz, hizkuntz bidaia hasteko, oinarritzko galdera honi erantzun behar diogu: zergatik aldatu hizkuntz jokabidea eta euskaraz bizitzen saiatu?

Hainbat arrazoi on egon daitezke euskalduntzeko, eta pertsona bakoitzak du berea. Batzuen motibazioa pragmatikoa izan daiteke, euskara beharrezkoa edo praktikoa zaie bizitzaren eremu batzuetan; beharbada, lanerako beharko dute, edo lagun-taldearen hizkuntza izango da, edo, agian, harreman-mundu berri bat zabaltzeko erabiliko dute. Beste pertsona batzuek arrazoi etikoak, politikoak edo ekologikoak izan ditzakete: herri-eskubideen eta munduko hizkuntz aniztasunaren alde egon, eta enpatiagatik erabaki daiteke euskaraz aritzea. Esentzialismoa edota transmisioa ere izan daitezke euskaraz bizitzeko arrazoi, eta, euskalduna izanik, pentsa daiteke euskara dela berezko hizkuntza.

Aldaketarako motibazioa indartsua izan dadin, adituek diote bat etorri behar dela norberaren balio eta printzipioekin. Horrez gain, azpimarratzen dute balio pertsonal batzuk lagungarriak direla aldatzeko eta hobetzeko; eta beste batzuek, ordea, oztopatu egiten dutela aldaketa. Aditu gehienak ados daude eragin positiboa duten balioak aukeratzeko orduan: integritatea, erantzukizuna eta asertibitatea bezalakoak hautatzen dituzte.

Nire kasuan, hiru printzipio edo balio horiek izan dira euskalduntzeko motibazio-iturri, eta, aldi berean, oso lagungarriak inguruan euskararen erabilera zabaltzeko.

1.1. Integritatea

Integritatearen gainean idazteko, *integrity* hitza nola euskaratu begiratu nuen Elhuyar hiztegian: *zintzotasuna* eta *zuzentasuna* aipatzen ditu. Nathaniel Branden idazleak ematen dion zentzua beste bat da: *“When our behavior is congruent with our professed values, when ideas and practice match up, we have integrity”*. Hau da, integritatea dugu bat datozenean gure jokabideak eta balioak, ekintzak eta ideiak.

Batera doaz integritatea eta sinesgarritasuna. Gure ekintzak asmoekin bat datozen neurrian, indartu egiten dugu geure buruarengan dugun konfiantza, eta sinesgarritasuna irabazten dugu besteen aurrean. Baina zerbait deitoragarria dela esan ostean guk geuk horixe egiten dugunean, galdu egiten dugu, bai konfiantza, baita besteen errespetua ere; eta portaera hori ohiko bihurtzen bada, guk geuk ere ez diogu sinetsiko geure buruari.

Asmo eta ekintzen arteko koherentziari eustea, berriz, oso emankorra eta errentagarria da: alde batetik, indartu egiten du geure buruarengan dugun konfiantza; bestetik, sinesgarri eta erakargarri egiten gaitu benetakoa, autentikoa eta jatorra izateak. Horregatik, integritatea oso lagungarri izan liteke euskararen erabilera zabaltzeko; euskal hiztunok integritatea erakus-

ten dugunean, hau da, gure asmoak eta ekintzak bat datozenean, indartsuago sentitzen gara, eta erakargarriagoak gara ingurukoentzat.

Baina noiz erakusten dugu integritatea? Euskaldunon kasuan, euskararekin daude lotuta integritatea eta benetakoa izatea. Euskaldunak garela esan, baina euskara erabiltzen ez badugu, ez dira bat etorriko esana eta izana. Gure *why* euskara da, euskarak egiten gaitu euskaldun, eta euskaldunok euskarari atxiki behar gatzaizkio, integritatez jardun nahi badugu. Bestela, zaila izango da geure buruarengan sinestea eta inguruko konfiantza gureganatzea.

1.2. Erantzukizuna

Jack Canfieldek idatzitako *The Success Principles. How to get from where you are to where you want to be* liburuan irakurri nuen arrakastatsua izateko gakoa: “*If you want to be successful, you have to take 100% responsibility for everything that you experience in life*”. Hau da, arrakastatsua izan nahi baduzu, bizipen guztien erantzukizun osoa hartu behar duzu. Lidergoari buruzko liburuetan eta autolaguntza-liburuetan, behin eta berriz errepikatzen da ideia bera.

Edozein egoeraren aurrean, bi jarrera har daitezke: erantzukizuna onartu (*responsibility*), edo errua kanpokoari egotzi (*blame*). Gertaera bera izanda ere, emaitza zeharo alda daiteke jarreraren arabera. Gertatutakoa ezin da aldatu, baina gertakizun horren aurrean hartzen den jarrerak baldintzatu egingo du ondorioa.

Blame jarrerak oso ondorio arriskutsuak dakartza. Alde batetik, indargabetu egiten gaitu; erantzuleak beste batzuk direnez, guk ezin dugu ezer egin, eta, beraz, ahul sentitzen gara. Gainera, biktimismoan hondoratzen gaitu, guri dagokigulako besteek egindakoaren ondorioak pairatzea. Ondorioz, nagusiki, kexatu eta elkarrizketa negatiboetan murgiltzen gara; horrek ez gaitu erakargarri egiten besteen begietan. Onartu egiten dugu baldintzek eragindako determinismoa, eta uko egiten diogu aske izateari. Horrela, etorkizuna ilundu egiten zaigu, eta etsipena nagusitzen, egoera aldatzea ez dago eta gure esku.

Bizitzaren gaineko erantzukizuna onartzen duena, ostera, libre sentitzen da nahi duena pentsatzeko eta egiteko. Gertaeren aurrean, badaki norberak aukera dezakeela jarrera eta erantzuna; norberak onartzen du gertatuko dena: hau da, etorkizuna norberaren esku dagoela.

Euskal hiztunok sarri hartzen dugu *blame* jarrera; esate baterako, esaten dugunean euskararen erabilerak goia jo duela egungo baldintza soziolinguistikoekin, egungo hezkuntza-ereduekin edo egungo legediarekin. Faktore horiek eragin handia dute, zalantzarik gabe; baina ez dira determinatzaileak. *Blame* jarrera aukeratzen badugu, gureak egin du. Mila aitzakia aurkitu bai, baina emaitza ez dugu aldatuko.

Responsibility jokabidea hautatuz gero, berriz, erabakia geuri dagokigula onartu behar dugu; geuk hautatzen dugula euskaraz edo gaztelaniaz hitz egitea. Egoera soziolinguistikoek ez dute erabaki hori gure ordezt hartuko, eta, gehienetan, ezta legediak edo hezkuntza-sistemak ere. Geurea da hautua eta geurea erantzukizuna. Nork bere burua zuritu, aitzakiak bilatu edo errua inori bota beharrean, euskaldunok dagokigun erantzukizuna onartzen dugunean areagotuko da euskararen erabilera. Izan ere, gaur egun, sarritan, guk geuk jartzen dugu muga, guk geuk ezartzen dugu euskararen erabileraren goia zein altu dagoen.

1.3. Asertibitatea

Asertiboak gara geure asmoak, nahiak, balioak eta premiak baloratzen ditugunean, eta alderdi horiek guztiak bizitzako ekintzetan islatzean. Beraz, asertiboa izateko, ez da nahikoa asmo eta balioak edukitzea, eta, ondorioz, egunero azaldu behar ditugu asmo eta balio horiek; ezin dira barnean ezkutatuta geratu.

Asertibitatearen aurkakoa da ezkutuan gordetzea benetan zer garen gu, zein diren gure asmoak, nahiak eta balioak. Beharbada, gatazkarik ez izateko gure moduan pentsatzen ez duenarekin, edo, agian, besteen gustukoa izateko; azken finean, nor garen faltsutzea, besteak manipulatu ahal izateko.

Batzuetan, hainbat egoeratan, gu benetan garen modukoak azalduz gero, pentsatzen dugu jendeak ez gaituela onartuko, edo ez garela eroso eta egoki sentituko. Onartua ez izateko beldurraren aurrean burua makurtu eta gure izaera faltsutzen dugun bakoitzean, sakon lurperatzen dugu gure autoestimua. Nago euskaldunok sarri egiten dugula hori; esaterako, euskaraz hitz egin nahi izan arren, erdara erabiltzen dugunean. Egoera horietan, ez dira ingurukoak kalte egiten digutenak, baizik eta gu geu gara geure burua saltzen duguna. Nahiz eta beste inor konturatu ez, badakigu zein gaizki sentitu garen (eskas, ezegoki, ezgauza...) eta zein izan den ondorioa (besteek onar gaitzaten faltsutu izana).

Garrantzitsua denean aurrean dugun pertsona, oso indartsua izan liteke amore eman eta nork bere burua saltzeko tentazioa. Baina besteek gu mirestea ez da inoiz nahikoa izango geure buruari egingo diogun kaltea berdintzeko, zeren eta kaltetuta geratuko baitira geure buruari buruz dugun iritzia eta gure autoestimua.

Asertiboa izateko, sinetsi behar dugu garrantzitsuak direla gure ideiak eta nahiak. Sinetsita egon behar dugu geure bizitza geurea baino ez dela eta ez gaudela munduan besteen nahiak asebetetzeko, baizik eta geure asmoak betetzeko. Asertibitateak eskatzen digu benetan garena erakusteko, besteek garen bezalakoak onar gaitzaten, gure izaera faltsutu barik.

Asertibitateak lagunduko digu euskararen erabilera indartzen, zeren eta asertibitatez jokatzeko dugunean azaltzen baitugu euskaldunok benetan garena: euskaradunak.

2. Energi iturriak

Euskararen erabilera-marka hobetzeko, hizkuntz ohitura berriak barnera-tu behar ditugu; baina neketsua da prozesu hori, euskalduntzeak energia ugari xurgatzen du-eta. Hortaz, hizkuntz bidaia horri behar besteko etekina at-era behar diogu, baldin eta helmugara heldu nahi badugu.

Jim Loehr idazlea, goi-mailako atleten kirol-munduan aritua da. *The power of full engagement* liburuan, enpresa-mundura egokitu du arlo horretan ikasitakoa, exekutiboen errendimendua hobetzeko asmoz; hango ideiak hartu dira hemen, erabilera-marka hautsi nahi dugun euskal atleten errendimendua hobetzeko.

Loehr psikologoaren arabera, *full engagement* da etekina ateratzeko egoerarik egokiena; hau da, zeharo konprometituta egotea, bete-betean aritzea. Egoera horretan bizitzeko, lau energi mota behar ditugu: fisikoa, emozionala, mentala eta espirituala. Eta ezinbestekoa da horietako bakoitza, laurak behar baititugu irabaziak lortzeko. Aldi berean, energi iturri bakoitzak eragin zuzena dauka gainerako iturrietan; laurak daude elkarrekin lotuta.

2.1. Energia espirituala

Energia espiritualak elikatzen du bizitzeko grina. Baldintza bi bete behar dira energi mota hori sortzeko: alde batetik, gure interes pertsonaletik harago doan asmoa edukitzea; bestetik, bat etortzea asmo hori eta gure balioak. Beste modu batez esanda, gure balioetan oinarritutako xede “transzendentala” aukeratzea.

Euskaldunok ere energia espirituala behar dugu bete-betean aritzeko. Gure balioetan oinarrituriko asmo transzendentala eduki ezean, ez dugu goi-mailako errendimendurik izango.

Asmo transzendentala izan daiteke, esaterako, *euskararen herriari irau-naraztea*. Bizidun guztiok dugu geuk irauteko eta geuretakoei irau-naraz-teko sen transzendentala; naturala da. Asmo hori, gainera, bat dator ares-tian aipatu ditugun balioekin, integritatearekin, erantzukizunarekin eta aser-tibitatearekin.

2.2. Energia emozionala

Itzela da emozioek errendimenduan duten eragina. Beldurra eta etsipena bezalako emozioek hartzen gaitzutenean, gogoaren agintea bereganatzen dute. Bost axola zein burutsuak eta azkarrak garen, gure adimena ez da inon-dik agertuko: ez gara ezer lortzeko gauza izango.

Gorrotoaren eta beldurraren emozioek biziraupen-mekanismoa isiotzen dute; mekanismo horrek hiru erantzun ezagutzen ditu: *fight, flight, or freeze*; hau da, borrokatu, ihes egin edo izoztu. Biziraupen-mekanismoa oso eraginkorra da arrisku fisiko handiko egoerarako, baina ez da egokia bizitzako gai-nerako erronketan errendimendurik onena lortzeko.

Gure buruak ez ditu ezberdintzen benetako arriskuak eta irudimenak sor-turikoak. Hortaz, mekanismoa abian jartzeko, nahikoa da etorkizuneko ba-

lizko egoera bat aurreikustea; agian, inoiz gertatuko ez dena. Beraz, oso garrantzitsua da gure burutik pasatzen dena. Modu berean, garunak nahasi egiten ditu arrisku fisikoak eta psikologikoak; onartua ez izatea edo besteen aurrean ezgai agertzea benetako arrisku fisikotzat hartzen du, eta, ondorioz, biziraupen-mekanismoa jartzen du abian.

Hizkuntza minorizatuetakoa hiztunok askotan pizten dugu biziraupen-mekanismoa. Nahiz eta gehienetan ez dagoen benetako arrisku fisikorik, beldurra senti genezake euskara erabiltzeko orduan. Askotan, onartuak ez izateko beldurra da, irudimenak sortutakoa. Esaterako, pentsa genezake solaskideak ez duela euskara gogoko izango, edo, beharbada, ez duela gure euskara estimatuko, edo, agian, ez digula ulertuko, eta, hortaz, baztertu egingo gaituela. Ondorioz, hizketakidea etsaitzat har genezake, eta, beldurraz gain, gorrotoa sentitu. Emozio negatibo horiek kaltetu egiten dute gure errendimendua, eta, euskaraz mintzatu beharrean, *fight, flight, or freeze* jokabideak hartzen ditugu: ihes egin, desagertu edo zalaparta antzuan murgildu.

Beste emozio batzuek, berriz, kaltetu beharrean, hobetu egiten dute errendimendua. Mario Alonso Puig medikuaren arabera, egoera emozional batzuetan (ilusioa, poza edota konfiantza sentitzen dugunean) handitu egiten da eremu prefrontalera doan odoljarria, eta, beraz, oxigeno- eta glukosahomidura; eremu prefrontalak biziraupen-mekanismoa gelditzen du, eta gertaerak perspektibaz ikusten laguntzen digu. Egoera emozional positiboek neurona berriak sortu, osasuna hobetu eta bizitasunez betetzen gaituzte. Horrez gain, besteekin ditugun harremanak hobetu, eta elkarlana sustatzen dute. Labur esanda, ilusioak, pozak, konfiantzak eta enpatiak errendimendua hobetzen dute. Emozio horiek dira energia emozionalaren iturri.

Energia emozionalak lagunduko digu euskararen erabilera zabaltzen. Euskaraz hitz egiteko orduan, beldurraren eta gorrotoaren ordean, gauza bagara ilusioa, poza, konfiantza eta empatia sentitzeko eta transmititzeko, eraginkorragoak izango gara: etxekotzat hartzen dugula antzemango du ezezagunak, gutarikoa izateko aukera ematen diogula sentituko du ikasle ia-euskaldunak, eta ama-hizkuntzarekiko begirunea erakutsiko diogu euskaldun zaharrari.

2.3. Energia fisikoa

Energia fisikoa da bizitzeko behar den erregai nagusia. Energia fisikoan dauka bizitasuna, buru-bizkortasuna eta erne egoteko ahalmena. Eragin handia dauka sormenean, emozioak kudeatzeko eran, kontzentratuta egoteko gaitasunean eta konpromisoei eusteko ahalmenean. Jim Loehren hitzetan, lau jarduerak erregulatzen dute energia fisikoaren maila: arnasketak, elikadurak, atsedenak eta ariketa fisikoak. Lau jarduera horiek zainduta, errazagoa da energia espiritual, mentala eta emozionala izatea; energia fisiko gutxi dagoenean, berriz, zaila da argi pentsatzea eta emozioak kudeatzea. Izan ere, arestian aipatu dugunez, energi mota bakoitzak eragin zuzena du gainerako iturrietan.

2.4. Energia mentala

Garuna da gizakiok dugun organorik garatuena. Berak gobernatzen du gorputza; bertan gordetzen dira gogoa, pentsamendua, sentimenduak, asmoak eta nortasuna; azken finean, materia izan ezik, garen guztia. Garuna da energia mentalaren iturria, eta ikaragarritzko eragina dauka errendimenduan. Beraz, haren ahalmena zukutzen ikasi behar dugu.

Garunak aztertzen du informazioa, eta jokabide-ereduak garatzen ditu ikasitakoaren arabera. Jokabide-eredu horiek aproposak dira errepikakorrek diren eremu eroso eta ezagunetarako. Izan ere, aurreko bizipenetatik ikasi ditugu, eta eraginkorrek dira aurreko moduko ingurunetarako. Baina egoera berria denean, ez dira egokienak. Hazi, garatu eta eboluzionatzeko orduan, finkatutako nortasuna eta jokabide-ereduak pentsamenduaren mugatzaile bihurtu daitezke.

Pentsamenduaren mugatzaileek sano kaltetzen dute euskararen erabilera; hortaz, komeni zaigu horrelakoak agerian jartzen eta gainditzen ikastea. Gurean, bi muga-mota nagusi topa daitezke: norberari buruzko sineskeria mugatzaileak eta euskararen gaineko aurreiritzi faltsuak.

2.4.1. Norberari buruzko sineskeria mugatzaileak

Norberari buruzko sineskeria mugatzaileak. Subkontzientean gordetzen dira, eta nortasunaren parte bihurtu daitezke. Sineskeria mugatzaileek konpromiso ezkutuak sortzen dituzte, eta, horien bidez, gure jokabidea eta errendimendua baldintzatu. Konpromiso horiek kontzientziaren azpian ezkutatu dira; gu geu ez gaude jakinaren gainean, eta, beraz, ez dugu geure jokaera ulertzen.

Asko dira euskal hiztunon errendimendua mugatzen duten sineskeriak. *Ni ez naiz benetako euskalduna* uste ustelaren gisakoak dira batzuk, eta euskara-gaitasunarekin daude lotuta: *sasi-euskaldun berria naiz, sasi-euskaldun analfabetoa naiz, sasi-euskaldun makettoa naiz*. Beste batzuk *Ni uzkurra naiz* erakoak dira, eta asertibitatea ukitzen dute: *ni lotsatia naiz, beldurtia naiz, alferra naiz* eta antzekoak. Azkenik, euskaldunoi dagozkigun estereotipoak daude: *ni aldeanoa/kaxeroa naiz* edo *erradikala naiz* bezalako sineskeriak.

Sineskeria mugatzaileak gainditzen ikasi behar da, errendimendua hobetzeko. Prozesuak lau urrats ditu: lehenik, sineskeria azaleratu; gero, pentsamendu eta aukera moduan onartu; ondoren, sineskeria eta norberaren identitatea bereizi; eta, azkenik, hautatu norberak zer izan nahi duen, sineskeriak dioena edo bestelakoa.

2.4.2. Euskararen gaineko aurreiritzi faltsuak

Buruan gorde ohi ditugu entzuten ditugun aurreiritziak. Batzuk benetakoak dira; beste batzuk, ostera, gezur hutsa. Batzuetan, euskararen gaineko aurreiritzi faltsuak berarekin dakar egoeraren diagnosi okerra —eta, ondorioz, konponbide antzuak edo kaltegarriak—. Beste askotan, aldiz, gezurrezko usteak energia xurgatu, eta ahituta uzten gaitu.

Honako hauek dira, adibidez, euskal hiztun askok barneratuta ditugun aurreiritzietako batzuk: *euskarak zatitu egiten du, erdarak, berriz, kohesio-natu; profesionalagoak dira langile erdaldunak (mediku, abokatu, kazetari...) euskaldunak baino; euskara ez da erakargarria (guay); euskaldun gutxi gara; gizarteak ez dio euskarari baliorik ikusten; gazteek ez dute euskararekiko atxikimendurik...*

Aurreiritziak egia edo gezur diren jakitea lortzeko, komeni da datuak eta egitateak aztertzea, horiei buruz hausnartzea, eta ondorioak soseguz ateratzea. Hurrengo atalean, horietako iritzi batzuk aztertu, eta mamia ustela den edo ez ondorioztatuko da.

3. Euskararen gaineko aurreiritziak

3.1. Kohesioa

Euskadi Irratiko irratsaio batean eztabaidatzen ari ziren erdara ere gure hizkuntza ote den, eta solaskide batek atentzioa eman zidan iritzia bota zuen: “onartzea gogorra bada ere, gaztelania da Hegoaldea kohesionatzen duen hizkuntza”.

Ezer kohesionatzekotan, hizkuntza batek bere hiztun-komunitatea trinkotzen du. Gaztelaniak gaztelania-hiztunak bateratzen ditu, Bilbokoa eta Santanderrekoa, edo Arrigorriagakoa, Segoviakoa, Cadizekoa eta Bogotakoa. Baina inork ez dezala ziria sar: gaztelaniak ez du Hegoaldea trinkotzen, ez du bereizten Hegoaldekoa eta Santanderrekoa; trinkotzen duena gaztelania erabiltzen duen hiztun-komunitatea da, besterik ez.

Era berean, euskarak euskal hiztun-komunitatea trinkotzen du: komunitate bereko kide bihurtzen ditu Idahoko unibertsitateko irakaslea, Azkaineko pilotaria eta Leioako ekonomialaria, baldin eta euskal hiztunak badira.

Ezpal bereko aurreiritzia da beste honako hau ere: *lagun-taldearen kohesioa zapuztu egiten da euskaraz hitz egiteagatik*. Aurreiritzi faltsu horrek zalantzak, kezkak eta beldurrak zabaltzen ditu, eta beldurrak geldiarazi egiten du, mututu euskal hitzuna.

Ustel-kiratsa dario aniztasuna onartzen ez duen lagun-taldeari. Benetakotasunaren gainetik uniformetasun-itxura hobesten denean, integritate gutxi dago, eta gezur eta beldur asko. Taldeak ez bagaitu euskal hiztun gisa estimatzen, orduan hobe taldez aldatzea, garena ezkututzen aritzea baino. Erdal elebakarraren papera jokatuta, gorde egiten dira benetako iritziak eta gogoak, zeren eta uste baita taldeak ez duela estimatuko norbera den moduan agertzea. Baina, gehienetan, kontrakoa da egia: eskuarki, benetakoa estimatzen da.

Euskal Herrian, hainbat hiztun-komunitate daude. Erdal elebakarrek ezin dituzte Euskal Herriko erdal eta euskal hizkuntz komunitateak kohesionatu.

Lan hori euskaldunok bakarrik egin dezakegu, kikilduta ezkututzen eta desagertzen ez bagara, noski.

3.2. Profesionaltasuna eta euskara

Mundu globalizatuan, eleaniztuna izatea ezinbestekoa da lanbide askotarako. Multinazionalak hizkuntza bat baino gehiago menderatzea eskatzen dute kontratatzeke orduan, eta sano baloratzen da hainbat hizkuntza ikas-teko gaitasuna; batetik, lanerako oso baliagarria delako eta, bestetik, profesionalaren adimen-gaitasuna frogatzen duelako.

Hemengo herritar batzuek, berriz, kontrako aurreiritzia dute barneraturik: profesionalagoak omen dira hizkuntza bakarra (gaztelania, jakina) erabiltzeko gauza diren langileak, eleaniztunak baino. Era honetako galderak entzun daitezke: “Baina zuk zer nahiago duzu: mediku ona izan dadin ala euskaraz egin dezan?” Profesionaltasuna eta euskara bateraezinak balira bezala, bata edo bestea aukeratu beharrean jartzen gaituzte; egia, ordea, kontrakoa da, zeren eta lotuta baitoaz bata eta bestea.

Zerbitzua ama-hizkuntzan eskaintzen denean, bezeroak jarduera hori hurbilago sentitzen duen ustearen inguruan adostasun zabala dago: harreman estuagoa sortzen da zerbitzu-hornitzailearen eta bezeroaren artean, eta bezeroak hornitzailearekiko leialtasuna garatzen du. Zerbitzua bezeroaren ama-hizkuntzan eskaintzen denean, hornitzaileak implizituki adierazten du benetan axola zaizkiola haren nahiak eta premiak eta gauza dela eskaeraren aldaerei egokitzeko. Zerbitzua bezeroak nahi ez duen hizkuntzan inposatzen denean, berriz, norberaren lehentasunak jartzen dira bezeroaren aurretik, eta eskaerari erantzuteko ezintasuna erakusten da.

Euskal hiztunok, gure herria garatu eta lehiakor egin nahi badugu, bi zeregin ditugu. Alde batetik, profesionaltasuna erakutsi gure lanean, eta zerbitzua bezeroak nahi duen hizkuntzan eskaini; horrela, indartu egingo da gure lehiakortasuna. Bestetik, profesionaltasunez jokatu behar dugu bezero-rola, eta, ondorioz, profesionaltasuna eskatu zerbitzuak eskaintzen dizkigutenei. Eta zerbitzua bertako hizkuntzan eskaintzeko gaitasunik ez duenak badu zer hobetua. Gure eginkizuna horixe gogoraraztea izango da, eta, zerbitzua hobetu ezean, beste hornitzaile bati ematea aukera; batzuetan, lehia sustatzea baita motibatzeke biderik eraginkorrena.

3.3. Euskara erakargarria

ETBko *Egun On Euskadi* programako elkarrizketan, Hizkuntza Politikarako Sailburuordeari honako hau galdetu zioten: “¿*Qué cree que hay que hacer para que el euskera sea algo guay, un idioma guay?*”. Galdera maltzurra benetan, bi aurreiritzi baititu ezkutatuta: batetik, euskara ez da erakargarria eta, bestetik, euskara erabiltzea nahi bada, *guay* bihurtu behar da.

Topikoa da esatea euskara ez dela egokia eta erakargarria. Kontua aspaldikoa da. *El libro negro del euskera* liburuan biltzen dira euskararen gai-

nean esan diren hitz eder asko; esate baterako, Juan de Marianak (XVI-XVII) esaniko hura: “*Solo los vizcaínos conservan hasta hoy un lenguaje grosero y bárbaro, que no recibe elegancia*”. Orduetik hona, moldatu egin dira izenondoak, baina, betiere, gutxiesteko asmotan: zatarra, arlotea, bazter-tzailea, terrorista, ulertezina, tuberkulosikoa, landu gabea, zaila, baldarra, urria, hila... Uste nuen topikoa iraugitzez zegoela, euskara baserritarren hizkuntza izatetik hizkuntza akademikoa izatera pasatu baita. Baina, urteak pasatu arren, euskara beti da desegokia.

Nazioarteko lan-ibilbideak irakatsi dit adierazkortasuna eta xarma ez direla hizkuntzaren ezaugarriak, baizik eta hiztunarenak. Esate baterako, amahizkuntza ingelesa dutenek ez dute arazorik haserrea eta iraina ingelesez adierazteko. Neuk, ordea, bai; eta *native english* ez diren lagun gehienek ere bai. Ez dizkiot *no native english* den inori “*Este camarero es gilipollas ¡Pero quien se habrá creído!*” esaldien baliokideak ingelesez entzun. Horren ordez, *Zerbitzari hau leloa da bezalako* esaldiak esan ohi dira ingeles ikasian (“*This waiter is stupid*”). *No native english* garenon ingelesa ez-praktikoa eta pobrea da. Britainiarrei, ostera, horrela entzun dakieke: “*This guy is a fucking wanker! Who the fuck does he think he is!*”. Hizkuntzaren adierazkortasuna bainoago, hiztunaren erregistro-aberastasuna da gakoa.

Era berean, hiztunaren kulturak zehazten du zer den xarmagarria. Horregatik, batzuen ustean, *guay*, *flipau* eta *crack* hitzek gaztelaniaren xarma eta erakargarritasuna adierazten dute. Hiru hitz horiek, ostera, inguruko hizkuntzetatik hartu ditu gaztelaniak, arabieratik eta ingelesetik, hain zuzen ere. Beraz, agian, pentsa liteke gaztelania bera dela ez-praktikoa eta pobrea, eta horregatik hartu behar dituela modako hitzak ingelesetik. Ez da horrelakorik gertatzen gurean: gaztelaniaren kulturak itsututa bizi gara, egunero hura imitatu nahian, munduko gainerako beste kulturak gutxietsita. Horregatik galdetzen da, gaztelaniaz hain zuzen ere, “*¿Qué cree que hay que hacer para que el euskera sea algo guay, un idioma guay?*”.

4. Asmoak gauatzeko metodologia

Epe luzean hobekuntza lortzeko, ezinbestekoak dira asmoak, balioak, hausnarketa eta ezagutza, baina ez dira nahikoa; arrakasta asmoak gauatzean datza-eta. Hainbat ideia eta asmo on bidean geratzen dira, maila pertsonalean, enpresa-munduan zein gizartean. Izan ere, ez da erraza asmoak gauatzea; baina, beste gauza asko bezala, ikasi egin daiteke asmoak gauatzeko prozesua.

4.1. Lehentasuna

The 4 Disciplines of Execution liburuak azaltzen du asmoak gauatzeko prozesua. Bi aholkularik eta enpresa-exekutibo batek idatzi dute liburua, eta enpresa-mundura zuzenduta badago ere, liburuko ideiak beste arlo askotan erabil daitezke. Arreta benetan axola zaigun lehentasunean jartzea da (*Focus on the wildly important goals*) liburuan aipatzen den lehen diziplina.

Eguneroko zereginetik energia pila bat eskatzen dute; eginkizun arruntak aurrera ateratzen ematen da denborarik eta indarririk gehientsuena. Beraz, geratzen den energia guztia lehenatasun bakarrean bildu behar da; ezin da zertarako askotan barreiatu. Bestela, betiko tranpan eror gaitezke, eta ez dugu inoiz izango aldaketa-prozesuak eskatuko dizkigun energia eta denbora.

Asmoa bada, esaterako, *euskararen herriari irauaraztea*, lehenatasuna *euskaraz bizi* izan daiteke. Izan ere, alde batetik, euskaraz bizi garen artean, ez da desagertuko euskararen herria. Bestetik, ez dago norberaren eredu baido modu eraginkorragorik euskara ondorengoei transmititzeko eta hiztun-komunitatearen etorkizuna bermatzeko; esaten duguna baino gehiago, geuk egiten duguna ikasten dute gazteek: *lehenik heuk egin, gero besteei eragin*. Azkenik, norberak euskaraz hitz egiten duenean, aukera eskaintzen die ingurukoei ere euskaraz bizitzeko.

4.2. Helburua

Lehenatasunezko esparrua aukeratu ondoren, errazagoa da helburua zehaztea. Helburuek nolakoak izan behar duten gogoratzeko, ingelesez *smart* (azkarra, argia) hitza erabiltzen da; letra bakoitzak ezaugarri bat gogorarazten du:

- *Specific* (zehatza)
- *Measurable* (neurgarria)
- *Achievable* (lorgarria)
- *Relevant* (garrantzitsua)
- *Time-bound* (denboran mugatua)

Aspaldikoak dira helburu eraginkorrek izan behar dituzten ezaugarriak eta SMART akronimoa; joan den mendeko laurogeiko hamarkadan zabaldu ziren, eta, ordutik aurrera, behin eta berriz errepikatu dira unibertsitateetan, ikastaroetan eta hitzaldietan. Hala eta guztiz ere, deigarria da zein gutxi erabiltzen diren euskal munduan helburuak zehazteko orduan. Sarriegi, honelako helburuak aipatzen dira: “XXI. mende-hasierako hizkuntz politikaren helburuak ezin du izan, soilik, euskaldunak sortzea, baizik eta ahalik eta euskaldun gehienak, ahalik eta egokiera, toki eta esparru gehienetan euskal hiztun bihurtzea, erabilera dela medio”. Sasi-helburu horrek ez du ez eperik ez kopururik; hortaz, ezinezkoa izango da helburua bete den edo ez jakitea. Batzuen ustez, hizkuntz politika arrakastatsua izango da; besteek, berriz, porrota baino ez dute ikusiko.

Usain Boltek badaki helburuak zehazten. BBC katean, 2011ko azaroan aipatu zuen 2012ko helburua: “*Defending Olympic 100m and 200m champion Usain Bolt says he will aim for four gold medals at the 2012 London Olympics*”. Helburua zehatza da: urrezko dominak. Neurgarria: lau. Denboran mugatua: 2012ko Joko Olimpikoetan. Eta ziur nago haren buruan egingarria eta garrantzitsua zela.

Usain Bolten eredia erabilita, norberaren lehentasuna bada, esaterako, *euskaraz bizi*, helburuak honelako itxura izan dezake: “Nire helburua da urte bukaerarako egunero zortzi orduz euskaraz bizitzea”.

4.3. Abiapuntua

Bidaia antolatzeko, beharrezkoa da helmuga zein den jakitea, baina ez da nahikoa: nondik abiatu ere ulertu behar da. Edozein proiektutan, hasierako egoera ezagutu behar da, errendimendua hobetzeko; helburuarekiko non kokatzen garen jakin ezean, ezinezkoa da hobekuntzarako lehentasunak zehaztea.

Azterketa hori ahalik eta zintzoen egin behar da. Egungo egoerari buruzko aurreiritzi faltsuak egon daitezke: batzuetan, errealitateari erreparatu ez zaiolako; beste batzuetan, errealitatea mingarria delako eta nahiago delako ez ikusi.

Euskara erabiltzeko oztopoak azaltzen direnean, pertsona arrotzak eta kanpoko eraginak aipatzen dira askotan: funtzionario erdalduna, zerbitzu publikoen utzikeria, anbulatorioko mediku elebakarra, politikariek onartu duten legea eta abar. Horiek guztiak egia izan arren, uste dut beste eremu bat falta dela, errealitatea objektibotasunez irudikatzen: barnekoa, etxekoa eta lagunen artekoa.

Elkarrizketa intimoetan bakarrik agertzen dira, D ereduan ikasi arren, beti erdaraz erantzuten diguten seme-alabak, EGA atera zuenetik inoiz gure aurrean euskaraz egin ez duen laguna, edo egoera diglosikora kondentzen gaituen emazte euskaldun zaharra. Sentimendu sakonak daude tartean, eta, batzuetan, nork bere burua zuritu nahia ere bai; izan ere, norbera izan daiteke hurkoari euskaraz aritzeko aukera ukatzen dion lehena.

Hobetu nahi bada, errealitatea ahalik eta zehatzen aztertu eta onartu behar da, emozio negatibo barik. Dagoena dago, eta hori da abiapuntua.

4.4. Praktika

Erabilera-marka hobetzeko, eguneroko portaera aldatu behar da. Herrialde Katalanetan, sakon aztertu dute hizkuntz portaera, eta psikologian oinarritutako proposamenak zabaldu dituzte hura aldatzeko.

El català em sedueix liburuan, Ferran Suay psikologo valentziarrak dio hiru maila aztertu behar direla portaera aldatzeko:

- Maila kognitiboa, hau da, ekintza egitean dugun pentsamendua.
- Maila fisiologikoa, alegia, ekintzarekin batera gorputzean sentitzen ditugun aldaketak.
- Maila motorra, hots, kanpotik ikus daitezkeen ekintzak.

Esku-hartzeak hiru maila horietan gertatu behar du, hizkuntz portaera aldatzeko.

Maila fisikoak eta maila motorrak harreman estua dute energia emozionalarekin. Energia emozionalaz aritu garenean aipatu dugunez, egoera emozional atsegin eta positiboak aukeratu behar dira bizitzako erronketan errendimendurik onena lortzeko; emaitza hobekak lortzen dira ilusioa, konfiantza, pazientzia, poza eta enpatia bezalako emozioak sentituta.

Solaskidea aurkaria dela pentsatu beharrean, hobe da entzun, haren lekuan jarri eta ulertzen saiatzea; estualdia pasaraziko diogula sinetsi beharrean, hobeto imajinatzen badugu euskaraz egiteko aukera zabalduko diogula.

Maila fisikoan sentitzen dena oharkabean adierazten da maila motorrean. Beldurrari, urduritasunari eta erruduntasunari dagozkie begirada iheskorra, aurpegi larria eta irribarre behartua. Konfiantza, pazientzia eta enpatia sentitzen denean, ordea, begietara begira daiteke, eta naturala da irribarre.

Maila kognitiboan eragiteko, aurreiritzi eta pentsamendu faltsuak saihestu behar dira. Batzuetan, nahikoa da aurrekoaren itxura ikustea erdarara jozteko: euskaldun-itxura izan ezean, erdaraz egiten diogu solaskideari. Argi dago itxurak ez duela mugatzen solaskidearen euskara-gaitasuna; beraz, itxura ez da erdaraz egiteko arrazoi nahikoa.

Beste batzuetan, *¿qué?* edo *¿perdona?* bezalako hitzak entzutean, ondorioztatzen dugu mintzakideak ez duela euskaraz ulertzen, eta erdarara pasatzen gara. Baina, agian, ez du ondo entzun, ez zegoen adi, edo ez zuen lehenengo hitza euskaraz espero.

Pentsa daiteke aurrean dugunak, geuk bezala, badakiela argi adierazten zer nahi duen. Beraz, zentzuzkoena da guk esaldia euskaraz errepikatzea: mintzakidea euskalduna bada, bere hizkuntza erabiltzeko aukera emango diogu; euskara ulertzen ez badu eta erdaraz egin diezaiogun nahi badu, eskatu besterik ez dauka.

Aditu katalanen proposamenak oso baliotsuak izan daitezke euskal hiztunontzat, eta horietan sakontzea komeni da, saio praktikoetan arrakasta izan nahi bada.

5. Ondorio batzuk

Prozesuen emaitzak hobetzeko, Deming Doktoreak PDCA (*Plan – Do – Check – Act*) zikloa proposatu zuen. Metodoak lau urrats ditu: lehenengoan, helburuak zehazten dira, eta horiek lortzeko prozesuak eta ekintzak aukeratzen dira; bigarrenean, berriz, ekintzak burutzen dira; hirugarrenean, lorturiko emaitzak aztertu eta jarritako helburuekin konparatzen dira, bien arteko aldeak ulertzeko; eta, azkenekoan, alde horiek murrizteko aldaketen inguruan ados jartzen ahalegintzen dira prozesuan parte hartzen dutenak —hau da, plana, prozesua eta produktua hobetzeko ekintza berriak zehazten dira—. Etenik gabe errepikatu daiteke lau urratseko ziklo hori.

Sarritan, ahalegin handiagoa egiten da planak garatzeko eta ekintzak egiteko, emaitzak aztertzeko eta hutsegiteetatik ikasteko baina. Baina, gehie-

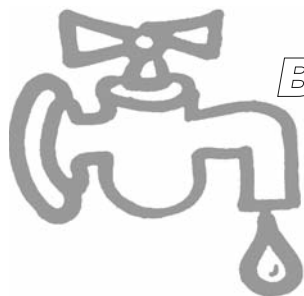
netan, azken bi urrats horiek ezinbestekoak dira helburuak bete daitezten. Nire euskalduntze-prozesuaren emaitzak aztertuta, hiru ondorio nagusi atera ditut:

- Bizipenek irakatsi didate, euskararen kasuan, borrokatzen ez dena dela irabazten den gatazka bakarra; enpatiaz eta konfiantzaz lortu ditut emaitzarik onenak; biziraupen-mekanismoaren esanetara —hots, borrokan—, berriz, beti galdu. Hori da emaitzak aztertu ostean atera dudana ondorio nagusia; hau da, euskara entzun nahi ez dutenekin gatazkan xahutu dudana indarra euskal hiztunekin elkarlanean erabiliz gero, marka hobe dezakedala.
- Hobekuntzak berezkoa du huts egitea. Huts egitea helburura hurbiltzen gaituen urratsa izan daiteke, eta hari etekina ateratzen ikasi behar da, beraz. Akatsak ez dira ukatu behar, ikasteko erabili behar dira. Hutsegite bakoitzean ikasi daiteke zer edo zer. Agerrikoa da lehen ikasgaia: ingurunea aldatu ezean, konponbide berak emaitza berbera eragingo du; batzuetan, ahaztu egiten da begien bistako ondorio hori, eta hamaika aldiz errepikatzen da huts egin duen soluzioa.
- Ezinbestekoa da lankidetzaren errendimendua optimizatzeko eta eraginkorrak izateko. Inozokeria da pentsatzea norberak bakarrik emaitza hobe lor dezakeela elkarlanean arituta baino.
- Azkenik, bizipenek erakutsi didate, egungo egoera soziolinguistikoetan ere, euskal hiztunok euskararen erabilera-marka hobetu egin dezakegula.

Bai, goza daiteke gehiago!

Bibliografia

- Apodaka, E. (2012). *Norberaren autonomia krisian*. Iruñea: Pamiela.
- Ayesta, K. (2014). *Goza daiteke gehiago. Euskaldun baten hizkuntz bidaia*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Barabási, A. L. (2002). *Linked. The New Science of Networks*. Cambridge, Mass.: Perseus Publishing.
- Branden, N. (1994). *Six Pillars of Self-Esteem*. Toronto: Bantam.
- Canfield, J. eta Switzer, J. (2006). *The Success Principles(TM): How to Get from Where You Are to Where You Want to Be*. New York: William Morrow Paperbacks.
- Covey, S., McChesney, C. eta Huling, J. (2012). *The 4 disciplines of execution: achieving your wildly important goals*. New York: Free Press.
- Covey, S.R. (2004). *The 7 habits of highly effective people: powerful lessons in personal change*. New York: Free Press.
- Harford, T. (2011). *Adapt: why success always starts with failure*. London: Little, Brown Young Readers.
- Loehr, J., eta Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. New York: Free Press.
- Patterson, K. eta Grenny, J. (2007). *Influencer. The Power to Change Anything*. New York: McGraw-Hill
- PDCA. (d. g.). *Wikipedian*. 2015eko otsailaren 18an hemendik berreskuratua: <http://eu.wikipedia.org/wiki/PDCA>
- Puig, M. A. (2013). *Ahora Yo: ¿Y si creas tu propio futuro en lugar de encontrártelo?* Barcelona: Plataforma.
- Puig, M. A. (2013): *Reinventarse*. Barcelona: Plataforma.
- Ryan, M. J. (2006). *This Year I Will...: How to Finally Change a Habit, Keep a Resolution, or Make a Dream Come True*. New York: Harmony.
- Sinek, S. (2009): *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take*. New York: Portfolio Hardcover.
- Suay, F. eta Sangines, G. (2010). *Sortir de l'armari lingüístic*. Barcelona: Angle.
- Torrealdai, J. M. (1998). *El Libro Negro del Eusker*. Donostia: Ttartalo.
- Vila i Ros, D. (koord.). (2011). *El català em sedueix*. Sabadell: 7dquatre Edicions.
- Zack, D. (2010). *Networking for people who hate networking*. San Francisco, California: Berret-Koehler Publishers.



Beste iturrietatik

Podcast bidez prosumirtuatu ELEⁱ eskolan. Kontsumitzaile pasibo izatetik eduki-prosumitzaile izatera.

Héctor Ríos^{*}

Azken urte hauetan, aipatzen da oso garrantzitsua dela ekintzara bideratutako ikuspegia lantzea, zertarako-eta garatzeko bai ikasleen autonomia, baita *Life Long Learning* kontzeptua edo bizitza osorako ikaskuntza ere. Ikasgelaren barruan eta kanpoan ikuspegi hori erabiliz lan egiten badugu eta ikuspegi hori web-tresnak baliatuz ezarriz gero, komunikazio-gaitasun digitala ahalbidetuko duten ikaskuntza-estrategiak sustatu eta ikasle autonomoen eta *prosumirtutzaileen* (kontsumitu + produzitu + elkarri eragin) kontzeptua garatu ahal izango dugu, atzerriko hizkuntzen ikaskuntzan. Artikulu honetan, Gaztelania Atzerriko Hizkuntza Gisa proiektu digitalen bidez (gure kasuan, podcast-en bidez) ikasteko prozesuen aldeko arrazoiak eman nahi dira.

Lankidetzak eta talde-lanak garrantzi handia dute prestakuntza-prozesuetan. Horregatik, web 3.0 tresnek ahalbidetu eta areagotu egiten dute talde bateko partaide izatearen sentsazioa, eta, horrenbestez, komunikatzeko gaitasuna aro digitalean.

Ekintzara bideratutako ikuspegia ikasgelara eramateak eta planteamendu hori zeregin digital bidez osatzeak ikuspegi zehatzagoa eman diezaguke irakasleon eta ikasleon prestakuntza-prozesuetan esku hartzen duten gaitasunez, jarrerez, prozesuez, trebetasunez eta jakintzez.

ⁱELE: Gaztelaniaz, *enseñanza de español como lengua extranjera* (gaztelania atzerriko hizkuntza gisa irakastea)

^{*} rios.hector@gmail.com @rioshector <http://rioshector.wordpress.com>

1. Ekintzara bideratutako ikuspegia atzerriko

Badaramatzagu urte batzuk atzerriko hizkuntzen ikasgelara eramaten ikasleengan oinarrituriko ekintza-ikuspegia, xede izanik ikasteko interesa piztea ikasle orengan. Horretarako, balio berezia duten gai esanguratsuak nabarmentzen ditugu. Horrela, eta Santa Cecilia (1995) ondo argudiatzen duenez, curriculum-mota horrek kezka handia erakusten du ikaslea oinarritzat izango duen ikaskuntzarekin, ikaslearen autonomiaren garapenarekin, ikasgelako dinamikarekin, ikaslearen premien azterketekin eta ikasleek nahiz irakasleek duten zereginarekin. Hezkuntzaren ikuspegi horren arabera, ikaslea norberaren munduarekin lotutako zeregin esanguratsuak eta egingarriak gauzatu joango da garatzen komunikazio-gaitasuna, eta ikusiko du lan egiteko era horrek gogobetetzen duela, baita bere buruarenganako konfiantza sendotzen ere.

Arnold-ekin bat etorriz (2000), ikaslea oinarri duten curriculumetik hainbat ondorio ateratzen dira, zeintzuek zuzenean eragiten dioten irakasle nahiz ikasle bakoitzak irakasteko/ikasteko prozesuan duen egitekoari. Gauzak horrela, hainbat termino ageri dira; esate baterako: premien azterketa, autonomia, ikasteko estrategiak, gaitasun (komunikatibo) digitala gaztelania atzerriko hizkuntza gisa ikasteari dagokionez, ikaskuntzarako ingurune eta sare pertsonalak, identitate digitala, etengabeko ikaskuntza, eta abar.

Garrantzi handia dute, halaber, ikasteko prozesuan esku hartzen duten faktore pertsonalek; alde batetik, aldagai afektiboa¹ nabarmentzen da (ikaslearen jarrera, motibazioa, adina, nortasuna, sexua, nazionalitatea, kultura, ikasteko duen esperientzia), eta, bestetik, aldagai kognitiboa (gaitasuna, ikasteko estiloa).

Europako Erreferentzia Marroak (EEM) aipatzen duenez, ikasteko gaitasuna honako hau da: behatzeko, esperientzia berrietan parte hartzeko eta lehendik dauden ezagutzei ezagutza berriak gehitzeko gaitasuna, baita beharrezkoa denean horiek aldatzekoa ere. Gaitasun horri esker, ikasleak modu eraginkor eta seguruagoan egiten die aurre hizkuntzak ikastean agertzen diren erronka berriei.

Lehentasunezkoa da ikas-estragiak garatzea eta ikasten ikastea². O'Malley eta Chamotek (1990) egin zuten tipologia egoki samarra da, ikasleengan sustatzen diren hainbat eragiketa biltzen dituelako. Tipologia horretan, hiru kategoria bereizten dira: *estrategia metakognitiboak*, *kognitiboak* eta *sozioafektiboak*. Proposatutako hiru kategoria horiei *estrategia komunikatiboaren*³ definizioa erants geniezaieke. Estrategia horiei esker, ikasleak bere prozesuari errepara diezaioke ikasten ari den bitartean, eta egile askok eza-

¹ Aldagai afektiboari buruzko informazio gehiago nahi izanez gero: Oxford, 1989; Oxford eta Nyikos, 1989; Rost eta Ross, 1991; Gardner eta MacIntyre, 1992.

² Ikasten ikasteko gaitasuna. Ikasleak bere ikaskuntza-prozesua zein den jakiteko eta prozesu horretan esku hartzeko, prozesu hori kontrolatzeko eta, era horretan, ikaslearen eraginkortasuna eta errendimendua areagotzeko duen gaitasuna garatzea.

³ Egileek saihaspen-estragiak eta konpentsazio-estragiak bereizten dituzte. Argudio hori gehiago aztertu nahi izanez gero, honako hauek irakurtzea gomendatzen dut: Williams, M. eta Burden, R.L. (1997) eta Kleinman, H. (1997).

gutza hirukoitz gisa definitu duten gaitasuna ematen diote ikasleari: ikaskuntza-zeregin, ikaskuntza-estrategia eta ikaskuntza-subjektuari buruzko ezagutza; edo, beste hitz batzuetan esanda: jakitea zertan datzan ikastea, jakitea nola ikasiko den hobeto eta jakitea nolakoak diren bai norbera, baita norberaren emozioak, sentimenduak, jarrerak eta gaitasunak ere.

Ikasteko autonomia da gaitasuna izatea nork bere ikasprozesuaren erantzukizuna hartzeko. Lau ezaugarri ditu: nahita gauzatzen da, kontzientea da, esplizitua eta analitikoa. Hizkuntzak irakasteko/ikasteko esparruan, Hollec-ek honela definitzen du autonomia: “nork bere ikaskuntza kudeatzeko gaitasuna izatea” (1984, 11. or.); gaitasun hori estrategia metakognitiboak garatuz lor daiteke. Autonomiaren erabilerari dagokionez, kolektibitateak eta komunikazioak era arduratsuan ahalbidetu eta sustatu besterik ez dute egiten autonomia hori. Autonomia gizabanako sozial gisa izan ohi ditugun gizarte-harremanetan taxaturiko prozesuen gaineko gogoeta egiteko eta prozesu horiek ulertzeko gaitasuna besterik ez da; era berean, beregaina izateko barne-sentimendua sustatzen du.

2. **"Prosumirtuatzea"** **sare-gizartean**

Ezagutzaren gizartean ikasteak honako hau esan nahi du:

- Balio soziokulturalak ulertzea: komunikazio masiboa, sarean, birnahasketa eta abar.
- Modu proaktiboan parte hartzea: ikaslea = *prosumitzailea*.
- Konektatzea eta elkarri eragitea: ikasteko sareak sortzea (pertsonak, eremuak, interesak) = *prosumirtuatzea*.
- Jardunbideak partekatzea > Elkarlanean egiteko jardunbideak, sarean.
- Identitate digitala garatzea.
- Autonomia garatzea: identifikatzea lorpenak eta helburuak, eta identifikatzea ikaskuntza, jarrera kritikoa izatea.

Bi bosturteko baino gehiago daramagu web 2.0 edo *elkarlanean aritzeko webgune soziala* izeneko etapa teknologikoan (O'Reilly, 2004), eta 3.0 fasean sartu berriak gara. Fase horretan, “gauzen Interneta ari da gizabanakoak prosumitzaile bihurtzen eta jarduera bakoitza elkarlan-ekintza bilakatzen” (Rifkin, 2014, 504. or.). Webgune sozialak bi ezaugarri ditu: elkarlanerako izatea eta parte-hartzailea. Eragile nagusiek informazioaren jasotzaile hutsak izateari uzten diote, eta edukia sortzen hasten dira, sareko gainerako erabiltzaileekin elkarlanean jardunda eta partekatuz. Badira urte batzuk aldaketa hori ezarri zela, eta kontsumitzaile izatetik prosumitzaile, edo *prosumirtuatzaile* izatera igarotzen ari dira (nik nahiago dut horrela deitu, interakzioaren garrantzia dela eta).

Hiztunek, gizarte-eragile diren aldetik, eguneroko zereginetan erabiltzen dute hizkuntza gizarte-ingurune jakin batean, komunitateko gainerakoekin

lankidetzan jardunez eta negoziatuz. Webgune soziala erabiltzaileek elkarri eragiteko duten gaitasunean oinarritzen da, eta web-tresnei esker banatzen eta hedatzen du informazioa —blogak, wikiak, podcastak, sare sozialak, edukiaren biltegiak, markatzaile sozialak, berrien irakurgailuak eta abar—; ondorioz, nahikoa arrazoi badago erabiltzeko 3.0 lanak edo proiektu digitalak, atzerriko hizkuntzaren bat ikastea. Tresna horiek, ikaskuntzan ondorio positiboa izan dezaten, edukia sortzeko eta webguneko beste erabiltzaile batzuekin partekatzeko aukera eman behar dute, baita elkarriketa digital handian parte-hartzea sustatzekoa ere: *prosumirtuatzea*.

Gaitasun komunikatibo digitala (hemendik aurrera, GKD) digitalismoaren ondoko gizartean edonork ikasteko eta garatzeko behar dituen gaitasun eta trebetasun guztiak osatzen dute. IKT-IET-APT teknologiak⁴ erabiltzen ditu oinarri gisa, ikasteko ingurune pertsonalak (NIA edo PLE) eta ikasteko sare pertsonalak (PNL) lortzeko, ebaluatzeko, mantentzeko, produzitzeko, sortzeko, hedatzeko, trukatzeko, garatzeko eta haietan parte hartzeko.

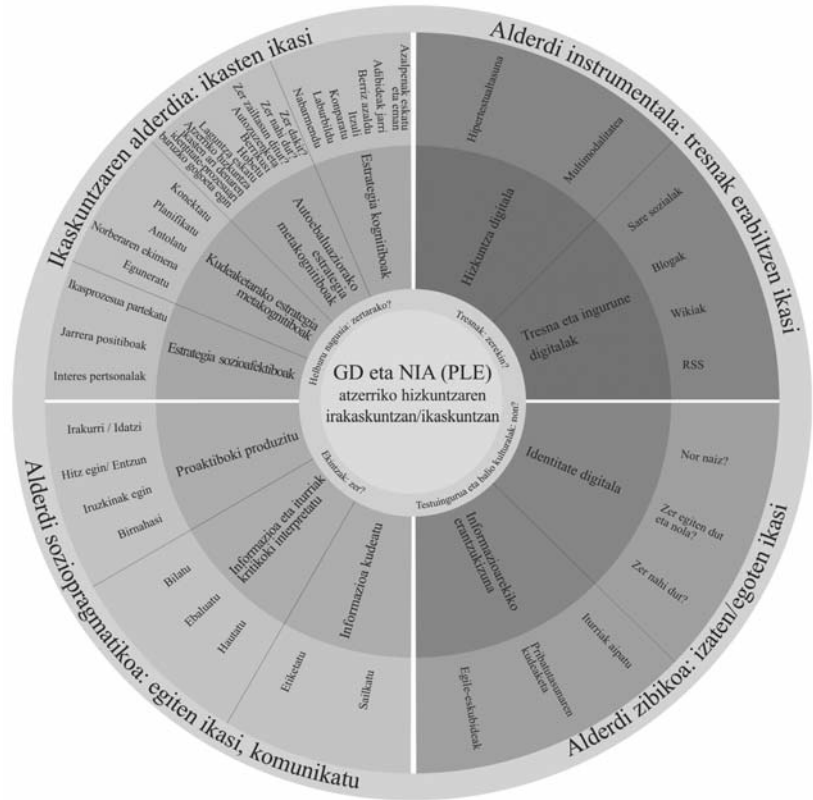
Gaztelania Atzerriko Hizkuntzaren irakasle gisa, komunikazioaren profesional bihurtzera bideratuta gaude, eta ikasleengan garatuko ditugu bai hizkuntza-gaitasuna, bai gaitasun komunikatiboa, baita gaitasun komunikatibo digitala ere. Horrela, sareko komunikazioan murgilduko gara, zeinetan ezaugarri hauek nabarmentzen diren: modalitate askotarikoa izatea, konexioa eta hipertestua; baita elkarlana, lankidetzeta eta edukia partekatzea ere. Gaztelania Atzerriko Hizkuntza gisa irakastearen eremuan, gaitasun digital gisa ulertzen dugu honako alderdi hauek garatzea:

- a. **Alderdi instrumentala edo zerekin egiten den lan.** Tresnak erabiltzeko eta tresna horiek ingurune digitaletan baliatzeko garatu behar den ezagutzari buruzkoa da alderdi hau. Ikasleek jakin behar dute multimodala (testua, audioa, bideoa, irudiak) eta hipertestuala dela hizkuntza digitala.
- b. **Alderdi soziopragmatikoa edo zer egiten den, zer lantzen den.** Ikasleak egiten ikasteko gaitasuna garatu behar du, baita komunikatzeko eta esperientziak trukatzekoa ere. Ildo horretan, ikaslearen produkzio proaktiboak berekin du edukia irakurtzea, entzutea, idaztea, produzitzea, iruzkinak egitea, laburtzea, hedatzea eta birnahastea. Ikasleak kritikoa izan behar du lortzen duen informazioarekin, zertarako-eta hobe dezan duen gaitasuna informazioa biltzeko, ebaluatzeko, egiaztatzeko eta hautatzeko. Era berean, alderdi soziopragmatikoaren helburua da ikasleak jasotzen eta erabiltzen duen informazioa kudeatzen joatea, kategoriak eta etiketak baliatuz.

⁴ IKT: Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia; IET: Ikaskuntzarako eta Ezagutzarako Teknologia; APTak: Ahalduetzeko eta Parte hartzeko Teknologiak.

- c. **Alderdi zibikoa edo ikaskuntza non garatzen den.** Ikasleak jabetu behar du oso garrantzitsua dela ingurune digitalean ikastea eta bertan egoten jakitea. Erabiltzailearen identitate digitalak argia eta irekia izan behar du, eta erakutsi behar du benetan nor naizen, zer egiten ari naizen sarean eta zer nahi dudana. Ikasleak bere identitatea kudeatzen du, baita identitate horren erantzule egin ere (*offline* errealitatetik bereizten ez dena), eta kudeatzen duen informazioaz ere arduratzen da; betiere, iturriak aipatuz eta egile-eskubideak errespetatuz.
- d. **Ikasten ikastea edo zertarako erabiltzen ditugun ikasteko ingurune digitalak.** Ikasten ikasteak esan nahi du estrategia sozioafektiboak sustatzen direla, gure ikaskuntza eta lortzen dugun informazioa partekatzen ditugunean. Ildo horretan, ikasleak jarrerara positiboak indartzen ditu bere eta komunitatearen interesen alde. Estrategia metakognitiboek ahalbidetzen dute ikasleak sareak konektatu eta zabaltzea, baita ikaskuntza norberaren ekimenez planifikatu eta eguneratzea ere. Ikasleak bere buruari galdetzen dio zer dakien eta nora iritsi nahi duen; ondorioz, sustatzen da zailtasunei aurrea hartzeko gaitasuna, berrikuspenaren eta autozuzenketaren bitartez. Horri esker, eta ikaskuntzarako sareak areagotzen ari direnez, ikasleak ikasten du nola eskatu eta nola eman behar dituen laguntza edo aholkuak, horixe baita ikaskuntza eta norberaren nortasuna garatzeko arauetako bat. Azkenik, alderdi horrek estrategia kognitiboak garatzen ditu hainbat ekintzaren bitartez; esaterako: zalantzei, kontzeptuei edo informazioei buruzko argibideak eman eta eskatuz, ulermena errazteko adibide praktikokoak jarritz, hainbat hizkuntzataraz itzuliz, alderdi garrantzitsuak nabarmenduz, eta abar.

1. irudia: Gaitasun digitala (GD) eta norbere ikas-alorra edo personal learning environment (NIA edo PLE) (Torres, 2010).



Har dezagun abiapuntu gisa Adell-ek eta Castañedak (2010) NIA edo PLE-ri buruz ematen diguten ikuspegia:

Norbere Ikas-Alorra edo Ikaskuntzarako Ingurune Pertsonala gaur egun ikasgeletan pertsonari atxikitako prozesu iraunkor gisa egiten denaren osagarri da; osagarri hori pertsona bakoitzak ikasteko normalean erabiltzen dituen tresnek, informazio-iturriek, loturek eta jarduerak osatzen dute; horrez gain, pertsona eta bakarra da, norbakoaren jardueraren eta horrek egiten dituen aukeren, gustuen eta zirkunstantzien ondorio.

Norbere Ikas-Alorra honela egitura daiteke:

1. Gogoetarako tresnak eta estrategiak.
2. Harremanetarako tresnak eta estrategiak; azken honek osatzen ditu Ikaskuntzarako Sare Pertsonalak edo PLNak. Hiru mailatan banatzen dira sare horiek:

- i. Informazio-xedeekiko lotura
- ii. Egiten dugunaren berri ematea
- iii. Besteekiko harremanak

e-Learning itxiak ez du ia inolako metodologia-aldaketarik eragin ikasteko eta irakasteko moduan. Horren ondorioz, 2005. urtean 2.0aren booma izan zen, eta horrek ekarri zuen paradigma aldatzea ikaskuntza informalearen alde: hau da, sarea parte hartzeko plataforma gisa erabiltzea, non erabiltzaileek informazioa kontsumitzen duten eta, ondoren, informazio hori sortu, birnahasi eta hedatu egiten duten etengabeko trukearen bidez (prosumirtuaztea). Ikasleei Interneten une oro ikasten irakasten badiegu (etenik gabe haien NIA edo PLEa eraikiz, kudeatuz eta finduz), ikasle horiek modu integral eta iraunkorki jarraitu ahal izango dute garatzen profesionalki eta pertsonalki, edota, beste hitz batzuetan esanda, gaur egun etengabeko ikaskuntza edo *Life Long Learning* gisa ezagutzen duguna baliatuko dute.

Mora Teruel-ek gogoeta bat egitera gonbidatzen gaitu: alde batetik, ikasleak ikasteko duen prestasuna sustatzeko, ikasleengan jakin-mina pizteak duen garrantziaz, eta, bestetik, pentsamendu kritikoaren eta sortzailearen sorrera argitu, sustatu eta aztertuko duen ikuspegi berri bat eratzeke premiaz.

Jakin-mina emozioaren oinarritzko elementuetako bat da. Jakin-minak emozioa pizten du, eta emozioaren bitartez arretaren leihok zabaltzen dira, eta arreta ezinbestekoa da ezagutza sortzeko. Horretarako, jakin-mina pizteko, jakin-mina hunkituko duen estimulu interesgarri eta berri bat behar da. (Mora Teruel, 2013, 73. or.)

Reig-ek (2012) iradokitzen du teknologia berriei esker izango garela gai gauza berriak egiteko eta adimen berriak erakusteko. Egile horrek dioenez—Sparrow, Liu eta Wegner oinarritzat hartuta (2011)—, zenbait ebidentzia zientifikok argi uzten dute geure burua, gure arreta eta gure memoria bilakatu egiten direla, eraginkorrakoak izateko ekosistema digitalean. Zehazki, aipatutako azterlanean adierazten da bilatzaileak nola aldatzen ari diren geure buruek informazioa prozesatzeko eta gordetzeko duten modua. Izan ere, ahaztu egiten ditugu Interneten bila ditzakegun gauzak, bai baitakigu hantxe izango direla. Gauzak gogoratu ordez, orain gorde besterik ez dugu egiten beharrezko dugun informazioa behar dugunean aurkitzeko modua (informazioaren kudeaketa). Horrela, Sparrow et al. egileen ustez, aldatu egin beharko genuke irakasteko eta ikasteko modua, garrantzi gutxiago eman beharko genuke buruz ikasteari eta garrantzi handiagoa eman ideiak ulertzeari eta pentsatzeko era desberdinei. Ezagutza, soziabilitatea eta multimedia ugari izatea lirateke, Reig-en ustez, hezkuntzan gaur egun gertatzen ari den disrupzioaren⁵ gai eta arrazoi nagusiak.

⁵ Editorearen oharra. *Disrupzio* (lat. disruptio, -ōnis / goi-mailako hizkera edo zient.)- haustura edo etenaldi zakarra.

Hiru egile horien ekarpeni erreparatuta eta gaztelania atzerriko hizkuntza gisa irakasten duen irakasle gisa dudana ezagutza erantsita, esan dezaket aldatzen ari den errealitate baten aurrean gaudela, eta kontuan hartu beharrekoa dela. Ustez gure barru-barrukoak diren gustu, uste eta egiez harago, datu empiriko horietara zabaldu behar dugu, zeren eta datu horiek egiaztatzen baitute balio disruptiboa⁶ duela irakatsi eta ikasteko prozesuetan ikasteko eta parte hartzeko ingurune pertsonalak ezartzeak (PLEP da *Personal Learning Environment and Participation* hitzaren ingeleseko laburdura).

Neurozientziak zera dio: a) arreta da ezagutza sortzeko giltzarria; b) jolasa, berriz, oso indar handiko elementua da jakin-mina gozamenaren bitartez pizteko, eta c) pentsamendu kritikoa eta sortzailea sustatu behar dugu. Azterlan horiek agerian jartzen dute hezkuntza-ekosistemak sortzearen ondorioz nola ari den aldatzen ikasteko modua, eta, geroztik, alfabetatze berria ere sortzen ari dela.

3. Nola diseinatu edo nola ahalbidetu PLEPa sortzea?

PLEPa sortzen da sare sozialak erabiliz ikasten duten komunitateen bitartez, proiektu digitalak sortuz eta ikaskuntzarako ingurune eta sare pertsonalak begien bistan jartzea eta garatzea dakarren prosumirtuatzaren bitartez. Arestian adierazitakoa zenbait adibideren bitartez azaltzeko, ELE ikasgelan⁷ podcasta erabiltzeko aukera hartuko dut oinarri gisa.

Nire ikas-irakas ikuspegiaren arabera, unitate bakoitzaren amaieran azken hizkuntza-zeregin bat egin behar izaten da. Hortik abiatuta, ahalegintzen naiz uztartzen ikasgelako lana eta sarean ikasteko jarduerak edo atazak (proiektu digitalak), betiere sare sozialen eta Interneten eskuragarri dauden zerbitzuen bitartez. Labor-labor azalduko ditut, proiektu digitalak lantzean, nire ustez, funtsezkoak diren urratsak eta neronek gauzatzen ditudanak:

- Talde bat sortzen dut ikasleek lehendik erabiltzen duten edo ikasle gehienek lehendik ezagutzen duten sare sozialen batean. Zer sare sozial erabili behar den erabakitzeak buruko min handia eragiten du, zeren eta ikasleen % 100ak ez baitu inoiz sare sozial bera erabiltzen. Azken urte hauetan, talde itxiak sortu ditut Facebooken, horixe baita ikaslerik gehienek ezagutzen duten sare soziala. Uste dut ez dela ideia ona irakasleari erosoan gertatzen zaion sarea erabiltzera behartzea eta sare hori baliatzea. Hobe da gehienek erabiltzen duten sare sozialera hurbiltzea, eta, lehenxeago adierazi dudanez, Facebook da gehienek ezagutzen dutena.

⁶ Editorearen oharra. *Disruptibo* terminoa ingelesezko *disruptive* hitzetik dator, eta aldaketa garrantzitsu bat eragiten duen hori izendatzeko erabiltzen da normalean. Esaterako, konputagailu pertsonala sortzea gutxi *disruptiboa* izan zen, eta, ondorioz, idazmakina baztertu zen.

⁷ ELE ikasgelan, edo gaztelania atzerriko hizkuntza gisa ematen duten ikasgelan.

Beste modu batera esanda, elkarrekintzarako eremu bat sortzen saiatzen naiz. Magrok (2013) Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioaren Hezkuntza Teknologia eta Irakasleen Prestakuntza Institutu Nazionalaren⁸ blogean adierazten duenaren arabera, honako aukera hauek dituzte ikasleek eremu horretan:

Bizi dugun kultura digitalaren balioak ulertzeko; nor bere ikas-prozesuan modu proaktiboan parte hartzeko; konektatutako, kokatutako eta testuingurua duen ikaskuntza garatzeko; ikaskuntza-sareak sortzeko; praktikak eta esperientziak partekatuzko; elkarlaneko ikaskuntza ulertu eta erabiltzeko; ikaskuntzan autonomiarako gaitasuna garatzeko; helburuak jartzeko, eta ikaskuntza-iturriak hautatzeko jarrera kritikoa izateko. (Magro, 2013).

- Ekintzara bideratutako ikuspegi bat ezartzen dut proiektu edo lan digitalen bitartez. Egindako lanaren arabera, ikasleekin hitz egingen dut, zer motatako lan digitala egin genezakeen adosteko; podcasta, horixe da hemen deskribatutako dugun proiektua. Baina egia da beste egiteko batzuk ere sor litezkeela; esate baterako: sarre-rak Wikipedian, ekitaldi batean zuzenean parte hartzea eta Twitter bidez hedatzea edo bideoak azpigitulatzeko, esaterako. Ikasleek erronka jaso eta zeregin aktiboa izan behar dute, batetik, azalera daitezkeen beren interes pertsonalak, grinak eta identitatea (alderdi horiek motibazioa izaten laguntzen dute) eta, bestetik, lagungarri izan dadin eskuartean duten gaia lantzeko.
- Behin argi dutenean zer egingo dugun, edukia bilatzen hasiko dira —bilatu, iragazi, hautatu, partekatu eta edukiarekin elkarri eragin—. Nik Twitter eta Diigo erabiltzea bultzatzen dut; izan ere, uste dut bi tresna horietan —hedapen-iturria lehena, eta kudeaketa-tresna bigarrena— aurki ditzaketela hain ohikoak ez diren edukiak eta beren NIA (PLEa) aberasten lagundu diezaieketen erabiltzaileak. Ikus dezakegunez, informazioa bilatzeko unetik hasita, sare sozialak erabiltzeak zeregin garrantzitsua betetzen du. Bigarrenik, eta lanerako baliagarria izango zaien edukia —bideoa, audioa, blog-sarrerak, egunkarietako artikulak, ikerketa-azterlanak, elkarriketak, Wikipediako sarrerak, eta abar— hautatzen duten bitartean, informazio hori kudeatzeko eskatzen diet; horretarako, web-markatzaileen sare batean (Diigon, adibidez) gorde behar dute informazio hori. Horrek erraztu egiten du kudeatutako edukia nonahitik jarraitzea, eta berriro ere indartu egiten da NIA kontzeptua. Hirugarrenik, informazioa garrantzitsua dela

⁸ Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioaren Hezkuntza Teknologien eta Irakasleen Prestakuntzen Institutu Nazionala. Webgunea: <http://educalab.es/intef> Twitter: <https://twitter.com/educaNTEF>

uste duten bakoitzean, informazio hori sare sozialean iraul dezatela gomendatzen diet, ikasgelako gainerako ikaskideekin partekatzeko, hedatzeko eta elkarrekintzarako aukerak sortzeko. Hirugarren fase horretan, berriro ere azaleratzen dira ikaskuntzarako ingurunea eta sare pertsonala indartzen dituzten norberaren elementuak.

- Podcast-programaren egitura, gidoia idaztea, bikoteka zuzentzea, iruzkinak gainbegiratzeta, eta zuzenketei buruzko materiala eta edukia sortzea. Testua idaztean, Google Drive moduko tresna baten bitartez, gainerako ikaskideei eta ikaskuntza-komunitateari aukera ematen diegu aipatzeko egon litezkeen akatsak —lexikoaren alorrekoak, ortografiazkoak, funtzionalak, puntuaziozkoak, gramatikalak, ama-hizkuntzarekiko interferentziak, edukiaren eta formaren alorrekoak— eta atzerriko hizkuntzaren bat ikastearen berezko gainerako alderdiak. Iruzkina horiek, irakasleak gainbegiratu eta zabaldu ondoren, elkarlanean egindako dokumentu berri batean jasotzen dira, zeinetan ikasleek berek sortzen duten “hizkuntzari buruzko gogoetak” izeneko eskema bat.
- Sortutako edukia editatzea, (bir)nahastea, argitara ematea eta hedatzea. Orain, alderdi dibertigarriena dator: audioaren grabazioa —dagozkion probekin, barre-argara eta guzti—. Audioa grabatu eta editatu ondoren, audioaren fitxategia Internetera igotzen da, audio-biltegi batera (Ivoox-era, adibidez), sarean eskuragarri egon dadin, bai partekatzeko, bai txertatzeko, baita estekatzeko ere. Hortik aurrera, Interneteko komunitatearekin partekatzeko erabili ahal izango dugu audio-fitxategia. Gure kasuan, bloga izango da audioa txertatzeko euskarria. Izan ere, blogak aukera ematen digu ez bakarrik podcastaren edukia aurreratuko duen testu-sarrerara bat idazteko, baita blogaren sarreran zuzenean txertatzeko ere. Eta prest dauzkagunean argitara emateko sarrera-testua —hemen berriro errepikatuko dira goian azaldu ditugun idazteko eta bikoteka zuzentzeko faseak— eta informazioa kokatzeko erabiliko dugun euskarria, argitara eman eta zabaldu egingo dugu.

Ibilbide horrek argi eta garbi erakusten du, ikasgelako lana egitean, garrantzi handia duela 3.0 webguneak irakas-ikas prozesuetan. Nire irakaskuntzajardunbidearen autokritika moduan eta barrura begirako azterketa gisa, nahiz eta ni oso pozik nagoen prozesu horiekin eta ikasleen ikaskuntzarako ingurune pertsonalak aberastearekin, ez dut lortzen ikasleak ikaskidez eta irakaslez osaturiko *ikasuntzarako eskola-saretik* haratago joan daitezen eta beste komunitate edo sare batzuetan parte har dezaten. Gogoeta hori positiboa da, zeren eta horri esker lortuko baitugu geroago hobetzea didaktika- eta gardentasun-alderdiak, betiere ikasgelen irekiera normalizatzeari begira.

4.- Podcast. Proiektu digitala prosumirtua- tzeko

Ikasleek podcast bidez egiten dituzten lanek aukera ematen dute lantzeko trebetasun integratuak, ahozko adierazpena eta ulermena, idatziaren adierazpena eta ulermena, eta ahozko interakzioa; eta, era berean, ahalbidetzen dute gaitasun digitalak garatzea, informazioa bilatzea, balioa izan eta interesgarriak diren albisteak hautatzea eta baztertzea, talde-lana, denboraren banaketa eta antolamendua, eta taldearen interakzioa eta lankidetzatza lantzea (ikaskuntza-komunitatearen onerako).

Jarraian, azken urte hauetan gauzatutako bi proiektu aurkeztuko ditugu, biak gaztelania atzerriko hizkuntza gisa ikasteko podcastaren erabileran oinarrituak.

4.1. Podcast ELEÚnica proiektua

Proiektu hori *Università degli Studi di Cagliari* unibertsitateak finantzatu zuen, *Facoltà di Studi Umanistici* fakultateak gainbegiratu, eta ikasleen autonomia sustatzeko atzerriko hizkuntzen ikaskuntzan Gaitasun Komunikatibo Digitalaren garapenaren barruan kokatzen da. Zehazki, zera da proiektuarekin lotu nahi dena: hainbat mailatan (A2-B2) dabilzan unibertsitate-ikasleek gaztelaniaz sortzea podcast bat. Proiektua 30 ordukoa da. Horretarako, parte-hartzaileek eta irakasleak hamar bilera egin zituzten, eta saio bakoitza hiru ordukoa izan zen. Proiektuak azpimarratzen du gaur egun garrantzitsua dela ikasleek garatzea ez bakarrik gaitasun komunikatiboak, baita gaitasun komunikatibo digitalak ere.

Gure kasuan, podcastak 5 programa edo emanaldi dauzka. Programa edo emanaldi horietako bakoitza gauzatzeko, ikasleek hiru orduko bilerak egin behar izan zituzten astean behin. Bilera horiek programa antolatzekeo burutu ziren: parte-hartzaileak, landutako gaiak, esku-hartzeen iraupena, esku-hartze horien hurrenkera, musika aukeratzea, eta abar. Eta hori guztia hurrengo bilera prestatzeko, hau da, programa editatu eta grabatuko zen bilera prestatzeko. Horrela, programa bakoitza —egitura eta edizioa/grabazioa— egiteko sei ordu inguru behar izan ziren: hiru ordu programa prestatzeko eta programatzeko erabili ziren, eta beste hiru ordu gehiago programa editatzeko eta grabatzeko.

Orokorrean, programa bakoitza hainbat ataletan banatzen da:

- Parte-hartzaileen aurkezpena: programan landuko diren gaiei buruzko aurrerapen labur bat.
- Hautatutako berriei buruz ikasleek beraiek dituzten iritziak.
- Tokiak, ohiturak, herri-jaiak, kultura eta gizartea aurkeztea, ikasleen ikuspegitik.
- Azkenik, aholku eta gomendio batzuk Erasmuseko ikasleentzat, eta esamolde batzuk bertako hizkuntzan.

Ikasleek egin beharreko lanak hizkuntza-trebetasunak lantzea ekarri zuen:

ahozko adierazpena eta ulermena, idatzizko adierazpena eta ulermena, eta ahozko interakzioa.

Oso garrantzitsua izan zen, halaber, gaitasun digitalak garatzea, informazioa bilatzea, balioa eta interesa duten berriak hautatzea eta baztertzea, talde-lana, denboraren banaketa eta antolamendua, baita lanaren interakzioa eta lankidetzaren ere (ikaskuntza-komunitatearen onerako). Alderdi horiek guztiak, hizkuntza-trebetasunak garatzeaz haratago, *Podcast ELEÚnica* proiektuaren bitartez sustatu ziren.

Lehentxeago adierazi dugunez, lan-saioak hainbat fasetan banatu ziren. Lehendabizi, informazioa bilatu eta aukeratu zen. Prozesu horrek iraun zuen bitartean, parte-hartzaileek programaren eduki bilakatzeko garrantzitsuak ziren informazioak aukeratu behar zituzten. Ondoren, taldeko kideek informazioa antolatu zuten, eta esku-hartzeen ordena banatu. Lanaren bigarren zatian, datuak berriro landu ziren, eta programa grabatu eta editatu egin zen. Azkenik, proiektuaren blogean⁹ eman genituen argitara programaren deskribapen txiki bat eta audioa¹⁰.

Erabilitako tresnei dagokienez, hasieratik erabili ziren horietako batzuk. Beste batzuk, ordea, proiektuarekin aurrera egin ahalean eta ikasleen premien arabera erabili ziren. Jarraian, lanaren urrats bakoitzean erabili ziren tresnak deskribatuko ditugu.

Ikasturtearen hasieratik, talde itxi bat erabili genuen Facebooken, irakaslearen eta ikasleen arteko komunikazio-eremu birtual bat sortzeko. Zehazki, tresna hori erabili zen kideen artean partekatze eta elkarrekintza sortzeko, mezuen, fitxategien, loturen, baliabideen eta abarren bitartez. Hau da, ikasgelara bideratutako ingurune birtual bat sortzeko, noiznahi eta nonahitik bertara jotzeko aukera ematen zuena. Ikasleentzako erreferentziagune bat.

Ikasleek informazioa bilatzen zuten neurrian, eta dagokion gaiari buruzko ideia zabalago bat zuten neurrian, etiketatzeko eta partekatze zerbitzu bat erabiltzea erabaki genuen, garrantzizko edukiak hautatzeko, Diigo, informazio pertsonala kudeatzeko sistema bat, zeinak liburutegi publikoa sortzeko aukera ematen duen. Informazio guztia gordetzeko, hainbat karpeta eta fitxategi ditu liburutegi horrek, eta, horrela, ikasle guztiek baliatzen zuten zerbitzua. Zehazki, ikasleek artikulua gorde ahal izan zituzten, etiketen bitartez katalogatu karpeten edo zerrenden barruan, eta ikaskideekin partekatu, artikulua horiek informazio-iturri gisa erabili zitezten.

Twitter ere hasiera-hasieratik erabili zen. ELE ikasgelan Twitter baliatuz lortu nahi da ikasleek tresna hori erabiltzea beren PLEa eta PLNa gaztelaniaz sortzen eta konfiguratzeko joateko baliabide gisa. Sarrera-testuen itu-

⁹ <http://podcasteleunica.wordpress.com>

¹⁰ <http://podcasteleunica.ivoox.com>

rri bat, zeinak aukera emango dien ikasleei eskuratzeko haientzat garrantzizkoa den informazioa eta hizkuntzaren alorrean nahiz arlo pertsonalean hazteko bide emango diena. Hasiera-hasieratik, ahaleginak egin genituen Twitter erabil zezaten gaien, gertakarien eta pertsonen jarraipena egiteko, eta tresna horretara ohi zitezten. Argi dago interakzioak funtsezko zeregina betetzen duela hizkuntzak ikastean; horregatik, Twitter saiatzen da partaidetza handiagoa sortzen ikasgelatik kanpora izaten diren interakzioetan. Twitter erabiltzeak sustatu egiten du berriak Interneten bilatzea, lan-kidetza, talde-lana, interakzioa ingurune birtualetan, kultura-arloko eta gizarte-arloko trukea, baita alderdi instrumentala, soziopragmatikoa, zibikoa eta ikastekoa ere. Hiru tresna horiekin amaitu zen informazioa lortzeko eta kudeatzeko fasea.

Ikasleek beren lanerako baliagarriak ziren iturriak aukeratu ondoren —egunkarietako artikulak, blog-sarrerak, azalpen-bideak eta abar—, edukia lantzeko faseari ekin zioten. Horretarako, Googleren zerbitzuetako bat erabili zuten: Google Drive, online artxiiboak biltegian gordetzeko zerbitzu bat da, aukera ematen diguna dokumentuak sortzeko, partekatzeko, aldatzeko eta kudeatzeko, eta ahalbidetzen duena taldeko kideen arteko elkarlana. Erabiltzaileek sarean sortu, partekatu eta gorde ditzakete fitxategiak, eta, horrezaz gainera, aldi berean eta denbora errealean egin dezakete lan taldeko gainerako kideekin.

Eduki berria landu ondoren, ikasleak argitara emateko eta hedatzeko fasean sartu ziren. Horretarako, Blogger zerbitzua erabili zuten. Bloga da ikas-kuntzarako inguruneak eta sare pertsonalak garatzeko tresna bat, zeinak ahalbidetzen duen partekatzea ezagutza berria edo informazioa bilatu, iragazi eta hautatu ondoren ebaluazio kritikoa eta birnahasketa egin ostean sortutako ezagutza. Ikasleek podcastaren bloga erabili zuten, proaktiboki produzitzeko eta pixkanaka informazioaren *prosumitzaile* (informazioaren ekoizle eta kontsumitzaile) bihurtzeko. Blogaren bitartez, ikasleek euskarri erraza eta intuitiboa erabili zuten, eta era horretara gauzatu zuten azken produktua. Argitara emateko fase horretan, hizkuntza multimodalaren erabileraren delako medio, gaitasun komunikatibo digitala garatzean garrantzirik handiena duen kontzeptuetako bati egin behar izan zioten aurre ikasleek: Creative Commons lizentziei. Lizentzia-mota horrek ahalbidetzen du lehenetik landutako edukiak erabiltzea, aldatzea, zabaltzea, partekatzea eta hedatzea, betiere egilearen baimenak errespetatuz.

Azkenik, ikasleak beren lana hedatzeko fasean sartu ziren. Garrantzitsua da gogoratzea hedapen-fasea ez dagoela soilik lan digitalean, hau da, ez dela egiten soilik gure edukia bukatuta dagoenean. Oso garrantzitsua da fase bakoitzean egitea hedatze-lana. Zehazki, ikasleek tresna eta sare sozialak (Facebook eta Twitter) erabili zituzten, egindako lanari ahalik eta hedapenik handiena emateko.

Tresna eta jarduera horiek, gaitasun komunikatiboa hobetzeaz gain, gaitasun eta trebetasun digitalak garatu nahi dituzte (trebetasun instrumentala, soziopragmatikoa, zibikoa eta ikasten ikasi), horiek guztiak ezinbestekoak baitira informazioaren gizaratean ikasteko (bilatu, lortu, prozesatu, ebaluatu eta komunikatu).

4.2 Podcast bidezko ProsumitzaileakELE proiektua (etengabeko beta)

ProsumitzaileakELE proiektua sortu zen sare sozialek elkarlanean aritzeko eskaintzen diguten aukera baliatuz, eta, baita ere, ikasleek gaztelania atzerriko hizkuntza gisa ikas dezaten mundu osoko irakasleen gogoia eta indarra gehituta. Proiektu horrek zabalik jarraitzen du, geroago sor litezkeen elkarlanean begira, eta hortik datorkio *etengabeko beta* terminoa —hau da, zabalik eta etenik gabe eraldatzen—.

Parte-hartzaileak eta argitara emateko maiztasuna

Maila guztiek parte har dezakete (A1etik hasita C2raino), programa ikasleen premietara egokituta. Irakasle bakoitza bere ikasle-taldearekin arduratuko da lana behin argitaratzeaz, parte hartzen duten taldeen txanda amaitu arte; eta azken taldeak argitara ematen duenean, berriro hasiko dira (malgutasunez, jakina).

Gai bera jorratzen dute, ala talde bakoitzak nahi duenari buruz hitz egin dezake?

Oso malguak gara horri dagokionez, eta eztabaida era irekian egiten dugu geure ikasleekin. Ikasleek erabaki ditzatela gehien interesatzen zaizkien gaiak, betiere irakasleen laguntza eta orientaziopean: beren jatorriko herrialdeek gaur egun bizi duten egoera soziala, kultura, politika, kirola; aukera-mor-do bat, azken batean.

Editatzeko eta argitara emateko egin beharreko urratsak (irizpide nagusi modura)

1. Lehenik eta behin, ados jarri ikasleekin, podcastaren edukia erabakitzeke.
2. Erabili elkarlanean aritzeko Google Driveko dokumentu ireki bat, prosumidoresele@gmail.com kontutik ireki eta parte-hartzaileekin partekatu; parte-hartzaileek beren profila izango dute ingurunean. Dokumentu horretan, programaren testua idatzi. Horrela, gainerako ikaskuntza-komunitateak (ikasleek nahiz irakasleek) dokumentuaren bilakaera jarraitu ahal izango du, eta iruzkinak egin dokumentuan bertan.
3. Zehaztu ondoren, grabazioaren eta edizioaren fasera igaro; horretarako, Audacity erabiltzen da. Jamendo-n eskuragarri dagoen musika erabili programa muntatzeko, eta Ivoox.com biltegian¹¹ gorde.

¹¹ http://www.ivoox.com/podcast-podcast-prosumidoresele_sq_f1101389_1.html

4. Programa prest dagoenean, blogean argitaratu¹²!
5. Programaren gaia aurreratuko dugu, blogean sarrera bat eginez testu multimodal batekin.

Programaren egitura

Gaingiroki, audioan honako hauek sartuko dira:

- Programaren sarrera labur bat. Ondoren, parte-hartzaileen aurkezpenak.
- Programa osoa.
- Agurra eta amaiera.

Programaren iraupena

Sarrera eta sintonia gehitu behar direnez, programaren edukiak 15 minutu baino gehiago ez irautea gomendatzen dugu.

Argitalpenen maiztasuna

Erabaki dugu denbora zehaztu gabe argitaratzen joatea, lantaldeek dituzten aukera eta baliabideen arabera. Horrek malgutasun handiagoa eta estres gutxiago emango luke programa gauzatzean.

Googleren zerbitzuak

- GDrive, idatzizko produkzioa kudeatzen, antolatzen, partekatzen eta elkarreragina izaten laguntzeko.
- Blogger, argitara emateko.
- Ivoox, programen audioa kokatzeko.
- Diigo, ikasleek lan egiteko erabiltzen duten eduki guztia gordezeko eta partekatzeko.

5. Ondorioak

Ondorio gisa, nire gogoetak partekatu nahiko nituzke *LdeLenguaren* 64. programan¹³ sortu zen elkarrizketa-formatu honetan:

Ikasleek eta irakasleak zenbaterainoko dedikazioa eskaini behar diote ezaugarri hauek dituen proiektu bati?

Irakasleak programaren hasierako eredia egituratu behar du, ikasleek gidoi egonkor samar bat eduki dezaten; ziurtatu behar du ondo dabiltzala alderdi teknikoak (editatzeko programa, mikrofonoa, giro-soinua eta abar);

¹² <http://podcastprosumidoressele.blogspot.it>

¹³ <http://eledelengua.com/ldelengua-64-con-hector-rios/>

utzi behar du ikasleek fase bakoitzean ikertu dezaten eta beren bidea bila dezaten; gogotsu mantendu behar du ikaskuntza-komunitatea, eta ikasle-en irudimena sustatu.

Ikasleek jabetu behar dute zeregin aktiboa dutela proiektuaren fase guztietan; gainerako ikaskideei entzuteko eta haiekin hitz egiteko gaitasuna izan behar dute, xedea izanik guztien ongia lortzea. Ikasleek egiten duten lanari esker, hizkuntza-trebetasunak garatuko dituzte: ahozko adierazpena eta ulermena, idatziaren adierazpena eta ulermena, eta ahozko interakzioa; eta, era berean, gaitasun digitalak garatuko dituzte: informazioa bilatzea, balioa eta interesa duten berriak hautatzea eta bereiztea, talde-lana, denboraren banaketa eta antolamendua, eta taldearen interakzioa eta elkarlana, ikaskuntza-komunitatearen onerako.

Zure ustez, zergatik da interesgarria denbora eskaintzea podcasta produzitzeari, gaztelania atzerriko hizkuntza gisa ikasteko ikasgaiari?

Ikasleen motibazioa oso handia izaten da horrelako proiektuetan. Hizkuntza-trebetasunak lantzea gaitasun komunikatibo digitalak garatzearekin batera areagotu egiten du irakas-ikas prozesuaren balioa. Ikasleetako batek ondo aski esan zuen: “ez ziren konturatzen ari zer ari ziren jartzen praktikan proiektuaren fase bakoitzean; denbora ziztu bizian igaro zen, ‘murgiltze’ linguistikoaren testuinguruan lan eginda”. Nik uste dut autonomia lortzeko irekitzen diegun bidea dela alderdirik garrantzitsuena. Gero eta gehiago nahi dute, eta gero eta gogo handiagoz.

Irakasle gisa, zer ikasi duzu podcastarekin izan duzun esperientzian?

Ikasi dut programazio on batek asko errazten digula lana, baina ez dugula programa horretara estuegi mugatu behar. Ez dakit argi adierazi ote dudan, uste dut ikasleak guk uste baino ezagutza handiagoarekin iristen direla ikasgelara eta, prozesuen ardura eta lan-faseak egituratzearen ardura ere ematen badiegu, izugarri handitzen dela ikasleen inplikazio-maila. Funsezkoa da malgu aritzea, eta, askotan, ikasleek positiboki harritzen gaituzte.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografía

- Adell Segura, J. eta Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. Roig Vila eta M. Fiorucci (ed.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*, (11-27 or.). Alcoy: Marfil –Roma TRE Università degli studi
- Alonso, N. (2012, urriaren 21a) Podcast en el aula. Guía rápida. [Blog-sarrera]. Hemendik berreskuratua de: http://www.educacontic.es/blog/podcast-en-el-aula-guia-rapida?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+educacentic+%28Educa+con+TIC%29
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castañeda, L. eta Adell, J. (ed.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- González, M. (2008, martxoaren 22a) (eguneratua: 2014, azaroaren 10a). El podcast, su uso didáctico, idiomas e interculturalidad. [Blog-sarrera]. Hemendik berreskuratua: <http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/herramientas-2-0/el-podcast-y-su-uso-didactico/>
- HABE. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. Donostia: Eusko Jaurlaritza
- Herrera, F. (2011). Aprendizaje en red y actividades digitales significativas. *Mosaico*, 28, 4-7. Hemendik berreskuratua: franherrera.com/almacen/franherrera-mosaico-28.pdf
- Holec, H. (1984). *Autonomía bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan*. HABE: Donostia.
- Hsiao, D. (2012). Reflexiones de estudiantes taiwaneses en la transcripción y producción de podcast. *SinoELE Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 6, 103-121. Hemendik berreskuratua: http://www.sinoele.org/images/Revista/6/hsiao_103-121.pdf
- Magro, C. (2013, abuztuaren 13a). La escuela en tiempos de redes: documento por una educación conectada. [Blog-sarrera]. Hemendik berreskuratua: <http://blog.educalab.es/intef/2013/08/30/educacionconectada/>
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- O'Malley, J.M. eta Chamot, A. U. (1990). *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reig, D. (2012). *Socionomía, ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Ediciones Deusto.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ríos, H. (2011). *Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales Aula*. [Masterreko memoria]. Universitat de Barcelona, Departament de Didáctica de la Llengua i Literatura. Hemendik berreskuratua: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/HectorRios.html>
- Ríos, H. (2012). *Opiniones de tres estudiantes italianos de ELE sobre el enfoque por tareas orientado a la acción con la implementación de tareas web 2.0*. [Master bukaerako lana]. Universitat de Barcelona, Facultat de Formació del Professorat. Hemendik berreskuratua: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32762/1/Hector_Rios_trabajo_fin_master_DLL.pdf
- Ríos, H. eta Zizi, D. (2013). *Estudio de creencias: la percepción de ocho estudiantes de ELE acerca de un curso de traducción orientado a la acción por medio de herramientas web 2.0*. Hemendik berreskuratua: <https://es.scribd.com/doc/181158374/Estudio-de-creencias-la-percepcion-de-ocho-estudiantes-italianos-de-ELE-acerca-de-un-curso-de-traducion-orientado-a-la-accion-por-medio-de-herramientas-web-2-0>

- Torres, L. (2010). *Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. Hemendik berreskuratua: <http://www.slideshare.net/lolatorres/aprender-a-aprender-competencia-digital-y-entornos-personales-de-aprendizaje-aprenderaaprendercompetenciadigi>
- Trujillo, F. eta Conecta 13 (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Editorial Graó.
- Trujillo, F. (koord.). (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Catarata.
- Wegner, D.M. eta Sparrow, B. (2007). The puzzle of co-action. In D. Spurrett, D. Ross, & H. Kincaid (ed.), *Distributed Cognition and the Will: Individual Volition in Social Context*. Cambridge, MA: MIT Press.



Gela irekia

IKTen bidezko komunikazio sinkronoa euskara-ikasleekin

*Aitziber Iturricastillo**

Bideokonferentzia bidez ematen ditugun saioak, WebEx Meetings¹ erabiliz esaterako, edo Skype² baliatuta, urrun, lanpetuta edo haien ordutegia antolatzeko arazoak dituzten ikasleen egoera konpontzeko bidea baino gehiago dira. Irakasleen gaitasun digitalei esker, eskolak emateko modua gaur egunera molda dezakegu, ahaztu gabe aurrez aurreko eskolen osagarri izan daitezkeela. Artikulu honetan, eskola hauen ezauzgarrien, ohiko arazoan, eta irakasleen zereginen eta rolaen azterketa egin ez ezik, geure eskarmentuaren arabera zenbait ondorio ere azalduko ditugu.

1. Esperientzia testuinguratzen

Dagoeneko, teknologia berriak ez dira hain berriak. Ez daude gugandik urrun, eta atea jo gabe sartu dira gurean, baina badirudi kasurik egin nahi ez diegula. Denok dugu on-line ikasi ahal izateko tresnaren bat, baina ohitura handirik ez. Dena den, ohitura hori hartzea ez da hain zaila izango, gero eta errazagoa delako eskura izatea eta, dirudienez, gailu berriak gero eta intuitiboagoak direlako.

* aiturricastillo@mondragonlingua.com

¹ <http://www.webex.es/how-to/index.html>

² <http://www.skype.com/es/features/>

Argi dago irakaskuntzan ere eragina duela horrek guztiak, eta jada ohikoa da teknologia berri horiek erabiltzea. Zer ezaugarri dituzte eskola emateko modu berri hauek? Zertarako dira erabilgarriak? Zergatik ez ditugu gehiago erabiltzen? Zeintzuk dira irakasleok behar ditugun gaitasunak eta gure zereginak?

Ez da hain zaila azken galdera honi erantzutea, baina beste kontu bat da horixe egitea. Ikasten hastea ez baita hain erraza. Batetik, gailu digitalak menderatu ahal izateko, guk geuk ekin beharko diogu ikasteari, eta, bestetik, geure rola aldatzen ari dela onartu eta geure zereginak rol horretara moldatu beharko ditugu.

Baina gaitasun digitalak landu egin behar dira, testuingurua zein erremintak egunetik egunera aldatzen direlako, eta, ondorioz, ahalegin handia eskatzen digu egoera horrek; horregatik ibili beharko gara etengabe ikasten eta gure ezagutzak eguneratzen. Hezkuntza iraunkorraren garaian murgilduta gabiltza, *long life-learning* delakoan “*desde una perspectiva educativa, estos cambios están exigiendo a los profesores de forma constante una adaptación difícil y costosa. Es la sociedad del ‘long life-learning’ o del aprendizaje permanente (...)*” (Martínez Sánchez eta Prendes, 2008, 60. or.).

Zereginen aldaketa, aldiz, metodologiaren araberakoa da, eta moldaketa hori egiteak ez du hainbesteko ahaleginik eskatzen. Hala ere, eskolak emateko era digital berriak berekin dakar irakaslearen eta ikaslearen rola argi ez bereiztea. Izan ere, lehen, antonimo gisa ulertzen ziren kontzeptuok: irakaslea zekienaren igorlea zen, eta ikaslea, berriz, jakintza horren hartzailea. Gaur egun, aitzitik, lausotu egin dira mugak.

Los roles perfectamente definidos en los procesos presenciales de comunicación entre docente y discente se difuminan cuando se utilizan los nuevos medios. [...] Anteriormente, el emisor tradicionalmente disponía y distribuía la información; hoy en día no lo hace exclusivamente el profesor. (Martínez Sánchez eta Prendes, 2008, 63. or.)

Baina zergatik edo zertarako ahaleginduko gara aldatzen? Zergatik dira ezberdinak bideokonferentzia bidezko eskolak eta aurrez aurrekoak?

Ez dira hain ezberdinak, baina, batetik, ikasle batzuen egoerari erantzuna emateko modua dira, eta, bestetik, gaur egungo gizarteak berez dituen ezaugarriak kontuan hartzeko bidea.

2. Eskolak, bideokonferentziaz

Bideokonferentzia erabiliz egiten diren eskoletan, banaka edo taldeka antola daitezke ikasleak, aurrez aurrekoetan bezalaxe. Baina urrun, lanpetuta edo haien ordutegia antolatzeko arazoak dituzten ikasleentzat aproposagoak dira aurrez aurrekoak baino, etxetik edo Internet dagoen edozein lekutatik egin ditzaketelako, euskaltegira etortzeko denbora galdu gabe eta leku batetik bestera joateko denbora aurreztuz.

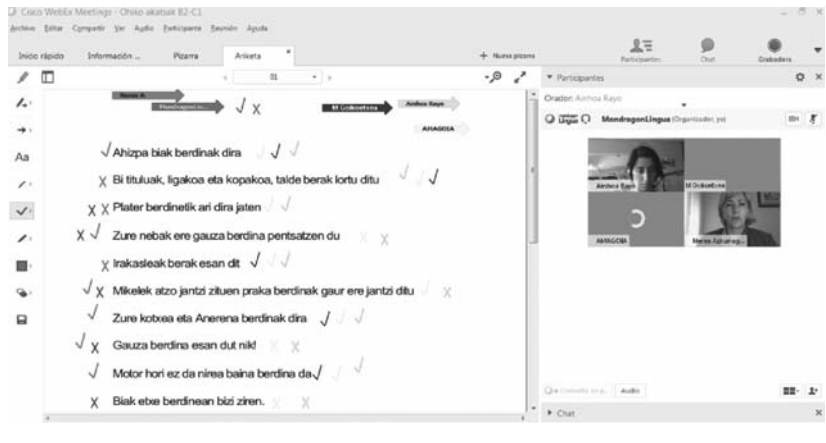
Oso ohikoak dira eskola hauek egiteko behar diren tresnak: ordenagailua, kaskoak, mikrofonoa, web-kamera eta Internet-konexio ona. Hain zuzen, azken honek ematen du arazorik gehien, baina, horrez gain, badira arazo gehiago: esaterako, batzuetan ez da ondo entzuten, ilunegia da irudia edota web-kamera buruz behera egon ohi da edo, besterik gabe, ez dago behar den moduan instalatua. Dena den, arazo hauek guztiak lehenengo saioetan gertatzen dira, eta hirugarren eskolarako konponduta egoten dira gehienetan; batzuetan, informatikarien laguntza ere behar izaten dugu, baina, egia esan, hasierako saio desatsegin horiek aurrera eramanez eta gero, orduan eta errazago izaten da programa horiek erabiltzea.

Wifi konexioak ez dira oso fidagarriak izaten, baina Interneterako konexioa kable bidez edukitzeak ez du saioaren arrakasta bermatzen. Zergatik? Alderdi teknikoa ez delako aldagai bakarra, eta, nire ustez, ez delako garrantzitsuena. Eskola hauetan ere, aurrez aurrekoetan gertatzen den modu berean, irakasleak badu zer esanik, eta argi dut arrakastaren giltza ez duela ematen ez ordenagailuaren indarrak, ez soinu-kalitateak, ezta Wifiaren ahalmenak ere; arrakastaren giltza irakasleak eta ikasleek dute.

Beraz, dagokion garrantzia emango diogu teknologiari, eta ez gaitezen gera teknologiaren alderdi horretan soilik. Ezin dugu ahaztu bideokonferentziak baliatzen ditugun irakasleok, ziurrenik, horretara heldu baino lehen, badugula eskarmentua ohikoagoak diren beste eskoletan, eta eskarmentu horretan oinarritzen gara dakiguna modu berrian azaltzeko; beraz, oraindik horrelako eskolekin hasi ez zaretenak eginda duzue lanaren erdia —agian, hiru laurdena—. Eta, benetan, teknologiaren alderdia menderatzea ez da hain zaila.

Ezaugarri bereizgarriari dagokienez, bideokonferentziek badute berezko ezaugarri bat: ikasle guztiak dokumentu beraren kontra lan egiten dute. Lan-sistema horrek, jakina, informazio aberatsa ematen dio irakasleari: zer ezabatzen duten ikus dezakegu, zalantzak, zuzenketak, eta abiadura ere aztertu dezakegu, argi ikus baitezakegu nork egiten duen lehenengo. Horrez gain, badago ikasleek ahaztu egiten duten beste ezaugarri bat: aurpegira enfokatzeko duen kamara bat dugu, eta, horri esker, urteak daramatzagu ikusten norbaitek zerbait ez dakienean ipintzen duen aurpegia; beraz, aintzat hartzekoa da ikasleen keinuak ikus ditzakegula. Begi bat itxi ala biak asko zabaldu, sudurra zimurtu, gora begiratu... , irakasleentzat erraza eta erabilgarria da horrelako keinuak antzematea.

1. irudia:



Ohikoak dira bideokonferentzietan erabiltzen ditugun materialak, betiko ariketak egin daitezke, euskarrira pixkatxo bat moldatuta, noski. Oso erabilgarriak dira betiko *egia ala gezurra* ariketak, baita test-itxurako edozein ariketa ere. Besteak beste, oso baliagarria da ohiko akatsak eta ulermena lantzeko.

Hala ere, badauka aurrez aurreko eskola batean zaila den beste berezitasun bat, aurrez aurreko eskola horretatik ezberdintzen duen ezaugarri bat: ikasleek mementuan bururatzen zaien zerbait edo irakasleak eskatutako zer edo zer partekatzeko aukera. Esaterako, galdetu ea irakurri duten Wikipedian dagoen informazioa edota gaiarekin zerikusia duen albiste bat, eta baten batek aurreko egunean irakurritako berriaren esteka bilatu, eta parteka dezake bai ikasleekin bai irakaslearekin bururatzen zaion uanean. Ikaslearen parte hartzea bultzatuz. Gainera, aipaturiko adibide hau, normalean, irakasleak eskatu gabe gauzatzen dute ikasleek, esteka bilatu eta irakasleari baimena partekatzeko eskatuz; horrela gertatu izan zait niri, behintzat, behin baino gehiagotan.

3. Ahozkoa lantzen Skype bidez

Bideokonferentzia ez da konponbidea urrun, lanpetua edo haien ordutegia antolatzeko arazoak dituzten ikasleentzat. Izan ere, Skype programa erabilia egiten ditugun saioek ahozkoa lantzeko oso modu egokia eskaintzen dute. Kamerarik gabe eginez gero, askoz eraginkorragoa izan daiteke, gure ustez, keinurik ezin delako ikusi, eta argi dago keinuek asko laguntzen diotela komunikazioari. Gainera, zuzenketak ikasleen jarduera apurtu gabe bidali ahal izateak hobetu egiten du jariotasuna, entzuteaz gain, txatean idazteko aukera dagoelako. Irakasleak ikasleak esaten duena zuzen dezake, esaten duen mementuan eta ikaslearen jarduna moztu gabe.

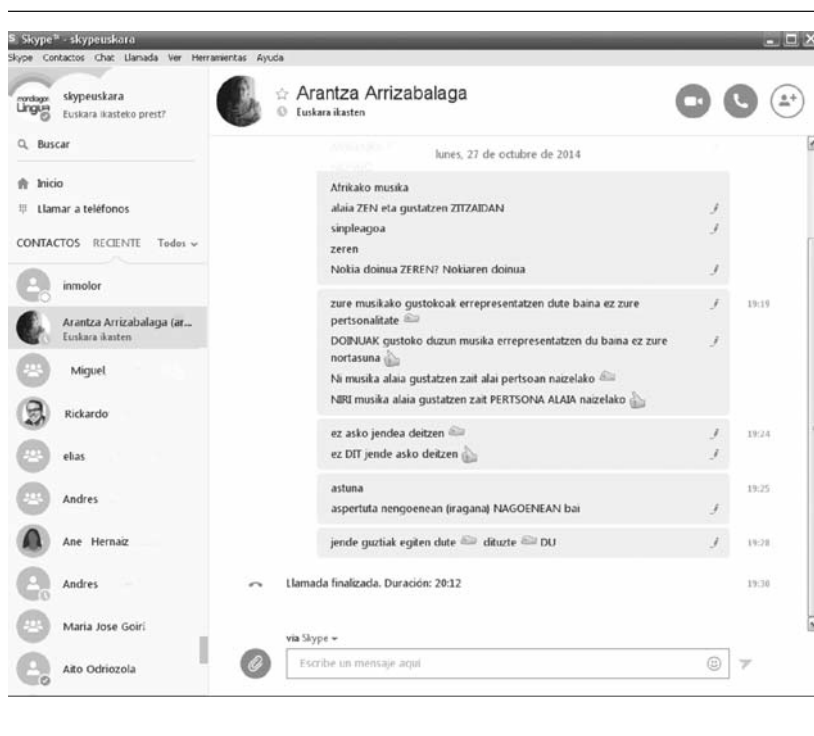
Ikasleak gu ez ikusteak, ezta ikaskideak ere, eskola presentzialek ez duten

intimitate-puntua eman eta gutxiago lotsatzea ekar dezake. Gainera, oso erabilgarria izan daiteke lanean telefonoz hitz egin behar duten pertsonentzat gure ama hizkuntza ez den hizkuntza batean telefonoz hitz egitea zein zaila den kontuan hartzen badugu.

Nabaria da benetako komunikazioa ez dela honela gertatzen, elkarriketa bat dugunean, esandakoari hizlariaren keinuak gehitzen dizkiogulako, esan nahi duena ondo uler dezan; baina bikaina da ariketa. Ez soilik telefonoz hitz egin behar duen langile batentzat, edozein ikaslek ere asko ikasiko du Skype-saio batean, denbora laburrean ahalegin handia egitea eskatzen duelako, ez baitago isilik geratzeko aukerarik, irakaslearekin bakarrik ala gehiezez bikoteka zaudenean.

Lehenengo saioetan, ikasleak oso urduri egoten dira, teknologia-arazoren bat izango den beldurrez, baina, saioak aurrera joan ahala, ikaslea trebatu egiten da, eta arazo horren beldur izateari uzten dio.

2. irudia:



Birpasatu egin ditzake zuzenketak, mementuan bidaltzen zaizkio, eta klasean egindako guztia gordeta eta bere esku dauka, apunterik hartu gabe eta fotokopiarik banatu gabe! Egiteko bakarra du: txatean dagoena hautatu, kopiatu, itsatsi eta moldatu. Naturari mesede egitearekin batera, eskola birpasatu eta irakasleak idatzitakoa moldatuz, zuzendu ahal izango ditu hitz egin bitartean egin dituen akatsak.

4. Arazoei aurre egin

Egia esan, irakasleek teknologiar dioten beldurra ez da ikasleek diotena baino makalagoa, baina erabiliz ikasten da honako hau ere, eta, nahiz eta lehenengo hilabetean urduri baino urduriago egon, bigarrenetik aurrera lasaiago egingo ditugu saioak, behin arazorik ohikoenak zeintzuk diren ikasi ondoren.

Eta zeintzuk dira arazorik ohikoenak? Arazo teknikoak, jakina. Ez da erraza arazo horien zerrenda zehatza egitea, programaren arabera aldatzen baitira gorabeherak, baina gehienetan ez dira konpontzeko zailak. Bideokonferentzietan, gehienbat, irudiarekin eta audioarekin zerikusia duten arazoei erreparatu behar diegu. Skypen audio-arazoak dira desatseginenak, mikrofona ez dagoelako behar den moduan instalatuta, konektatuta ala itzailita dagoelako, edota kaskoen larakoa mikrofonoaren zulo txoan sartu dugulako, eta alderantziz.

5. Etorkizun hurbilean

Ikasleei asko kostatzen zaie lehenengo aldian honelako baliabideak erabiltzea, eta, haiek konbentzitzeko ahalegin handia egin behar badugu ere, behin probatuta, gehienek gustura egiten dute; are gehiago, hain eroso denez, berehala ohitzen dira astean behin egitera.

MondragonLinguan, 2008ko urrian eman genituen honelako lehen saioak, urte hartako azaroan eskainitako saioen % 30a eman genuen era honetan, eta astean 9 ikasle izan genituen batez beste; 2014ko azaroan, ordea, eskainitako saioen % 84a eman dugu bide honetatik, eta astean 28 ikasle izan ditugu batez beste. Ikasleen adinari dagokionez, oso tarte handia dugu: nerabeetatik erretiratuetera. Badago nabarmentzeko puntu bat. Izan ere, ikasle gazteenei gutxiago kostatzen zaie lehenengo saio hori probatzea, eta gehiago, berriz, astero saio bat egitea. Adinekoek, ordea, lehenengo saioan izaten dituzte lanik handienak, baina, behin ikasita, orokorrean samurrago aritzen dira astero-astero lanean.

Irakasleok, batzuetan, gure eskolak emateko modua aldatzearen beldur garen arren, ez da hain ezberdina; azken finean, modua besterik ez da, dagoeneko badakigulako jakin behar duguna. Gure ikasleen ikasprozesuan osagarriak dira bideokonferentziak edo Skype-saioak, aurrez aurreko eskolak bezain baliagarriak baitira helburua lortzeko. Hori gutxi balitz, berria dena, hasieran, dibertigarriagoa izaten da, hanka sartzearen beldur ez bagara, behintzat.

Bibliografía

- Chan, M. E. (2004). Entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5, 2-26. Hemendik berreskuratua: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>
- Martínez Sánchez, F. eta Prendes, M. P. (2008). Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la enseñanza superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII(2), 59-90. Hemendik berreskuratua: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411193004>
- Santamaría, F. (2011, abuztuaren 20a). El rol del traductor: traducción. [Blog-sarrera]. Hemendik berreskuratua: <http://fernandosantamaria.com/blog/2011/08/el-rol-del-educador-traduccion/>



Geure iturrietatik

Bagoaz!, A1 eta A2 mailetarako ikasmaterialak IKASBIL atarian

*Eskarne Lopetegi**

BAGOAZ! A1 eta A2 mailetan ahozkoaren ulermena eta mintzamina lantzeko ikasmateriala da, eta oinarrian propio sortu den ikus-entzunezko edukia du. Egitasmo hau, beraz, osagarriak diren bi esparrutan garatu da: mailako hizkuntza ikus-entzunezko euskarrian ekoitzi eta argitaratzea, batetik, eta, bestetik, ikus-entzunezko eduki hori oinarri hartuta entzumena edo ahozkoaren ulermena lantzeko ikasmateriala diseinatu, sortu eta argitaratzea. Lerro hauen bidez, ikasmaterial hauen helburu eta ekoizpen-irizpide nagusiak zein diren zehaztuko dugu, bai inputarenak, bai ustiapen didaktikoarenak.

* E-Lopetegi@habe.eus

1. HEOCaren gidalerroak

BAGOAZ! ikasmateriala HEOCaren gidalerroei jarraiki sortu da. Curriculumak printzipio nagusi batean oinarritzen da: “hitz egitea gauzak egitea da, eta eginez ikasten da egiten”. Hori horrela izanik, “egitea” da helburua, hizkuntzarekin gauzak egitea; beraz, ikasleak zerbait egitera heldu behar du. Horretarako, ekintza komunikatiboa da printzipio eta helburu horren eragile nagusia. Izan ere, gaitasun komunikatiboa ekintza komunikatiboetan gauzatzen da.

Curriculumak jasotako ildo metodologiko nagusiei jarraiki, BAGOAZ egitasmoaren garapenean oinarrizko izan diren ideia batzuk azpimarratuko ditugu:

- Testuinguru jakin batean landuko dira proposatutako eta burutu beharreko ekintzak.
- Proposamen didaktiko hauek ikasleak ekintza jakin hori gauzatzeko beharrezko dituen baliabide linguistikoak eskuratzera bideratuko dira.
- Ahozko zein idatzizko ulermen- eta ekoizpen-ekintzak xede edo funtzio zehatz batekin gauzatu dira.
- Baliabide linguistikoak gauzatu beharreko ekintza komunikatiboaren baitan eskuratuko dira.
- Ikasgelako dinamikak ikasleen zein irakasle-ikasleen arteko el-karreragina bultzatuko du, eta ezinbestekoa izango da harreman-sarea, lan-giroa, lankidetzeta, enpatia, begirunea eta interesa sortzea.
- Input egokiaren ezaugarriak dagokienez, ikasleari aurkeztu eta ereduizko izango duen testuak benetakoa edo benetako itxura izan behar du.

2. A1 eta A2rako ikus-entzunezko testuak: Bagoaz! audio eta bideoak

HEOCeko (2015) oinarrizko lerruneko erabiltzaileek (A1 eta A2) beren xede komunikatiboak lor ditzaten proposatu dira ikus-entzunezko testu hauek. Hori dela eta, audio eta bideo bakoitzak mailari dagokion egoera komunikatibo bat aurkezten du. Guztira, IKASBIL atarian ahozko trebetasunak lantzeko ereduak eskaini ahal izateko, A1 eta A2 mailetarako multimedia-edukia sortu eta ekoitzi dugu. Guztira, A1 eta A2 mailetakoko 100 ikus-entzunezko testu sortu dira: 50 audio eta 50 bideo.

Ikus-entzunezko testu hauek sortzeko, hartu dira kontuan HEOCaren A1 eta A2 maileri dagozkien funtzio, gai, testu-genero, adierazpide linguistiko eta adierazpide testualen zerrendak eta maila hauei dagokien material curricularra (testu-ereduak, dokumentu osagarriak...), eta oinarri eta eredu izan dira.

Ahozko testuok motibagarriak eta komunikazio errearen eredu izan nahi dute. Ongi testuinguratuta, errazak eta motzak dira. Ahoskera eta erritmoa zaindu da, eta egoera komunikatibo bakoitza esanguratsuak diren zatietan banatu da, zatiak ulertzeko eta didaktikoki kudeatzeko erosoago bihurtuz. Bideo eta entzungaiek, batez beste, 2-3 minutuko iraupena dute.

Pertsonaia nagusiak Josu eta Amaia dira: ikasleak eta etxeko lagunak. Beren eguneroko bizitzako gorabeheren berri izango dugu atalez atal: pasadizo hurbil, atsegin eta askotan umoretsuak biziko dituzte elkarrekin.

Bideo eta audio hauek Donostiako *Zinea Sortzen* ekoiztetxeak sortu ditu, Ritxi Lizartzaren gidoietan oinarriturik. Bi aktore nagusiak Oihana Maritorea (Amaia) eta Asier Oruesagasti (Josu) dira. Bideoak Alex Ezkurdia zine-zuzendariaren gidaritzapean grabatu dira, eta musika, berriz, Pascal Gaignerena da.

3. Proposamen didaktikoa

Proposamen didaktikoari dagokionez, audio eta bideo bakoitza oinarri hartuta sekuentzia didaktiko bat sortu dugu. Sekuentzia-sorta honek, hala ere, ez du ikastaro bat osatzen. Sekuentzia bakoitza bideo edo audioan gertatzen den egoera komunikatibo hori lantzeko diseinatu dugu; beraz, autonomoak dira. Nolanahi ere, egia da, bideo eta entzungaien pertsonaien bizipen eta gertaeretan oinarrituta dauden neurrian, pasarteetan hari narratiboa egon badagoela. Hori dela eta, sekuentziak zenbakituta datoz, gertaeren logikari jarraituz, eta didaktikoki katalogatuta irakasleek programazioetan aise txerta ditzaten.

Aukeratu dugun planteamendu didaktikoak baditu ezaugarri jakin batzuk: ikasgelan irakaslearen gidaritzapean audio eta bideoak ikus-entzun, ulermen-jarduerak egin eta beste ikaskideekin batera ekintza komunikatibo bat burutzeko diseinatu dira sekuentziok. Lan osagarri gisa, proposamen didaktikoak jarraipena du, ikasleak bakarka egiteko jarduerak ere aurkituko baititu.

Irizpide hauek gogoan hartuz sortu dira langaiok:

- Ustiapen didaktikoaren ezaugarriak: ulermen-jardueretatik ekintzara. Ikasleak bere burua ikusi behar du berarentzat esanguratsuak diren ulermen-jardueretan. Inplikazio-maila altua sortu behar dute jarduerak, ikasleak bere eskarmentutik eta interesetatik abiatuta sor dezan hizkuntza, ekarpenak egin ditzan. A1 edo A2ko ikaslearentzat errentagarrienak izango dira, noski, egunerokoak diren oso oinarritzko ekintza komunikatiboetan, elkarreragineko egoeretan parte hartzeko gai izateko trebatzen lagunduko diotenak.
- Ikasgelatik kanpo erabili ohi diren ulermen-eragiketa berdinak erabili behar dira ikasgelan. Zertarako entzuten dugun eta ikas-

learen aurrezagutzak zein diren aurreikustea nahitaezkoa da edo zein ulermen-jarduera diseinatzeko garaian.

- Trebetasunak prozesu gisa hartu eta landuko dira. Azpitrebetasunak, ikas-estrategiak eta estrategia komunikatiboak baliatuko ditu ikasleak jardueretan.

Ahozkoaren ulermena lantzeko jardueretan, entzunaldiak pres-tatu egingo dira, aurrezagutzak sustatzeko, hipotesiak egiteko... Entzunaldiak esanahitik abiatuko dira, eta ondoren forman jarriko da arreta. Entzunaldiak eten egin daitezke, eta nahi adina aldiz entzun. Entzunaldiak aktiboak izango dira, ikasleak zerbait egingo du tarte horretan.

Trebetasun sortzaileei dagokienez, ikasleak beste ikasle batekin elkarerraginean sortuko du hizkuntza, eta horretarako eredu-zko elkarrizketak eskainiko zaizkie, adibide gisa. Elkarrizketa hauek beren hizkuntza eraikitzeke aldamiok dira.

Ikasunitate guztietan, audio edo bideoan aurkezten den testuinguru eta hizkuntza aztertuta, entzumena lantzeko jarduerak eskaintzen dira. Batzuk gelan aurrez aurre egitekoak dira eta beste batzuk bakarka.

Ikasmaterial hau, —bai ikaslearen orria eta baita irakaslearen gida ere— pdf artxiobotan argitaratu dugu, eta bideo edo entzungai jakin horri dago-kion IKASBILeko ataza-fitxan izango du sarbidea (1. irudia).

1. irudia:

The screenshot shows a website interface for 'Atazak' (Materials) under the heading 'Loreei hizketan (A1B20)'. The main content area includes a sub-heading 'Ikasgelan egiteko orriak' (Pages for use in the classroom) and a list of resources: 'Ikaslearen orriak' (Student materials), 'Irakaslearen gida' (Teacher's guide) with a sub-item 'Bideoa' (Video), and 'Bideoa (azpituluekin)' (Video with subtitles). Below this is a 'Bakarka egiteko' (For individual use) section with a 'Ataza ireki' (Open material) button. The right sidebar contains contact details for 'A1 maila' (A1 level), 'Bideoak' (Videos), and a menu for 'Ahozkoaren ulermena' (Listening Comprehension) with sub-items like 'Ulermen globala' (Global listening) and 'Ulermen xehea' (Detailed listening).

4. Ikastunitateen ezaugarri nagusiak

Ikastunitate guztietan, audio edo bideoan aurkezten den testuinguru eta hizkuntza aztertuta, entzumenaren garapenerako ariketak eskainiko dira. Lehenik, batzuk gelan aurrez aurre egitekoak izango dira eta, ondoren, beste batzuk bakarka:

- Gelan bizpahiru entzunaldi egingo dira, eta ulermen orokorra eta xehea helburu duten ariketak proposatuko dira. Ariketa hauek aldez aurretik aurrezagutzak ondo piztu ondoren egingo dira. Ondoren datozen ariketetan arreta hizkuntza-edukiren batean jarriko da, eta hizkuntza-eduki hori ekintza komunikatibo batean erabiltzeko beharra eragingo du azken ariketak. Une hori izango da jasotako inputa modu esanguratsuan erabiltzeko unea, bai bina eta baita talde handian ere.
- Bakarkako entzunaldietan, ikaslea bere kasa arituko da. IKASBIL atarian egingo ditu ariketak on-line. Atal hau bizpahiru ariketez osatu dugu. Aldez aurretik, irakasleak beharrezko azalpenak eman eta zalantzak argituta helduko dio bakarkako lan honi ikasleak. Gelako saioetan egin den bezalaxe, entzunaldiak gidatuak eta hizkuntza-edukiren batean arreta jartzeko diseinatutako ariketak izango ditu atal honek.

Bakarkako proposamen hauek, hala eta guztiz ere, ikasgelan aritu ez direnek egiteko modukoak ere badira. Hori dela eta, ulermenean eta hizkuntza-edukiren batean arreta jartzeko diseinatutako jarduerak ditu atal honek.

Unitate didaktiko guztietan aintzat hartuko dira ahozkoaren ulermenerako beharrezko diren azpitrebetasunak eta estrategiak, hauek erabili eta garatuz ikasleek hobeto entzuten ikastea baitu helburu egitasmo honek.

Instrukzioak ikasleari zuzendutakoak izango dira. Euskaraz, motz eta argi idatziko dira, ikaslearen maila zein den oso gogoan hartuta. Instrukzioetan, zehatz jasoko da ariketaren testuingurua eta egitekoa. On-line bertsioan, gaztelaniaz ere ageri dira instrukzioak.

Instrukzioak, ariketen izenburuak, dena da ikaslearentzat inputa. Hori dela eta, bereziki zaindu dira atal hauek.

Ikastunitateak irakaslearentzako gida didaktikoa ere izango du. Gida honetan, ariketa bakoitzaren antolaketa, hizkuntza-aurreikuspenak, ariketa osagarriak... zehaztuko da. Gida honek ikasleak sortuko duen hizkuntza aurreikusten, ariketaren helburua azaltzen eta egitekoak gidatzen lagunduko dio irakasleari.

**5. Unitate
didaktikoaren
egitura**

Ondoko taulan dago laburbilduta unitate didaktikoaren egitura.

Unitate didaktikoen egitura

Gelan elkarrekin entzun: esanahia partekatzen

Inputaren ulermena landu, hizkuntzan arreta jarri eta inputaren hariko ekintza komunikatibo jakin bat garatuko da.

Entzun aurretik:

- Aurrezagutzak pizteko jarduerak
- Hiztegia lantzeko jarduerak
- Entzun bitartean:
- Ulermen orokorreko jarduerak
- Ulermen xeheko jarduerak
- Hizkuntza-dukietan arreta jartzeko jarduerak

Entzun ondoren:

- Hizkuntza-dukien lanketa: araua emanda edo ondorioztatuta
- Praktika esanguratsua talde txikian
- Praktika esanguratsua talde handian

Bakarka entzun eta hizkuntzan jarri arreta

Ikaslea da entzunaldien kudeatzailea: entzunaldi gehiago eta batzuetan helburu desberdina dutenak proposatu zaizkio. Arreta zertan jarri ere bere esku gera liteke.

Entzun bitartean:

- Ulermen orokorreko jarduerak
- Ulermen xeheko jarduerak
- Hizkuntza-dukietan arreta: errepassoa

Ikus ditzagun xeheago aipatutako atalak.

**5.1. Gelan elkarrekin
entzun**

5.1.1. Entzun aurretik

Audio edo bideoan aurkeztutako egoera(k) ardatz hartuta, aurrezagutzak lantzeko jarduerak egingo dira. Ikasleak bere eskarmentutik abiatuta egin ahal izango ditu jarduera hauek. Irakaslearen laguntzarekin egingo du jarduera, bakarka hasieran, eta binaka ondoren.

Entzunaldirako preparatzea du helburu jarduera honek. Ikasleak apenas sortuko duen hizkuntzarik. Eta sortzen duena ama-hizkuntzan egin lezakeela ere aurreikusi behar da.


Tarte honetan landuko den hiztegia gako-hitzak eta oinarritzakoak dira, gaiaren arabera esparru semantikora bakarrik mugatu gabe.

Ariketa arinak izango dira, teknika sinplea izango dutenak. Ikasleak bere bizipenetatik abiatuta aise egingo dituenak. Ez du gaiaren aparteko eza-gutzarik behar ariketa egoki egiteko. Galdera motzak, zuzenak eta erantzun irekikoak edo aukera anitzekoak izango dira. Unitate lexikalak ere eskainiko zaizkio, ikasleak aukera ditzan. Binaka jarrita informazioa adostea da helburua. Sortzen den hizkuntzarekin ikasleek taldean elkarrekin zerrenda, bilduma... osatuko dute.

2. irudia:

Ikasbil


Parranda-planak



A1E04
 Ikasgelan

1- ENTZUN AURRETIK

1.1 Bagoaz parrandara!

 Egin gelako lagun guztiei inkesta hau:

Parrandazalea zara? Bai Ez

Noiz egiten duzu parranda?	Nolakoa da bikia ala handia?	
	Parranda bikia	Parranda handia
Ostiralean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asteburuan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herriko jaietan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urte zahar gauean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Batzuetan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inoiz ez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Erantzunak jaso eta osatu zerrenda.

Gelako parrandazaleak

.....

.....

.....



5.1.2. Entzun bitartean Bi entzunaldi egingo dira, gutxienez.

- Lehena, ulermen orokorra lantzekoa: ideia nagusiaren harikoa.
- Bigarrena, ulermen xehea: datu bat, gertaeraren gakoa, ondorioren bat... atera, eta taula bat edo testu bat osatu behar dute ikasleek binaka, informazioa bien artean adostuz.

Ikasleak edukiren batean jarri behar arreta du; adibidez, nork bere burua aurkezteko baliabideetan. Eta eduki hori izango da entzun ondorengo atazaren helburua.

Entzun bitartean, ulermena hobetzen lagunduko dioten estrategiak landuko dira eta aholkuak eskainiko. Esaterako, ezagutzen dituzun hitzetan arreta jarri eta elkarrizketa gertatzen den egoera aztertu, ezagutzen ez dituzunak ondorioztatzeko.

5.1.3. Entzun ondoren Bi jarduera prestatuko dira, normalean. Antzeko ezaugarriak izango dituzte, baina lehena talde txikiak eta bigarrena talde handian garatzekoak izango dira. Hizkuntzan arreta jartzeko tartea ere izango da. 3. irudian dago adibide bat.

3. irudia:

3- ENTZUN ONDOREN

3.1. Jarri hizkuntzan arreta

Bat-bateko proposamenak egiteko: -KO

*Lide udan etorri**ko** da eta hitz egingo duzue* (gero)

Aditzaren **-ko** guztiak ez dira "BIHAR". Bat-bateko proposamenak egiteko ere balio du:

<i>HasiKO gara jolasean?</i>	(orain)
<i>Tira, hartuKO ditugu paletak?</i>	(orain)
<i>EtorriKO zarete mesedez mahaira gurekin?</i>	(orain)
<i>HartuKO duzue (hartu nahi duzue?) zerbait "penak" ahazteko?</i>	(orain)

3.2. Proposamenak aurkitzen

Audioko 2 elkarrizketa hauetan badaude horrelako bat-bateko proposamenak? Azpimarratu.

AMAIA. Eta orain ahaztu dena eta saiatu ondo pasatzen, bai. Tira, hartuko ditugu palak?
JOSU. Ez daukat gogorik.
JOSU. A, Amaia
AMAIA. Zer duzu orain?
JOSU. Eskerririk asko, beti laguntzeko prest zaude!
AMAIA. - Lagunak gara, ezta? Tira, hasiko gara jolasten?

- Ikastunitatean eduki jakin bati arreta jarri diogula aipatu dugu aurreko atalean. Eduki hori egoera komunikatibo batean erabiltzeko beharra eragingo du momentu didaktiko honetan aurkeztuko den jarduerak. Esaterako, jarduera hau binaka-hirunaka egingo da elkarreraginean, esanahia negoziatuz (ikus 4. irudia).

4. irudia:

3.3 Izan al zarete Berlingen?

Pentsatu ezagutu nahi dituzun bi edo hiru leku (irila bat, hiri ezagun bat, kostaldeko herri bat, mendi inguru bat...). Zer jakin nahi duzu? Prestatu galderak.

Berlin ezagutu nahi dut. Baina igual aspergarria da... Jakin nahi dut:



Elkartu talde txikian eta ea norbait egon den horietako batean. Galdetu eta eskatu informazioa.

	<p>¿ Izan zarete Berlingen? • Ni bai, ia ez egon nintzen. Oso hiri interesgarria da. • Zer dauka ikusteko? • Ba, gauza asko. Esate baterako....</p>
	<p>¿ Ezagutzen duzue Menorca? • Nik ez, baina joan nahi dut. • Ni aspaldi egon nintzen. Oso polita eta lasaia zen lehen; orain ez dakit. • Badago girorik gauean? • Pixka bat bai, baina ez asko. • Berlin dfo, nik lasai egon nahi dut.</p>




Azaldu taldearen aurrean: zer informazio jaso duzu?

- Berlin ezagutzeko informazio asko jaso dut. Berlin ikaragarri polita dela esan dit Martinek eta merkea, gainera.
- Nik Menorca bisitatu nahi dut udan eta Arantzak oso ondo ezagutzen du....

- Eduki hori talde handian lantzeko, azken ataza aurkeztuko da: egoera bat diseinatzea, non ikasleek ikusi duten eduki hori ekintza komunikatibo baten baitan txertatu eta natural erabiltzeko modua izango duten (adib.: selfiak atera eta whatsapppeko taldera bidali). Lehendik binaka-hirunaka egindakoa, une honetan talde handian egiteko aukera eskainiko zaie ikasleei. Simulazioak, antzerkiak edo rol-jokoak baino gehiago gelan “gertatu” daitezkeen atazak proposatuko dira, sortuko duten hizkuntza lehendik ikasunitatea diseinatzean aurreikusi dena izango da, eta ereduak eskainiko zaizkio, ikasleak molde horien gainean berak esan nahi duena eraiki dezan. Adibide gisa, ikus 5. irudia.

3.2 Jarri arreta hizkuntzan

 Gogoratu entzun duzun elkarrizketa-zati hau:

AMAIA - Bada tipularik?

JOSU - Tipula? Alerik ez... Eta piperrik ere ez... Jo, ez dago ezer.

AMAIA - Bi tipula handi. Eta patatak?

JOSU - E?

AMAIA - Josu, patatak! Aii! Bost kilo patata. Honekin ez dugu ezer egingo! Eta gatzik?

JOSU - Gatza? Zu ondoan egonda, gatza eta piperra! Ea... Bai, gatza badaukagu, eta olio ere bai.

AMAIA - Oso ondo! Uii, tortilla ederra egingo dugu, e? Eta bukatzeko, gatza pixka bat, bai? Zuri zein gustatzen zaizu?

JOSU - Niri, ardi-gatza, freskoa.

Konturatuko zinenez, hitz batzuek **-(r)ik** bukaera daukate, galdera eta ezezko esaldietan.


- Bada tipularik?
- Alerik ez. Eta piperrik ere ez.
- Eta gatzik?


Zerbait badagoen ala ez galdetzeko, berriz, hauek dira formulak:

Bada?

Ba (ai) dago? Badago?

Ba (ai) daude? Badaude?






 2.2 aniketako koadroan jasotako informazioa esaldien bidez idatzi behar duzu. Adibidez:

Arrautzak-Ez daude: **Arrautzarik ez dago**

Piperrak
 Patatak
 Gatza
 Olio
 Garagardoak

3.3 Erosketa-zerrenda egin

   Bikoteka lan egingo duzue. Bi fitxa emango dizkizue irakasleak. Fitxa batean prestatu behar duzuen jakiaren izena dago eta beste fitxan, ebean dituzuen osagaiak. Elkarriz galderak eginuz, jaki hori prestatzeko behar dituzuen osagaien zerrenda idatziko duzue.

- Zer prestatu behar dugu?
 - Fitxan jartzen du: porru-patatak. Badago porrurik?
 - Bai, porru bat dago.
 - Eta oliorik?
 - Ez, ez dago (oliorik).

5.2. Bakarka entzun eta hizkuntzan jarri arreta

Bakarka, on-line egin daitezkeen jarduerak dira, nahi adina aldiz entzunez eta transkripzioa baliatuz.

- Ulermen orokorra eta xehea lantzeko jarduerak eskainiko dira. Gidatuak eta esanahiaz jabetzera bideratuak
- Hizkuntza-edukiak lantzeko jarduerak: esanahiaz jabetu ondoren, hizkuntza-egituretan arreta jartzeko jarduerak izango dira. Arau gramatikala azpimarratu daiteke, metahizkuntza erabiliz, edo araua ondoriozta dezake ikasleak.

Entzun duen testuan aurkeztuko dira arauak, egiturak edo landu beharreko esamoldeak. Beste adibide gehiago ere aurkeztuko dira: elkarrizketa-zatiak izango dira.

6. Irakaslearen gida Irakaslea da ikasmaterial honen gidaria. Proposatutako jarduera guztien helburua zein den azaldu eta ikasleak zein hizkuntza sortuko duen aurreikusi eta jasoko da gida hauetan. Jarduera bakoitza nola egingo den ere bai: banaka, binaka, talde handian... Feedbacka emateko gidalerroak, ideia osagarriak edota bestelako osagaiak ere txertatu dira irakaslearen gidan.

Zaila da lanketaren denbora-estimazio orokorra egitea. Batez beste, bi orduko ikastunitateak dira. Eragile asko daude denboran eragin dezaketenak, oinarrian duen bideo edo audioarena, besteak beste.

7. Argitalpena A1eko ikasmateriala argitaratua dago dagoeneko IKASBIL atarian. A2koa 2015eko irailetik aurrera argitaratuko da.

Bibliografia

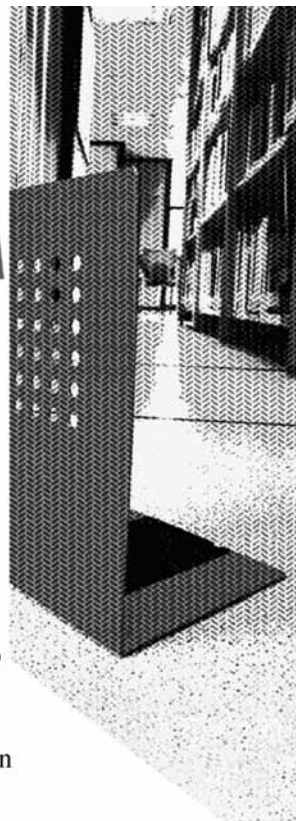
Agindua, 2015eko uztailaren 22koa, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kulturako Sailburuarena, Helduen Euskalduntzearen Oinarriko Curriculum (HEOC) ezartzen duena. Hemendik berreskuratua: <http://www.habe.euskadi.eus/bopv2/datos/2015/07/1503391e.pdf>

Martín Leralta, S. (2011). *Todo oídos*. Barcelona: Difusión.

Martín Leralta, S. (2012). *Todo oídos. Guía didáctica*. Barcelona: Difusión.

Martín Leralta, S. (2013). Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE. In M. Spsychala, L. Sagerman Bustinza eta J. Hadas (ed.), *El alumno de ELE: un alumno extraordinario: Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*, (85-98 or.). Poznan: Comité Central de las Olimpiadas de Español: Asociación Neofilológica Polaca. Hemendik berreskuratua: http://neo.amu.edu.pl/ifrom/images/dokumenty/ksiazka_olimpiada_jezyka_hiszpanskiego.pdf

HABE LIBURUTEGIA



HABE Liburutegia biblioteka espezializatua eta publikoa da. Eleaniztasuna du ardatz eta hizkuntzen alde didaktiko, soziologiko, psikologiko eta hezkuntzazkoari erreparatzen die. Espezializazio-eremu horren barruko edozein dokumentu eskuratzeko zerbitzua eskaintzen du, bere funtsen artean izan ala ez.

Sareetan esku hartuz egiten du lan (Euskadiko Irakurketa Publikoko Sarea, REBIUN, Worldcat, Dialnet) eta espezializazio-eremu bereko ikerketa-talde eta bibliotekekin elkarlan estuan aritzen da.

Ohiko zerbitzuez gain, aipagarria da alerten zerbitzua

ALERTAK (alertak@habe.eus)

Liburutegian jasotzen diren 127 aldizkari tekniko kontrolatzeko aukera ematen du zerbitzu honek. 127 aldizkarietako zerrendatik bere intereseko aldizkariak aukeratuko ditu erabiltzaileak. Aukeratu dituen aldizkari horietako ale berri bat argitaratu orduko, alerta bat jasoko du erabiltzaileak azken ale horren aurkibidearekin. Jasotako alertan intereseko artikulurik ikusten badu, posta elektronikoz eska dezake eta berehala jasoko du artikulua bere postan.

Blog eta Twitter kontu berriak:
<http://liburutegiak.blog.euskadi.net/habe>
[@HabeLiburutegia](https://twitter.com/HabeLiburutegia)

Informazio gehiago webgunean:
<http://www.ikasbil.net/web/liburutegia/home>

