

HIZKUNTZAREN DIDAKTIKA

Irantzu BERGARA INDIANO

**AKATSAK ETA GOGOETA
METALINGUISTIKOA LEHEN
HEZKUNTZAKO LEHEN ZIKLOAN/
ERRORES Y REFLEXIÓN
METALINGÜÍSTICA EN EL PRIMER
CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TFG/GBL 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Primaria

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

AKATSAK ETA GOGOETA METALINGUISTIKOA
LEHEN HEZKUNTZAKO LEHEN ZIKLOAN/
ERRORES Y REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN
EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Irantzu BERGARA INDIANO /
Irantzu BERGARA INDIANO

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Irantzu BERGARA INDIANO / Irantzu BERGARA INDIANO

Izenburua / Título

Akatsak eta gogoeta metalinguistikoa Lehen Hezkuntzako lehen zikloan/ Errores y reflexión metalingüística en el primer ciclo de Educación Primaria

Gradu / Grado

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Primaria

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Juan Carlos Lopez Mugarza/ Juan Carlos Lopez Mugarza

Saila / Departamento

Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika / Filología y Didáctica de la Lengua

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2013/2014

Seihilekoa / Semestre

Udaberrikoa / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretuak, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluan hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Lehen Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3857/2007 Aginduak, Lehen Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3857/2007 Aginduaren arabera, Lehen Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktiketan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituenak. Azkenik, ECI/3857/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarri, gehienetan.

Beraz, ECI/3857/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Lehen Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarriko prestakuntzako moduluek bidea eman didate oinarri teorikok ezartzeko. “Oinarri psikologikoak: Gizabanakoa eta gizarte ingurunea” zein “Garapen ebolutiboa eta ikaskuntza” esparruek lan honi dagozkion ikaskuntza prozesuaren inguruko aspektu psikologikoak ulertzen eta osatzen lagundu dute. Bestalde, “Irakasle lanbidea” arloak lan honek irakasle lanbidearekin duen harremana zehaztean baliagarria izan zait, batez ere aurkezten den proposamenean irakaslearen esku hartzea definitzerako orduan. Azkenik, “Komunikatzeko trebetasunak eta IKT” lan honetan euskararen gramatikaren hainbat aspektu zehaztean kontuan hartu da.

Didaktika eta diziplinako moduluari dagokionez, “Atzerriko hizkuntzaren didaktika I Lehen Hezkuntzan: Ingelesa”, “Atzerriko hizkuntzaren didaktika I Lehen Hezkuntzan: Frantsesa”, “Atzerriko hizkuntzaren didaktika II Lehen Hezkuntzan: Ingelesa” eta “Atzerriko hizkuntzaren didaktika II Lehen Hezkuntzan: Frantsesa” arloak aintzat hartu dira lan honek hizkuntzen irakaskuntzarekin duen harremana osatzeko. Gainera, “Hizkuntzaren didaktika I” eta “Hizkuntzaren didaktika II” arloek hizkuntzalaritza eta euskararen irakaskuntzari dagozkion esparruak osatzen baliagarriak izateaz gain, lan honetan aurkezten den proposamen didaktikoa garatzen lagundu dute.

Halaber, Practicum modulua/ak euskararen irakaskuntzako material didaktikoen azterketa burutzeko aukera eskaini dit. Bestalde, modulu honek nire proposamen didaktikoa garatzeko bidea eman dit, errealitatean euskararen irakaskuntza nola bideratzen den zein honen indargune eta ahulguneak ezagutzeko aukera eskainiz, proposamenerako baliagarriak suertatu zaizkit. Honetaz gain, aipatzekoa da practicum modulua lan hau bere osotasunean garatzeko bereziki baliagarria izan dela, beti ere lanari izaera egia eta praktikoa ematearren.

Azkenik, aukerako moduluak, “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (Inglés)” arloak hain zuzen ere, lan honetan hizkuntzen arteko harreman eta transferentziez jardutean baliagarria izan da.

Beste alde batetik, ECI/3857/2007 Aginduak ezartzen du, Grdua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “Introducción” eta “Conclusiones y

cuestiones abiertas” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Gaur egun Hizkuntzaren Didaktikaren esparruan indarrean dagoen hurbilpen komunikatiboaren planteamendutik abiatuta, Gradu Bukaerako Lan honek proposatzen du hizkuntzen irakaskuntzan ezinbesteko aldaketa metodologikoa burutu behar dela Lehen Hezkuntzako lehenengo ziklotik hasita, gogoeta metalingustiko esanguratsu bat ikasgelan burutzeko. Hizkuntza aztergaitzat hartzean eta honen inguruko gogoeta egitean hizkuntzak eskaintzen dituen baliabide eta tresneria linguistikoaz haurrek duten ezagutza aberasten langunduko du. Honen bidez, hizkuntzaren gaineko kontrola erdietsi eta beraz, komunikatzeko gaitasuna hobetuko da. Lan honek beraz, hizkuntzaren irakaskuntza zein gogoeta metalinguistikoa aztergai ditu. Azkenik, lanaren praktikotasunari begira, akats linguistikoaren esparruan oinarritutako proposamen didaktikoa garatzen da zeina hausnarketa metalinguistikoan sakontzeko helburua duen. Proposamen didaktikoa Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan akatsen zuzenketa bideratzeko eta gogoeta metalinguistikoa gauzatzeko protokolo batean datza. Bertan, ikasleek egindako akatsetatik abiatuta eta hizkuntzaren inguruan duten aurre-ezagutzak kontuan izanik hizkuntzaren inguruko hausnarketa egiteko hainbat urrats proposatuko dira.

Hitz gakoak: gogoeta metalinguistikoa, Ikuspegi komunikatiboa, akats linguistikoak, gaitasun komunikatiboa, protokoloa.

Resumen

Partiendo desde el enfoque comunicativo que actualmente impera en el ámbito de la Didáctica de la Lengua, el siguiente Trabajo de Fin de Grado propone la necesidad de un cambio metodológico para impulsar una reflexión metalingüística significativa para el alumnado desde los primeros años de la Educación Primaria. Tomar el lenguaje como objeto y reflexionar sobre los recursos y herramientas lingüísticas que ofrece ayuda a ampliar y enriquecer el conocimiento que los niños tienen sobre este último. De este modo, se consigue dominar el lenguaje dándose una mejora en la competencia comunicativa. Por consiguiente, este trabajo tiene como objeto de estudio la reflexión metalingüística. Por último, y en cuanto a la practicidad del proyecto, se desarrolla una

propuesta didáctica basada en los errores lingüísticos que tiene como objetivo profundizar en la reflexión metalingüística. Dicha propuesta radica en la aplicación de un protocolo para realizar la corrección de errores lingüísticos y reflexión metalingüística en el primer ciclo de Educación Primaria. Partiendo de los errores cometidos por el alumnado y de sus conocimientos previos sobre el lenguaje, se proponen diferentes pasos a realizar para profundizar en la reflexión metalingüística.

Palabras clave: reflexión metalingüística, enfoque comunicativo, error lingüístico, competencia comunicativa, protocolo.

Abstract

Starting from the communicative approach that currently dominates the field of language teaching, the following Final Grade Essay proposes the need for a methodological change to drive a significant metalinguistic reflection for students from the early years of primary education. Taking the language as an object and reflecting on the linguistic resources and tools that it offers will help to broaden and enrich the knowledge that children have about language. Thus, mastering the language is giving an improvement in communicative competence. Therefore, this paper aims to study the metalinguistic reflection. Finally, as for the practicality of the project, a didactic proposal is developed which being based on linguistic errors aims to work on the metalinguistic reflection. This proposal is the implementation of a protocol for correcting linguistic errors as well as working on the metalinguistic reflection in the first cycle of primary education. Basing on the mistakes made by students and their prior knowledge of the language, some steps are proposed so as to deepen on the metalinguistic reflection.

Keywords: metalinguistic reflection, Communicative Approach, linguistic error, communicative competence, protocol for error correction.

Aurkibidea/ Índice

Introducción: La importancia de la enseñanza gramatical	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Objetivos	3
1.3. Cuestiones para la reflexión	5
2. Hizkuntzaz jabetzea	5
2.1. Lehen Hizkuntzaz jabetzeko teoriak	6
2.2. Bigarren Hizkuntzaz jabetzea	14
2.2.1. Bigarren Hizkuntzan jabetzean eragina duten faktoreak	14
2.2.2. Tarte hizkuntzak	17
3. Ikuspegi komunikatiboa: Egungo orientazioa	18
3.1. Ikuspegi komunikatiboaren orientazioa	19
3.2. Programa nozional-funtzionalak	23
3.3. Hizkuntzaren irakaspenaren kontzeptu berria	25
3.4. Akatsen tratatera	26
3.5. Gaitasun Komunikatiboa	29
3.5.1. Hizkuntza-gaitasunetik komunikazio-gaitasunera	29
3.5.2. Gaitasun komunikatiboaren kontzeptuaren bilakaera	31
3.5.3. Komunikazio-gaitasuna eskolan	33
3.6. Gogoeta metalinguistikoa	36
4. Ikuspegi komunikatiboaren isla material didaktikoetan	39
4.1. Curriculumaren azterketa	43
5. Gogoetra metalinguistikoaren beharraz	46
6. Proposamena: Akatsen zuzenketarako protokoloa	51
6.1. Akats linguistikoaren zuzenketarako protokoloa	53
Conclusiones y cuestiones abiertas	61
Erreferentziak	63
Eranskinak	66
Eranskina 1.	66
Eranskina 2.	68
Eranskina 3.	69
Eranskina 4.	70
Eranskina 5.	72

INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

1.1. Antecedentes

La enseñanza de la gramática ha sido desde siempre una asignatura de gran relevancia en la Didáctica de la Lengua. No obstante, el enfoque con el que se ha llevado a cabo su enseñanza no ha sido siempre el mismo. Mientras que los métodos más tradicionales abogaban por una gramática estrictamente relacionada con el dominio por parte del alumno de las estructuras y normas gramaticales, las distintas corrientes que fueron surgiendo en el ámbito de la Didáctica de la Lengua pusieron cada vez más énfasis en los distintos aspectos que afectaban a la comunicación. El lenguaje se comienza a considerar como un sistema comunicativo que va más allá de la mera construcción correcta de frases o estructuras gramaticales ya que se empiezan a tener en cuenta otros elementos de tipo *discursivo, sociolingüístico o pragmático*.

Fue en Hymes (1971) quien por vez primera menciona la *Competencia Comunicativa*, concepto que establecerá los cimientos del enfoque comunicativo. Entre los avances que esta corriente supuso a finales del siglo XX, hay que destacar el de cambiar el foco de atención de la enseñanza explícita de la gramática a los *factores pragmáticos*. Así pues, se empieza a considerar el uso correcto de la gramática en una situación comunicativa tan importante como el hecho de aprender los conceptos estrictamente gramaticales de una lengua. Percatarse de las intenciones del hablante, anteponerse a ellas o conocerlas pasaron a ser considerados aspectos de gran importancia a la hora de construir una comunicación efectiva. Dominar una lengua no será aprender de memoria conjugaciones verbales o largas listas de vocabulario, poco o nada relevantes para el alumno, sino hacer uso de los distintos recursos y herramientas lingüísticas que nos ofrece la lengua para ser capaz de establecer una comunicación que cumpla con los objetivos comunicativos que en un contexto en particular tenga el hablante. Es decir, el foco de atención se centra en el desarrollo de habilidades de tipo funcional, dejando de este modo de lado el aprendizaje automático y memorístico de la gramática. Esta última se enseña pero para saber usarla en un contexto determinado, con el objetivo de llevar a cabo nuestras intenciones como hablantes.

Este nuevo enfoque en cuanto a lo que por gramática y lenguaje entendemos, provocará un cambio metodológico de gran importancia en el aula. El profesor que hasta antes había constituido el rol principal en el aula, pasará a ser considerado un guía del alumno, encaminándolo en la construcción del conocimiento. Del mismo modo, se tendrá más en cuenta el proceso del aprendizaje y menos el producto del mismo. El centro de interés será el alumno y tanto sus intereses como conocimientos previos serán el punto de partida de las clases de idiomas.

Uno de los cambios más sustanciales del nuevo enfoque que adquirió la enseñanza-aprendizaje de la gramática es el relacionado con la *reflexión metalingüística*. El enfoque comunicativo aboga por tomar la lengua como objeto de investigación, actividad que hasta el momento no suscitaba mayor interés entre los docentes. No obstante, ya a principios de la década de los 90 distintos autores como Karmiloff-Smith (1992) o Bialystok (1991) entre otros constataron la necesidad de una actividad metalingüística para el dominio del idioma. Del mismo modo, más recientemente, expertos en la materia como Camps y Milian (2006) hablan de la importancia de dicha reflexión y de la aún excesiva enseñanza de la gramática vinculada a conocimientos inertes de uso repetitivo y mecánico. Si bien es cierto que el enfoque comunicativo, imperante hoy en día, apuesta por una reflexión metalingüística puesta al servicio del uso del lenguaje, en la actualidad todavía son escasas las propuestas didácticas que impulsen el tomar la lengua como objeto de reflexión partiendo de las posibilidades que el aula nos ofrece para realizar dicha tarea.

Así pues, el profesor que busque promover la capacidad comunicativa entre sus alumnos deberá empezar a trabajar la reflexión metalingüística desde edades muy tempranas. Bikandi (2013) señala que para lograr el dominio de una lengua, no basta con el uso de ésta como medio de comunicación, sino que haría falta conocerla como *objeto de reflexión*, ya que esto hará posible un uso amplio, consciente y correcto de la misma. Es decir, es necesario un conociendo gramatical explícito pero puesto al servicio del *uso del idioma* y no tanto encaminado a un conocimiento memorístico e inerte de la gramática.

Cada vez hay mayor consciencia de la necesidad de una actividad metalingüística que parta de las necesidades y producciones lingüísticas de los alumnos. Documentos como el Currículum de Educación Primaria de Navarra, establecido por el Decreto Foral 24/2007, abogan del mismo modo por la realización de dicha reflexión en el aula. Dicho documento plantea la necesidad de una reflexión por parte del alumnado sobre la gramática que sirva para un mejor uso del idioma. Es decir, se entiende la reflexión dentro del marco comunicativo; puesta al servicio del uso de la lengua, para evaluar y corregir la producción que cada uno hace sobre la misma. De este modo, la reflexión metalingüística será significativa siempre que esté encaminada a la mejora de la producción lingüística. Tomar consciencia del idioma y sus mecanismos y recursos de construcción, no solo servirá al alumnado para mejorar su producción en el idioma que se realice esta actividad, sino que impulsará los procesos de transferencia entre una lengua y otra. El *currículum* habla de una doble funcionalidad: por un lado, menciona la utilidad de reflexionar sobre la lengua para el mejor uso y enriquecimiento de la misma. Por otro lado, se habla de los beneficios que implica realizar dicha tarea a la hora de aprender otros idiomas.

A pesar de que la reflexión metalingüística vaya ganando cada vez mayor terreno en la Didáctica de la Lengua, no abundan las experiencias llevadas a cabo en el aula en cuanto a la realización de ésta. Es por eso que aún muchos docentes no se atreven a plantear la actividad metalingüística en la Educación Primaria. Consciente de la importancia que tiene tomar la lengua como objeto de reflexión ya a edades muy tempranas, a lo largo de este trabajo se analizarán distintos aspectos relacionados con la adquisición del idioma, su didáctica y se hará una propuesta centrada en la corrección de los errores lingüísticos del alumnado que impulse y profundice en la reflexión metalingüística.

1.2. Objetivos

- Recopilar información de distintas fuentes (libros, artículos...) sobre el tema a desarrollar con el fin de crear una base teórica en la que fundamentar la propuesta.

- Conocer las distintas perspectivas y aspectos relevantes sobre la adquisición del lenguaje para de este modo poder entender que procesos cognitivos se dan en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria al adquirir el Euskara.
 - Describir las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje.
 - Conocer los factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua.
 - Comprender la importancia de dichos factores al adquirir el lenguaje.
 - Explicar las similitudes en el proceso de adquisición de una segunda lengua y advertir sobre la importancia de estas en la detección y corrección de los errores lingüísticos.

- Definir las principales características del Enfoque Comunicativo para comprender tanto los principios como el modo en el que actualmente se lleva a cabo la Didáctica de la Lengua en las escuelas.
 - Conocer el concepto de Competencia Comunicativa, su desarrollo y evolución y los distintos aspectos a tener en cuenta para su desarrollo en la escuela.
 - Analizar las principales características de los programas funcionales-nocionales para una mejor comprensión de la metodología actual en la Didáctica de la Lengua.
 - Explicar el actual enfoque sobre los errores lingüísticos y el modo de tratarlos en el aula.

- Analizar materiales didácticos (libros de texto) actuales y no tan recientes para percatarse de la evolución llevada a cabo a raíz del Enfoque Comunicativo.

- Hacer un análisis acerca de la influencia del Enfoque Comunicativo en el *currículum* de Educación Primaria y analizar los distintos aspectos sobre la reflexión metalingüística mencionados en el mismo.

- Explicar distintos aspectos teóricos sobre la reflexión metalingüística y entender su importancia en la Educación Primaria.

- Reflexionar sobre la manera en la que actualmente se trabaja la reflexión metalingüística en el aula y sugerir un cambio metodológico en la misma.

- Sugerir ciertas medidas en el campo de la corrección de los errores lingüísticos encaminadas a profundizar en la reflexión metalingüística.
 - Especificar una secuencia de acciones que podrían llevarse a cabo para la corrección de los errores lingüísticos encaminadas a profundizar en la reflexión metalingüística.
- Elaboración de un protocolo para la corrección de los errores lingüísticos y reflexión metalingüística.

1.3. Cuestiones para la reflexión

- ¿Cómo debe actuar el docente a la hora de corregir errores lingüísticos?
- ¿Es necesario un cambio metodológico para trabajar la reflexión metalingüística en el aula?
- ¿Es posible realizar la tarea de reflexionar sobre la lengua desde edades muy tempranas en la Educación Primaria?
- ¿Puede resultar positivo la corrección de errores encaminada a la reflexión metalingüística?
- ¿Qué medidas podrían tomarse para llevar a cabo una reflexión metalingüística significativa?

2. HIZKUNTZAZ JABETZEA

Hitz egiteko eta, azken finean, hizkuntzaz jabetzeko eta hau bereganatzeko gizakien gaitasun goiztiarra agerikoa da. Aspalditik honen inguruan interesa egon bada ere, XIX. mendearen hondarrear hasi ziren prozesu honen lehenengo deskribapenak burutzen. Hurrengo mendearen berrikuntza teknologikoek alabaina, ekarri zituzten aurrerapenak datu-bilketan eta analisi sistematikoan; magnetofonoari esker hizketa-kantitate handia bildu zen, konparatu, tabulatu eta honen bilakaera analizatzeko aukera eskainiz. Gertaera honek, hizkuntzaz jabetzearen inguruko azalpenak areagotzea eragin zuen.

Lehen Hizkuntzaz (1H) jabetzeari buruzko azterketak hasi ziren eta honekin batera, Bigarren Hizkuntza (2H) bereganatzeari buruzko teoriak ere hedatu ziren, asko baitziren esparru honen inguruan zeuden zalantzak eta argitzeko eremuak: faktore komunak ote daude 1H eta 2Hren jabetze prozesuaren artean? Mekanismo berdinak erabiltzen dira bietan? 2Hren jabekuntza 1Hren mendekoa da ala era independientean jabetzen gara hartaz?

Atal honek bi partetan aztertzen du 1H eta 2Hren jabekuntza: hasteko, gaur egun indarrean dagoen hizkuntzaz jabetzeari buruzko ikuspegian eragina izan duten teorien gainbegirada eskaintzen da. Ondoren, 2Hz jabetzeko prozesuaren azalpena aurki daiteke. Bertan, 2Hz jabetzean eragin handiena duten faktore eta *tarte hizkuntza* kontzeptuaz dihardu. Izan ere, lan honetan aurkeztuko den proposamena Iruñerrian kokatutako D eredura zuzenduta dago, non euskara nagusiki bigarren hizkuntza gisa irakasten den.

Azkenik aipatzea puntu honen garapena Bikandik (2009) idatzitako liburuaren gidaritzapean burutuko dudala. Bere ekarpena jaso nahi izan dut alde batetik Euskal Herrian egun kontuan hartzen den teorikoa delako zein bere lana eguneratuta egoteagatik. Honenbestez, Uri Ruiz Bikandiren maisugoa aintzat hartuko dut hizkuntzaren jabekuntzaz arduratzen diren eskola desberdinetatik bidai laburra egiteko. Hauek aipatzea nire ataza garatzeko, *akatsen zuzenketa eta gogoeta metalinguistikoa* hain zuzen ere, garrantzitsua dela deritzot eta.

2.1. Lehen Hizkuntzaz jabetzeko teoriak

XX. mendearen lehen erdialdeaz geroztik hasi ziren hizkuntza jabetzearen prozesuaren lehen deskribapen eta azterketak egiten; gure adimenak hizkuntzaren sistemaren mekanismoak menderatzeko eta barne-legeak aurkitzeko erabiltzen dituen bide desberdinak ulertzearen. Egun indarrean dauden ikuspegiak ulertzeko ezinbestekoa zaigu hizkuntzalaritzak baina batez ere, psikologiak proposaturiko azalpen desberdinak aztertzea. Izan ere, azken hauek eragina izan dute gaur egungo ikuspegian.

Hizkuntzaz jabetzea eta hau bereganatzea hain prozesu unibertsala eta gizakion esperientziarako gertukoa izan arren, oraindik ere azal ezin daitezkeen esparruak ditu.

Arauten duten mekanismoen azalpena ezin da osotara eman, asko baitira aztertzeke dauden komunikazio- eta hizkuntza-gaitasunen garapena bideratzen duten mekanismoen alde ezezagunak. Hala ere, historian zehar mekanismo hauen funtzionamenduaren inguruko zalantzei erantzuna eman dieten korronteak ezberdinak izan dira. Hurrengo orrialdeotan korronte hauek proposatutako azalpen nagusiak luzatzen dira.

- Psikologia konstruktibista

Konstruktibismoaren autorerik ezagunena Jean Piaget (1896-1980) dugu, zeinarentzat norbanakoa ingurunera etengabe moldatzen den biziduna den. Adimena da esperientziak egituratu eta eskemetan antolatzearen arduraduna. Honela, eskemak behin eta berriro moldatuz doaz ezagutza berriak txertatzearen eta ondorioz, gizakia ingurunera ahalik eta hobekien egokituz doa, egitura berri eta konplexuagoko eskemei esker. Moldaketa prozesu honek oreka sortzen du organismoaren eta ingurunearen artean. Hala ere, badira zenbait esperientzia inongo eskemetan txertatzen ez direnak eta beraz, errefusatzen direnak, desagertuz.

Hori dela eta, zilegi da esatea haurra ezagutza eratuz doala *orekatze-mekanismoei* esker, zeinak hein handi batean haurren ingurunearekin erlazionaturik dauden. Hau honela izanik, ingurunearekin haurrak duen harremana zenbat eta aberats eta egokiagoa izan, orduan eta garapen intelektual handiagoa izango du, hizkuntzaren garapenaren mesederako izango dena. Izan ere, gizakiaren hazkunde intelektualaren sintoma da hizkuntza, adimenaren eragiketa kognitiboen emaitza.

Konstruktibismo berriak kognizioaren eta hizkuntza-garapenaren arteko harremanak zehatzago azaldu izan ditu. Haur-hizkuntza, azken honen arabera, sistema konplexua da, eta ez gero eta egitura "oker" gutxiago egiten dituen sorkuntza-prozesua. Garapenaren memento bakoitzean bere legeak dituen sistema da. Bertan hizkuntza-elementu guztiak elkar erlazionatuta agertzen dira. Haur-hizkuntza den sisteman aldaketaren bat egiterakoan osotasunaren berrantolaketa ematen da. Aldaketa hauek haurrak egiten dituen hipotesien arabekoak dira, jasotako *inputean* oinarrituta daudenak. Beraz, hizkuntzaren garapena hipotesi hauek berrikusi eta moldatzean datza.

- Karmiloff-Smith-en eredu neokonstruktibista

Bikandiren ekarpenak aintzat hartzeaz gain, Annette Karmiloff-Smith-en (1994) lana gogora ekarri nahiko nuke. Karmiloff-Smith neokonstruktibismoaren korrontearen autorerik ezagunenetakoa izan da eta. Haren aburuz, munduan gertatzen dena ezagutzeaz aparte gogamenaren ezaugarri funtsezkoa da bere baitan gertatzen dena ikertzea, arakatzea.

Honenbestez, gogamena erreflexiboa da; bere burua birpentsatzen du. Ingurunearekin izandako harremanetik lortutako datuak konparatu eta berrikusten ditu teoriak eratuz. Ezagutzaren birdeskribapenak malgutasuna eskaintzen dio gogamenari, honela gaitasun kognitiboa garatzen delarik.

Birdeskribapen prozesu hauek bere hizkuntzaren alorrean emango dira beraz. Maila desberdinak proposatzen dira irudikapenezko birdeskribapen prozesuentzat:

Lehen maila inplizitu bat dago (2 urte), portaeraren esparruarekin zerikusia duena. Bertan, hizkuntzaren-irudikapena prozeduren arabera kodeaturik ematen da. Hizkuntza-formen erabilera zuzena lortzen da, era automatizatu batean beti ere. Bigarren maila esplizitu bat (3-5 urte) planteatzen da “irudikapenezko birdeskribapena” deritzona. Dakienaren berrikustea erdi-kontzientea da oraindik. Fase honetan, arauak ateratzeko eta aplikatzeko gaitasuna ematen da. Azken bi mailetan (6-10 urte) jada agertzen da ezagutzarako sarbide zuzena. Fase honetan subjektuak hitzez adieraz dezake zenbait elementu erabiltzearen arrazoiak. Hizkuntzaren formalizazioa egiteko ahalmena erakusten du; “araua” hitzez adierazten eta aplikatzen daki.

Azken fasean ematen den hizkuntzaren formalizazioa gogamen-jardueraren maila gorena erabiltzearen ondorioz suertatzen da, metakognizioa hain zuzen ere. Hizkuntzalaritzan, jakintza metalinguitiko deitzen zaiona zehazki. Beraz, haurra gutxika-gutxika lortzen du hizkuntza-sistemaren zenbait alderdi analisi-maila desberdinetan irudikatzea. Hau da, hizkuntza formalizatzea lortzen du aurrerago azalduko den gogoeta matalinguistikoari esker.

- Psikologia Konduktista

Nahiz eta Bikandiren (2009) aipuri kez dagoen eskola honen inguruan, Deviak (2012) aipatzen duenez garrantzi handiko eskola dugu konduktismoarena. Korronte honen arabera gizakiaren ekintza norberaren eta ingurunearen arteko interakzioaren bidez sortzen da, alderdi kognitibo, emoziozkoak, mugimenduzkoak eta sentsorialak gain hartuz.

Gizakia jaiotzean *tabula rasa* da, hau da “ezagutzarik gabekoa”. Honela ba, ikastea lehen aipatutako subjektuaren eta ingurunearen arteko harremanaren bidez ematen den prozesua da, inguruneak emandako erantzunen bitartez gertatzen dena hain zuzen ere. Estimulua/erantzunaren dinamika da beraz, gure ikasketa zehaztuko duena. Ezagutza esperimenezkoaren eta ohituraren produktutzat jotzen da. Estimulu baten aurrean izandako portaera batek ondorio onuragarria izanez gero portaera hau ikasi egingo da, eta alderantziz, portaera baten ondorioa aproposa ez bada baztertu egingo da.

Ikasketa ulertzeko ikuspegi honek hizkuntza beste edozein portaera bezalakotzat jotzen du. Honek esan nahi du, hizkuntza ulertzea eta adieraztea estimulu bati egokitutako erantzunaren mekanismoaren bidez egiten dela, lehen azaldu bezala. B.F. Skinner dugu korronte honen autorerik ezagunena. Haren ustez hitzezko portaera, gainontzeko portaera guztiak bezala, ingurunean izandako ondorioek kontrolatzen dute. Honela, haurra txikitatik hizkuntza garatuz eta moldatuz joango da imitazioaz eta ingurunean izandako ondorioen arabera.

- Psikologia innatista

Azalpen innatista dugu hizkuntzalaritzaren esparrutik egindako proposamena. Psikologia behavioristei kontra egiten die, azken honek hizkuntzaren inguruan gizakiak duen sormen gaitasuna azaltzen ez zuelako. Hots, gizakiak askotan aurretik entzun ez duen esaldiak sortzeko gai da sintaxiaren oinarritzko alderdiak erabilia. Hortaz, estimulu/erantzuna-ren azalpena nahiko urria geratzen da. Bikandik (2009) aipatzen duenez, azalpen innatistak gizakiak genetikoki hainbat ezagutza dituela aldarrikatzen du zeinei esker mintzaera garatzen den.

Chomsky-k (1959) aipatzen du gizakiok berez gramatika-lege multzo bat dugula hizkuntza guztiei dagokiona. Jakintza multzo honi *Gramatika Unibertsala (GU)* izena eman zion. Gramatika arau jakin eta termino batzuei esker gizakiak nahi haina esaldi sor dezake, baita aurretik entzun ez dituenak ere. Hainbestez, *GU*-ri zor zaio gizakiak hizkuntza ikasteko duen eraginkortasuna. Aldi berean, lege hauek hizkuntzaz jabetzeko mekanismo baten parte dira; *Language Adcquisition Device*-rena (*LAD*) zehazki.

Mekanismo hau sortzezkoa da eta edozein hizkuntzarekin harremanetan jartzean aktibatu egiten da. Chomsky-ren arabera, hizkuntza pentsamendua baino lehen agertzen da eta azken hau baldintzatzen du. Hori dela eta *LAD* martxan jartzean pentsamendua ere azaltzen da. Une honetan *GU*-ren legeak bata bestearen atzean aplikatzen hasiko dira, hizkuntzaren jabetasuna ahalbidetuz. Mekanismo hau gizakiak duen hizkuntzaren sormenaren erantzule da.

Hortaz bada, Chomsky-ren iritziz hizkuntzaz jabetzeko eta hau barneratzeko ez da beharrezkoa beste hiztun batekin komunikazioa izatea. Ingurunea haurrak sortze duen gramatikaren esparruko hizkuntza-gaitasunen abiarazlea da soilik. Beraz, hizkuntz sormena haurrak informazioa prozesatzeko duen gaitasunari esker ematen da eta ez ordea, ingurunearekin eta beste hiztunekin izandako komunikazio-trukeen kalitate eta kantitateagatik.

- Teoria Sozio-kulturala

Bikandik (2009) dioenez, Vigotsky da hizkuntza pertsonarteko gizarte-komunikazio tresna bezala ulertzen duena. Beraz, mintzairaren menderapena haurrak izandako gizarte-esperientziaren emaitza da, inguruneak antolatutakoa hein handi batean. Haurraren zaintzaileek esperientzia honetan parte hartzen dute haurrarekin batera, gaitasun desberdinak mendera ditzan gidatuz.

Hasierako uneetan, mintzaira kanpoko da, gizarte-tresna bat komunikazioa ahalbidetuko duena. Hala ere, denboraren poderioz, haurrak barneratu egingo du, barne-gaitasun gisa, bere ekintzari laguntzeko eta planifikatzeko erabiltzearen ondorioz hain zuzen ere. Mintzaira komunikazio-tresna izatetik gogamenarentzat ezinbestekoa den tresna izatera igarotzen da. Honek esan nahi du haurrak ez duela

hizkuntza garatzen eta barneratzen bere kabuz hizkuntza prozesuaren bidez, baizik eta helduekin izandako gizarte-harremanei esker. Haietan parte hartuz haurrak hitz egiten ikasten baitu, kultura-ingurune jakinetan jarduten ikasteaz gain.

Laburbilduz, Vigotsky-ren arabera gogamena emaitza soziokulturala da, gizarte-jarduerari esker eraikitzen baita. Eraikuntza prozesu honetan mintzaira ezinbestekotzat suertatzen den tresna izanik. Hasiera batean komunikazioa ahalbidetzen duen tresna da mintzaira, baina denboraren poderioz haurrak hau barneratzen du. Hori dela eta, komunikatzeaz gain, mintzaira bere ekintzak lagundu eta planifikatzeko erabiliko du mintzaira, bere pentsamendua antolatzeke eta gogoeta egiteke.

- Teoria interakzionistak

Jerome Bruner-en eskutik datorkigu ikuspegi pragmatikoa hizkuntzen jabenkuntzan Bikandik (2009) aipatzen duen bezala. Faktorerik garrantzitsuena haurra dagoen eremu soziokulturala da. Izan ere, Bruner-en iritziz helduaren eta haurraren artean prozesu interaktiboak izateari esker hizkuntzaren jabenkuntza suertatzen da haurrengan.

Haurrak hizkuntzarekiko sarbide pribilegiaduna du, komunitatearen euskarria baitu hizkuntzaz jabetzeko eta hau garatzeko. Haurrari esanahi eta prozedura linguistikoak adosteko aukerak behin eta berriz eskaintzen zaizkio sistematikoki. Berebiziko garrantzia du jaiotzetik kanpo eragileekiko harremana, komunikazio pre-linguistikoa izango dena. Hizkuntzaren lehendabiziko eragileak Brunerrek izendatutako *formatuak* dira. Hauek helduak prestatzen dituen egoerak dira behin eta berriz haurrekin elkar eragiteko.

Honela haurra gutxika-gutxika hizkuntza garatzen joango da. Kultura-inguruneak haurrari eskaintzen dion euskarri-sistemari esker, *Language Adcquisition Support System (LASS)*, haurra hizkuntzaz jabetzen da. Hala ere, Brunerrek haurrak duen berezko informazioa ere kontuan hartzen du jabenkuntza prozesuan; hots, ingurunearen eragina baita haurrak duen informazioa dira hizkuntzaren jabenkuntzaren eragile. Eztabaidagai izango da hauetako bakoitzaren eragin maila.

- Cummins-en eredua

Garrantzitsua da aipatzea Cummins-ek (1979) proposatutako teoria, eleaniztasunaren eta gutxitutako hizkuntzen ikerketaren esparruan eragin handia izandakoa.

Cummins-ek proposatutako *Interdependentziaren Teoria* (1981)-ren arabera haur elebidun edo eleanitz batek hizkuntza jakin batean gaitasun desberdinak garatzerakoan ez da soilik hizkuntza horretan gaitasunak lantzen ari, baizik eta gaitasun linguistiko eta kontzeptualak garatzen ari dira haurrak ezagutzen dituen beste hizkuntza horietan ere.

Gaitasunen transferentzia emango da hizkuntza batetik bestera. Izan ere, nahiz eta hizkuntza desberdinen azaleko hainbat alor bereizita egon, ahoskera esate baterako, bada hizkuntza guztien azpiko gaitasun komun bat edo *Common Underlying Proficiency*. Beraz, gizakiaren burmuinean hizkuntzak ez daude bereizita, elkar-mendekotasuna baitute. Honek ahalbidetzen du gaitasun kognitibo honen transferentzia hizkuntza batetik bestera. Ikuspegi honetatik, Cummins-ek (1979) aldarrikatzen du giza espeziearen komunikazio tresna den hizkuntzaren erabilerarekin erlazionatutako gaitasun komun baten existentzia.

Teoriko honek defenditzen du bi hizkuntza testuinguru egoki batean ikastea, honela alde batera utziz testuinguru gabeko eta irakasgai isolatu moduan egiten den bigarren hizkuntza baten irakaskuntza tradizionala. Honek kontzeptu linguistikoen ulermena errazten du, elementu kontzeptualak eta ikasketa-estrategiak hizkuntza batetik bestera transferituz.

- Gaur egungo ikuspegia

Egun indarrean dagoen ikuspegiari korrante desberdinen adostasun kutsua nabari zaiola deritzot. Hizkuntzaren jabeakuntzan eta garapenean inplikaturako hainbat alderdiri erreparatzen baita aldi berean; hizkuntzak alderdi kognitiboarekin duen harremanari so egiten zaio, gizakiak dituen zenbait ezagutzen berezkoa, baina aldi berean haurraren eta helduaren artean emandako prozesu interaktiboaren garrantzia

aldarrikatzen da. Beraz, bateratuta agertzen dira bai interakzionismoa bai konstruktibismoaren ideiak.

Hurrengoak dira egun onartzen diren oinarritzko ideiak:

- Giza gogamenak aurre-diseinu bat du. Hau da, hizkuntzarekin zerikusia duen berezko informazioa, sortzeko dena.
- Hizkuntzaz jabetzeko prozesua informazio hauek ingurunearekin trukatzerakoan, heldua eta haurraren artean batez ere.
- Hautematea, oroimena, emozioa eta pentsamendua ez dira bereizirik ageri gogamenean. Elkarri loturik daude gizakien adimenean.
- Hizkuntza testuinguru batean ikasten da. Beraz, funtzioa, esanahia eta forma aldi berean hautematen dira.
- Gizakiak bere ingurua ulertzeko nahia gidatzen du munduaren ezagutza eta hizkuntza-datuen interpretazioa.
- Haurrak duen komunikatzeko beharra dela eta, hizkuntzaren inguruan pentsatzera eramaten du. Hau dela eta, hasiera batean komunikazioa modu pragmatiko batean ematen da, eta gero beste era sintaktikoago batean.
- Interesaren eta entzuteko maiztasunaren arabera haurrak ikasitako egiturak berrikusten ditu erregulartasun formen abstrakzioa eginez.
- Hizkuntza birpentsatu eta birdefinitzeko jarduera hau hasieran ez da kontzientea.
- Hizkuntzaren garapena eman ahal izateko, haurrak eskuratu duen hizkuntza-datuetara jotzen du hauek berrantolatu eta berrirudikatzeko.
- Ezagutza berriez jabetzea gatazka kognitibo bati emandako erantzuna dela eta gertatze da.
- Haurra hezi ahala, bere gogamenaren barne-kontrola handituz doa eta honela, teoriak sortzeko gai da. Honek ahalbidetuko dio ezagutza eraldatzea, berreginez, eta azkenik ezagutza berria sortzea.

2.2. Bigarren hizkuntzaz jabetzea

Hurrek 1H nola ikasten duten ulertzea beharrezkoa zaigu 2H nola ikasten duten ulertzeko. Izan ere, bi prozesuak estuki lotuta daude, bai bertan martxan jarritako prozesu kognitiboak dagokienez bai afektiboak dagokienez. Aipatzekoa da gainera, gizakiak duen malgutasuna 2H jabetzeko orduan; hizkuntza jabetzeko berezkoak dituen mekanismo eta errepresentazio sinbolikorako baliabideak, zein hizkuntza bereganatzen laguntzen dioten euskarri-sisteman sozialaren laguntza direla eta.

70 eta 80ko hamarraldietan eman zen 2H batez jabetzearen inguruko azterketen gorakada. Haurrak duen gaitasuna ezagutzeko ezin zitekeen bakarrik honen burmuinean ematen ziren mekanismoen azterketara mugatu. Baizik eta faktore pragmatikoen azterketara jo behar zen. Honek, 2H batez jabetzerakoan inplikaturik dauden alderdi soziokultural, estrategiko eta diskurtsiboak ere erreparatzea eskatu zuen.

Beraz, faktore psikologikoez gainera, norbanakoaren ingurune kultural eta soziolinguistikoaren faktoreak ere kontuan hartu behar dira 1H ez den beste hizkuntza bat ikasten denean. Honek, nolabait ere, bigarren hizkuntzaren didaktikaren planifikazioa zailtzen du, faktore hauen aldakortasuna handia baita. Dena den, elementu komunak egon badira 1H eta 2H barneratzerakoan. Bikandik (2009) aipatu izan duen bezala, gizakion adimena berbera denez gero, antzeko mekanismoak dira hizkuntzak prozesatzearen arduradun eta beraz, oinarritzko arau batzuei jarraiki bideratzen da hizkuntzen jabetze-prozesua.

2.2.1. Bigarren hizkuntzaz jabetzearen eragina duten faktoreak

Bigarren hizkuntzen jabetzea normalean oso testuinguru mugatuetan ematen da Bikandiren (2009) arabera; *ingurune naturalean* eta *eskola ingurunean*. Kategoriatu hauek ezartzea jardun didaktikoaren planifikazioa ahalbidetzen du. Parametro ezberdinen kontrola eta ekintza didaktikoaren kontrola eraginkorra izan dadin, 2H jabetzearen eragina duten faktoreak ezagutzeko beharrezkoa da. Hiru kategoriatan bana daitezke faktoreak: *inputa*, *outputa* eta *norbanakoaren ezaugarri pertsonalak*.

- Input ulergarria

1Hn, 2Hn suertatzen den bezala, haurra “jasotzaile” izatetik “sortzaile” izatera igarotzen da hizkuntza horretan jasotzen duen *inputari* esker. Bertatik hizkuntzaren arauak ondorioztatu eta hizkuntzaren sortzaile bihurtzen da, non aldez aurretik entzun ez dituen testu zein berbaldiak sortzeko gai izatera heltzen den. Hau hain zuzen ere da Krashen (1985) dioena *Diskurtso monitorizatuaren* teorian. Haurrak komunikazio prozesu naturalaren bidez erreferentzia berriak barneratzen ditu. Ondoren, eskuratutako sistema honetan oinarrituz berak eraikiko du sistema berria, jasotako inputarekin bat etorriko dena.

Hala ere, haurrak eskolan jasotzen duen 2Hko input guztiak ez ditu barneratzen, eta beraz, ez da aurrerapausorik ematen 2Hren jabekuntza-prozesuan. Hartzailak inputa bere egingo du baldin eta beharrezko baldintzak ematen diren. Hau horrela bada, inputa barneratu eta *intake* bihurtuko da, 2Hren jabekuntzan aurrerapena emanez.

Guzti hau aipatu ostean, ondorioztatzen da intake-a faktore pragmatikoen mende dagoela. Intake-a normalean elkarrizketen bidez ematen da, non haurra eta heldua (irakaslea, zaintzailea edo hizkuntza horretan aditua dena) parte hartzen duten, esanahia etengabe negoziatuz. Kalitatea garrantzitsua izateaz aparte, inputaren kantitatea ere kontuan hartu beharreko alderdia da. Izan ere, murgiltze programen arrakasta 2 Hko beste programekin erkatuta input kantitatean datza, haurrak hizkuntza horren eraginpean debora luzez egoten baitira. Inputaren kalitatea ere bermatu behar da 2Hren jabekuntza-prozesua behar bezala eman dadin. Hau dela eta, garrantzitsua da aipatzea irakaslearen gidari-rola elkarrizketa hauetan erabakigarria dela 2Hren jabekuntzan. Hizkuntza ondo menderatu beharko du baita komunikazio-trebestasuna ere elkarrizketak aldatzeko eta esanahiak behin eta berriz negoziatzeko.

- Outputa

Bikandik (2009) aditzera ematen duenez, 2H bat menderatzea erdiesteko ez da nahikoa input ulergarria edo ona jasotzea, beste zerbaiten beharra ere badago,

prozesu hau bere osotasunean eman dadin; *output-az* ari gara. Ikaslea, hizkuntzaren hartzaile dena, hizkuntza jasotzeaz gain honekin ere “jolastu” behar du; etengabe probatu behar ditu hizkuntzaren elementuak eta mekanismoak honek eskaintzen duen sormen aukera anitzaz jabetuz. Esperimentazio jardun honek eragingo du ikasleak jarioz komunikatzea.

Inputa esanahien bidez ulertzen eta jasotzen da. Outputak ordea, konplexutasun handiagoko prozesu kognitiboaren beharra du, sintaxiaren bidez hitz egiten dugu eta. Esanahien bidezko ulermenetik, sintaxiaren bidezko hitz egitera edo outputaren sorrerara igarotzeak aurrerapauso kognitibo handia suposatzen du. Hau bakarrik emango da hurrari interesatzen zaizkion gaiak ahoz praktikatu.

Ondorioz, hizkuntza-erabilerak aberatsak izatearren irakasleak ez du ikasgela monopolizatu behar. Komunikazio-praktika esanguratsua eskaini beharko die ikasleei, non hizkuntza-formen buruzko gogoeta ere emango den, horrela 2 Hren jabekuntza egokia bermatzen duelarik.

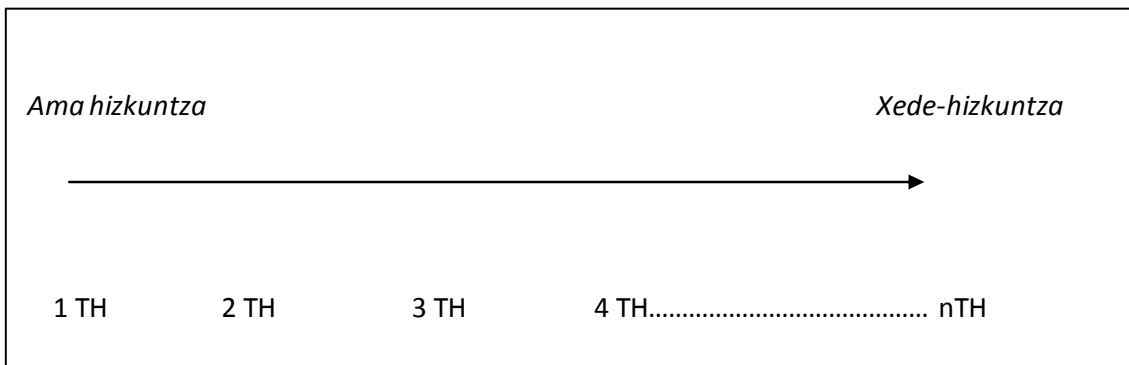
- Norbanakoaren ezaugarri pertsonalak

Input eta outputaren garrantziaz gain, badira beste hainbat faktore bigarren hizkuntza baten jabekuntza-prozesuan eragin zuzena dutenak, hala nola: norbanakoaren adina, gaitasunak, motibazioa, jarrerak, nortasuna eta estrategien erabilera. Faktore hauek guztiak hurrak ezagutzara hurbiltzeko eta ezagutzaren aurrean jarduteko dituen moduak adierazten dituzte.

Laburbilduz, asko dira elkarreraginean jarduten duten faktoreak bigarren hizkuntza bat ikasterakoan. Jabekuntza prozesu honetan arrakasta izatea hiru alorrek erabakitzen dute: *inputaren* ezaugarriak estuki lotuta daude ikaskuntzaren alderdiekin, *outputa* komunikazio-jarioz komunikatzearekin zerikusia du eta azkenik, *norbanakoen arteko desberdintasunak*, faktore kognitibo eta afektiboekin zerikusia duena.

2.2.2 Tarte hizkuntzak

Tarte hizkuntza kontzeptuaz aritzea berebiziko garrantzia du lan honetan garatuko den atazan, *akatsen zuzenketa* alegia, ikasleek egingo dituzten akats linguistikoak aurreساتen ahalbidetuko digu eta. Izan ere, jatorrizko hizkuntzatik xede-hizkuntza menderatzera egiten den bilakaera-prozesuan antzekotasunak ikusi dira hainbat hizkuntza-egituraz jabetzerakoan. Antzekotasun hauek hiztunak ama hizkuntzatik xede-hizkuntza jabetzeko prozesuan sortzen dituen hizkuntza-sistemenekin zerikusia dute. Hizkuntza-sistema hauei *tarte-hizkuntzak* deritze. Beraz, Iruñerrian kokatutako D ereduan euskararen jabetuntzan (euskara 2H bezala ulertuta) tarte hizkuntzak agertuko dira zeinak ikasleek sortuko dituzten akatsak aurreساتea ahalbidetuko digute; hizkuntzaren jabetuntzaren fase horretan logikoak izango baitira.



1. Irudia. Tarte-hizkuntzen bilakaera prozesua.

Hiztunak xede-hizkuntzaren eraginpean egonda sortzen duen hizkuntza *tarte-hizkuntza* da, zeina xede-hizkuntzarekin erabat bat ez datorren. Tarte-hizkuntzak beraz, eraketa sintaktikoen bereganatzearen ordena adierazten du. Aipatzekoa da, xede-hizkuntza hori ikasten duten hiztun guztietan tarte-hizkuntzen ordena berdina izango dela eta ondorioz, igarri ahal izango da eraketa sintaktikoak emango diren ordena. Izan ere, orden hau barne-logika bati jarraiki egiten da. Tarte-hizkuntzek deskribatzen duten *continuumean* akats desberdinak agertuz joango dira: *interferentziak* (2Hn 1Hren arauak aplikatzean) edota *tarte-hizkuntzaren akatsak* (2Hko egiturak menderatzeko heltze prozesuan sortzen direnak). Hiztuna ohartuko da bere tarte-hizkuntza eta jasotako inputa bat ez datozela. Inflexio-puntu honek tarte-hizkuntzaren aldaketa eragin eta hurrengo fase batera pasatzea eragingo du. Etengabeko moldaketa

mekanismo honen bidez, aldatzen joango dira tarte hizkuntzak hiztunak xede-hizkuntza erabat bereganatu arte.

Tarte-hizkuntzek jarraitzen duten segida dinamikoa, xede-hizkuntzarantz doana, hiru printzipioen mende gertatzen da: *sistematikoki aldatzen dira, jabetze-ordena eta garapen sekuentzia berdinak agertzen dira eta ikaslearen 1Hk duen eragina.*

- Tarte-hizkuntzak sistematikoki aldatzen dira

Tarte-hizkuntzak arauen mende daude eta sistematikoki aldatuz doa. Bilakaera hau irakaskuntza-ikaskuntzen bidez bultzatu daiteke. Lehen faseetan, tarte-hizkuntzak oso azkar aldatuz doa, izan ere, ikasleak sortuko dituen hipotesiak baieztatzen duen hizkuntza inputik ez du jasoko. Honela, tarte-hizkuntzan aurrera egingo du tarte-hizkuntzaren forma akastunak fosiltzea ekidinez.

- Tarte-hizkuntzen jabetze-ordena eta garapen-sekuentziak antzekoak dira.

Jabetze sekuentzia beti antzekoak dira bai 1H izan bai 2H izan. Hau da, tarte-hizkuntzetan ematen den garapena ez dago ez 1H edo 2 H izatearen mende, ezta ikasleen jatorrizko hizkuntzaren mende.

- Ikaslearen 1Hk Tarte-hizkuntzan duen eragina.

Ikaslearen 1Hk eragina izango du 2Hz jabetzerakoan, izan ere hizkuntzen arteko eragina beti egongo da, hainbat fenomeno eraginez eta tarte-hizkuntzen aldaketa abiadura motelduz edo bizkortuz. Hori dela eta, mailegua, interferentzia, transferentzia eta ez-esateak besteak beste agertuko dira bilakaera prozesuan. Tarte-hizkuntzak aldatu eta aurrera egitea nahi izanez gero, behar bezalako zuzenketa egin beharko da. Hala ere, azken hau aurrerago jorratuko den gaia da.

3. IKUSPEGI KOMUNIKATIBOA: EGUNGO ORIENTAZIOA

Gizakiok hizkuntzaz jabetzeko teoriekin estuki lotuta, atzerriko hizkuntzen irakaspenean ere metodo desberdinak agertuz joan dira historian zehar. Metodo hauetako bakoitzak hizkuntza eta komunikazioaren inguruko paradigma desberdinak proposatu ditu. Metodo hauetan hizkuntzari emandako trataera zeharo desberdina

izan da; hizkuntza trebakuntza intelektualerako sarbide izatetik, gizarte testuinguru jakin batean komunikazioa ahalbidetzen duen tresna izatera igaro baita.

Puntu honetan, gaur egun indarrean dagoen orientabidean sakontzen da; ikuspegi komunikatiboan hain zuzen ere. Aurreko metodoen aipamenik ez da egiten bi arrazoi direla eta. Alde batetik, metodo hauek bigarren hizkuntzaren irakaspenerako diseinatu zirelako. Euskara, ordea lan honetan ama hizkuntzatzat jotzen da (D ereduan oinarrituta dagoen heinean), eta beraz, haren irakaspenaren inguruan hitz egiterakoan ama hizkuntzaren irakaspenaz ari gara. Metodo komunikatiboa nahiz eta bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren alorretik heldu zaigun, ama hizkuntzak irakasteko erabilia da. Bestalde, aurreko metodoak egun gainditutzat ematen dira, beraz haien eragina gure aztergaien eskasa da. Metodo estrukturalistei dagokienez, interes handikoak suerta daitezke ama hizkuntza irakasteko erabiliak izan baitira. Hala ere, egungo planteamenduak metodo hauek gainditu ditu erabilgarritasun eta *pragmatikari* lehentasuna eskainiz.

3.1. Ikuspegi komunikatiboaren orientazioa

Ikuspegi komunikatiboa joan den mendeko 70eko hamarkadan hizkuntzen irakaskuntzan agertutako orientazio berritzailea izan zen, *Communicative Language Teaching* bezala ezaguna dena ere. Ordura arte hizkuntzak irakasteko modua zeharo aldatu zuen, inoiz erreparatu ez ziren esparruetan arreta jarri baitzuen: ikaslea eta haren interes eta beharrak edo komunikazioan elementu pragmatiko, soziolinguistiko eta berbaldikoak kontuan hartzea besteak beste. Hizkuntzen irakaskuntzan suposatu zuen berrikuntza eta eskoletan izandako arrakasta dela eta, 1980-1990 hamarkadetan ikuspegi komunikatiboaren nagusitzea eragin zuen, egun arte dirauena.

Hasiera batean, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzaren inguruan proposatu zen. Hala ere, geldiro izan bazen ere, 1Hko proposamen didaktikoekin bat egin eta murgiltze-ereduetan erabiltzen hasi zen, non arrakasta handia erakutsi zuen. Euskal Herriari so eginez, ikuspegi honek garrantzi handia izan zuen euskara suspertzeko orduan. Izan ere, lehenengo euskaltegien eskutik heldu zen metodologia berritzailea ikuspegi komunikatiboarekin bat zetorren. Lehenengo euskaltegi hauen berrikuntzarik

nagusiena komunikazio-gaitasuna hizkuntza-gaitasuna gailentze izana izan zen. Xedea ikasleak euskararen erabileran trebatzea izanik.

Bikandik (2009) adierazten duenez, 70eko hamarkada arte bigarren hizkuntzen irakaskuntzan nagusi izan ziren metodoak oinarri estrukturalista zutenak izan ziren. Metodo estrukturalistaren postulatuak Saussurek 1916. urtean ezarri zituen. Hizkuntza sistema bat da paradigma honen aburuz, zeinetan hizkuntza osatzen duten elementuak sistematikoki elkarlotzen diren, kode bat sortuz. Ikuspegi komunikatiboak estrukturalismoaren ildotik doazen metodoek planteatzen duten orientabidean haustura dakar, batez ere bi alorren inguruan:

Lehenengoa, ordura arteko metodoekin erkatuz *oinarri teoriko desberdinak* izatea da. Hizkuntza esaldiak zuzen eraikitzea baino zerbait gehiago da ikuspegi komunikatiboaren arabera. Hizkuntza estrukturen *eraikitze zuzenaren* prozesuaz haratago doa, bestelako elementuak kontuan hartuz; pragmatikoak, soziolinguistikoak eta berbaldikoak. Hizkuntza ikastea ikuspegi konstruktibistaren paradigmatik ulertzen da, subjektuak aurrera eramaten duen eraketa-prozesu konplexu bezala ulertuz. Ordura arteko metodoek ordea, oinarri behavioristetatik aztertzen dute hizkuntzaren ikaskuntza, non hizkuntzaren eraikitze prozesuan subjektuak duen esku-hartzea ez den aztertzen. Hizkuntza ikastea imitazio eta errepikatzearen praktikaren emaitza gisa ulertzen baita, eta ez subjektuaren eraketa prozesu konplexu baten ondorio. Bestalde, inoiz entzun izan ez zen *komunikazio-gaitasunaz* hitz egiten hasten da, aurreko metodoek hizkuntza-gaitasuna aipatzen zuten bitartean.

Bigarren alorra, *metodo* kontzeptuarekin zerikusia du. Izan ere, orientabide komunikatiboa ezin da metodotzat hartu, baizik eta komunikazio-gaitasuna lantzeko orientazio edo ikuspegi orokortzat. Ez da beraz, metodo itxi, homogeen eta zurruna, aplikatzen den testuingurua kontuan hartzen ez duena. Ikuspegi komunikatiboak hortaz, jarduteko era desberdinak darabil, beti ere aplikatuko den testuingurutik hurbil daudenak, gela komunikazio-markotzat hartuz.

Hizkuntza bestelako paradigma batez ulertzen hasten da beraz, komunikaziorako sistema gisa alegia, erabilgarritasunari garrantzia emanez. Honek, bi ideia nagusi dakar: *sistema* eta *komunikazioa*. Sistema dela esatean alor estrukturalista azpimarratzen da.

Hizkuntzaren formari garrantzia emanez eta barne-arau batzuen arabera osatutako sistema bezala hizkuntza ulertuz. Hala ere, komunikazioa aipatzean, sistema hutsa gainditzen da, hizkuntza komunikatzeko erabili behar dela ulertzen delarik, komunikazioaren xede eta egoerari egokituz. Hizkuntzaren definizio hau ikuspegi komunikatiboaren oinarria da.

Ondoren, orientabide berri honek zenbait esparrutan suposatutako aldaketak aipatzen dira Areizagak (2009) dioena aintzat harturik:

- *Hizkuntzaren teoria.* Esanahia adierazteko sistema da, funtzio nagusia eragintzakea izanik. Oinarri estrukturalistako metodoek ordea, hierarkizaturik hizkuntza-egituren sistema gisa ulertzen zuten hizkuntza.
- *Ikasteko teoria.* Hasiera batean buruz ikastea eta ohiturak sortzea bultzatzen zen, ahozkoa idatzizkoaren aurretik zihoala. Ikuspegi berri honek ordea, zeregin esanguratsuak eta komunikazio errealeko jardura egitearen aldekoa da. Hala nola; dramatizazioak, rol-playing-ak, elkarrizketak, hizkuntza jolasak eta talde lanak.
- *Xedeak.* Ikuspegi komunikatiboak ez du aurreko metodoek bezala egitura gramatikal jakinak automatikoki eta zehazki ikasleak kontrolatzerik nahi, baizik eta haien premien arabera trebetasun-funtzional batzuk garatzea.
- *Erabilera.* 70eko hamarkada arte uste zen ikasleari hizkuntzaren inguruko ezagutza batzuk transmititzearekin aski zela hizkuntza komunikazio-egoeretan erabiltzeko. Ez dirudi ordea, hori nahikoa denik. Ikasleak komunikazio-gaitasuna behar bezala landu eta gara dezan, komunikazio-egoera errealak eskaini behar zaizkio. Ikaslea benetako hiztun bilakatzeko ez da aski beraz ezagutzen transmisioarekin, baizik eta hizkuntzaren erabileran trebatzeko komunikazio-egoerez baliatu beharko da.
- *Sistema linguistikoa.* Sistema linguistikoa ulertzeko bi paradigma daude. *Sintetikoa* eta *analitikoa*. Ikuspegi komunikatiboak azken honen alde egiten du. Ikuspegi sintetikoak hizkuntza zatika aurkeztu eta zatiok sintetizatuz ikaslea hizkuntza osoaren jabe bilakatuko delakoaren alde egiten duen bitartean, ikuspegi analitikoak hizkuntza bere osotasunean ikasleari eskaintzea

aldarrikatzen du. Honela, hizkuntzaren osagai semantiko zein gramatikalen analisi esplizitu edo inplizitua bultzatuz.

- *Prozesua.* Ikuspegi komunikatiboaren aurreko metodoek produktuari bakarrik erreparatzen zioten. Ikasleak ekoizpen horretara iristeko jarraitutako bidea ez zuten aintzat hartzen. Ikuspegi komunikatiboak ordea arreta-gunea ikaslearen prozesuan jartzen du, ikasleak urratutako bidean hain zuzen ere. Ikaste-prozesu honetan ikasleak gero eta autonomia maila handiagoa izatea da xedea.
- *Ikasle eta irakaslearen rola.* Ikaslea erdigune du eta hau hartzen eta ematen duen negoziatzailatzat jotzen da. Irakaslearen egitekoa komunikazio-prozesuaren gida izatea da, azken hau bideratu eta antolatuz.
- *Testua eta pragmatika.* Hizkuntzak irakasteko metodoarekin batera, hizkuntzaren unitatea zein den aldatuz joan da. Gramatika tradizionalan unitatea hitza zen bitartean, ondorengo metodoen arabera, unitatea esaldia izango da. Egun ordea, testua dugu hizkuntzaren unitatea. Honek, hizkuntzaren hainbat fenomeno bere osotasunean biltzen baititu. Testua unitatetzat hartzea, bi ideia azpimarratzen ditu: alde batetik, gramatikak ezin duela hizkuntzan ematen diren hainbat fenomeno azterketa burutu. Bestetik, hizkuntza ezin dela gramatikara mugatu. Egunero erabiltzen den komunikaziora eraman behar da. Hau da, pragmatikaren alorrera eraman behar da, non baldintza pertsonal, afektibo eta giroko jakin batzuk komunikazioan eragiten duten.
- *Egokitasuna.* Testu-generoen ikuspegitik, komunikazioa eraginkorra izateko ez da aski zuzentasun gramatikalarekin. Esaldi bat ongi eraikitzea ez du esan nahi esaldi hori egokia denik. Gramatikaz gain (hizkuntzaren formaren ezagutza eta erabilera zuzena), testu generoaren hautaketak eta testuinguruko ezaugarriak kontuan hartzeak berebiziko garrantzia izango dute hizkuntzaren egokitasunean eta ondorioz, komunikazio eraginkor bat lortzean. Hiru tasun hauek (gramatika, testu-generoa eta pragmatika) elkarren osagarri dira.
- *Komunikazio-gaitasuna.* Lehentasuna hizkuntzaren zein alorri ematen zaion arabera, hizkuntza-gaitasuna edo komunikazio-gaitasuna bultzatuko da. Alor linguistikoa gailenduz gero, hizkuntza-gaitasuna izango da ikasleengan bultzatuko dena (ikuspegi komunikatiboa iritsi aurretik egiten zena). Alor komunikatiboa jorratuz gero, komunikazio-gaitasuna landuko da. Hau da

ikuspegi komunikatiboak egitea proposatzen duena. Hizkuntzaz baliatzeko gaitasuna beharrezkoa dela aldarrikatzen da, ikaslea hiztun oso izateko.

3.2. Programa nozional-funtzionalak

Programa hauek ikasketa esanguratsua bultzatu nahi duten korrante pedagogikoekin bat datoz. Hezkuntza mailan aldaketa handiak gertatzen ari ziren 80ko hamarkadan eta honek lege berrien, hala nola, LOGSE (1990-2006) zein hizkuntzaren irakaspenaren kontzeptu berrien sorrera suposatu zuen. Irakaskuntza esanguratsu eta funtzionalaren alde egiten den testuinguru historiko honetan kokatu behar ditugu programa nozional-funtzionalak. Gaur egun, hain daude barneratuta horrelako programak non ez den ez funtzioez ez nozioez mintzatzen. Hizkuntzen irakaspenean hau normalizat jotzen da eta, ezin da ulertu hizkuntzak beste era batera ikas-irakastea; testuingururik gabe, inolako funtzionaltasunik gabe.

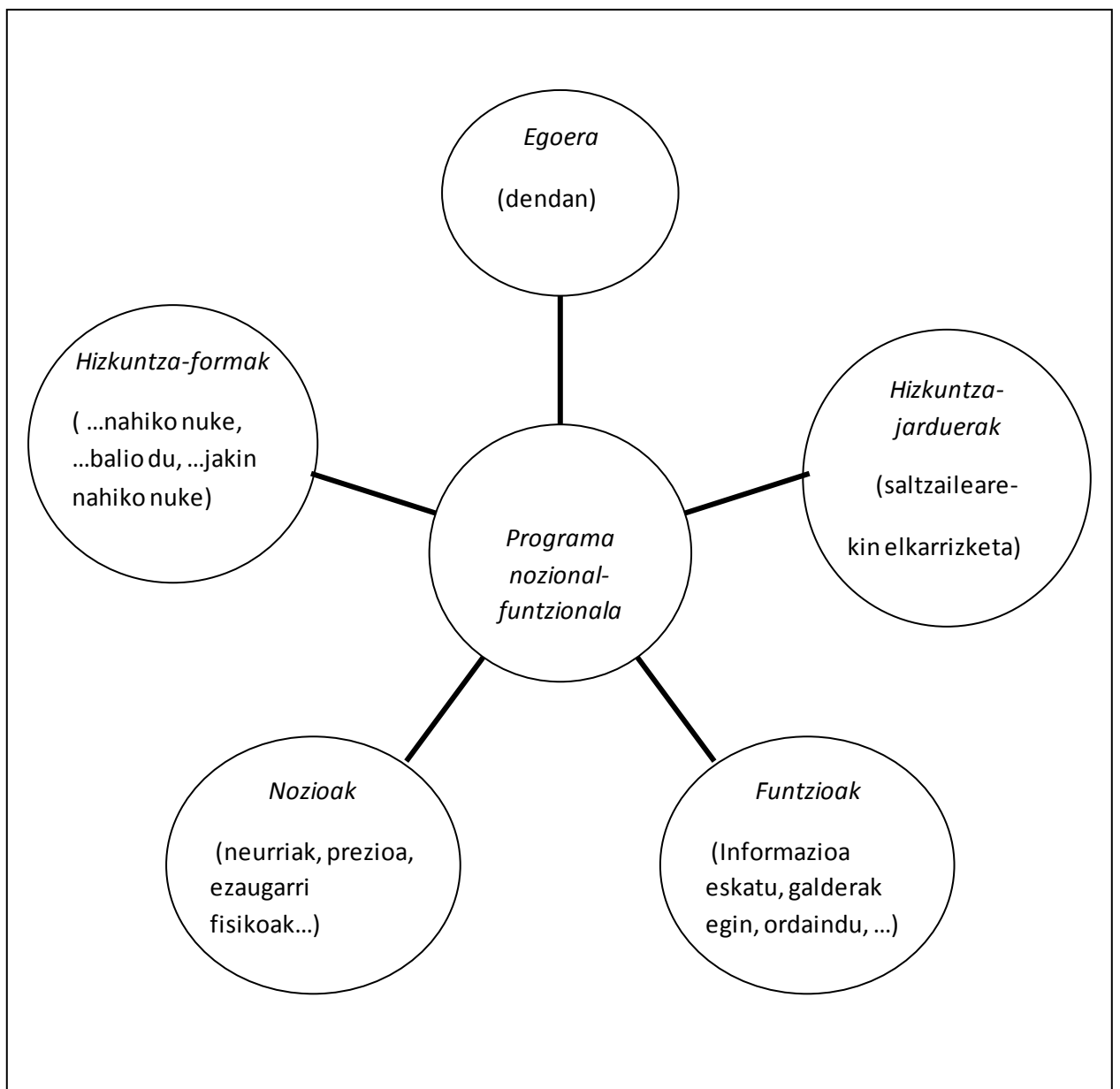
Hala ere, hain normala iruditzen zaigun planteamendu hau ez da betidanik indarrean egon. Izan ere, ikuspegi komunikatiboa garatu aurreko hizkuntza klaseetan, ikuspegi gramatikala nagusi zen. Gaiak testuingururik gabe lantzen ziren, eta hauei lotuta hiztegia, morfosintaxia eta ariketa desberdinak (ipuinak, abestiak...) burutzen ziren.

Ikuspegi komunikatiboa garatuz geroztik, egoera komunikatiboak planteatzen hasten dira hizkuntzak irakasteko. Hain normalizat jotzen dugun planteamendu hau, bere garaian berrikuntza esanguratsua suposatu zuen. Honekin batera *nozioez* eta *funtzioez* hitz egiten hasten da. Egoera komunikatiboak planteatzea ardatza da eta honi lotuta, gramatika, nozioak eta funtzioak landuko dira. Norabide honetan lehen urratsa programa nozional-funtzionalak dira. Programa hauen ezaugarri nagusia helburuak ikasleen komunikazio-beharren arabera definitzea da. Hizkuntza funtzio bat bete dadin erabiltzeko irakasten da hortaz.

Programa hauen interes-gunea ikaslea ikasten ari den hizkuntza horrekin zer egiteko gai izango den da. Hau da, komunikazio-premiaren arabera egituratuko diren programak dira. Mintzairaren *funtzio-izaera* hau izango da ikuspegi komunikatibo osoa garatzeko gakoa.

Ikuspegi nozional-funtzionalak komunikazioa *funtzioen* bidez egiten dela aldarrikatzen du (eskatu, galdetu, agurtu, kexatu...). Gainera, funtzio hauek beti testuinguru edo *egoera* batean ematen dira (aireportua, denda, medikuarenean...). Testuinguruak eta funtzioak erabiliko diren nozioek (kategoria semantikoek), hizkuntza-formak (erakusleak, galdegileak, diosalak...) eta hizkuntza-jarduerak zehaztuko dute.

Hurrengo eskeman programa nozional-funtzional baten osagaiak azaltzen dira baita honen adibide ohiko bat; denda batean erosketak egitearen egoera hain zuzen ere.



2. Irudia. Programa nozional-funtzionalen osagaiak.

Gramatikaren irakaskuntza bide induktiboaren bidez gauzatzen da, eskurapena da hemen garrantzitsuena. Hizkuntzaren forma eta arauak ikasleek testuinguratutako eta esanguratsua den egoera batean hizkuntza komunikatzeko erabiliz ikasiko dituzte. Hizkuntza-formak komunikazioan besteekiko eragin-trukean jarduteko balio diguten tresnak dira eta ez hizkuntza jardunaren xede. Programa hauen ikuspegia analitikoa izateak hizkuntza bere osotasunean kontuan hartzea esan nahi du, indarra esanahiari emanaz. Ikasleek, hizkuntza sistemaren arau eta egitura gramatikalak ikasteaz aparte, funtzioak, nozioak, hizkuntza-aldaerak eta bestelako elementuak ikasiko ditu.

Programa nozional-funtzionalek eta beraz, ikuspegi komunikatiboak ere hizkuntzaren eskurapenaren alde egiten dute. Hiztunak jasotzen duen inputaren bidez, hizkuntza asimilatuz doa egoera natural batean, bereganatuz era inkontziente baten bidez. Krashen eta Terrellek (1983) *eskurapena* eta *ikaskuntza* terminoen arteko bereizketa proposatu zuten:

- *Eskurapena*: Egoera natural eta komunikatiboa batean hizkuntza asimilazioaren bidez ikastea da. Ama hizkuntzan ematen den prozesua dugu honako hau.
- *Ikaskuntza*: Arau gramatikalen ezagutza kontzientea da. Egitura gramatikalak aurkeztu egiten dira eta hauek modu esplizitu batean landu.

Krashen-ek (1985) aipatazen duenez, ikuspegi komunikatiboak hizkuntzaren erabilgarritasunari garrantzia ematen dion heinean, eskurapenaren alde egiten du. Eskurapenaren bidez baino ezin dugu hizkuntza erabili.

3.3. Hizkuntzaren irakaspeneren kontzeptu berria

Gaur egun hizkuntzen irakaskuntzarako hain ohikoa den planteamendu hau garaiko eskola-jarduna zeharo aldatu zuen, hizkuntzaren irakaspeneren kontzeptu berri bat sortuz. Hizkuntzen irakaskuntzaren helburua gaitasun komunikatiboa garatzea izatea, edukiaren antolamenduaz aparte, praktikari eta beraz, klasean erabiliko den metodologiari eragin zion.

Ondoren laburbiltzen dira planteamendu honek suposatzen zituen aldaketak hizkuntzen irakaskuntzaren esparruan:

- Hizkuntzek komunikazio eta errepresentazio funtzioa betetzen dute.

- Komunikazio-egoera errealak bultzatu behar dira klasean; erabileraren eremu anitzak.
- Komunikazioaren unitatea testua da. Ildo honetatik, benetako testuak erabili behar dira. Material didaktikoa errealitatean erabiltzen dena izan behar du.
- Ekintzak esanguratsuak eta funtzionalak izan behar dira. Beraz, ikasleen interes eta beharrak baita aurrezagutzak ere, beti hartu beharko dira kontuan jardun didaktikoa diseinatzerakoan.
- Elkarrekintzak (lan kooperatiboa) eta prozedurak bultzatzen ditu.
- Ikaslea haren ikasketa prozesuaren eraikitzaile da. Irakaslea prozesu honen gida izango da, beti ere ikaslearen autonomia bultzatuz.
- Ataza edo proiektuen erabileraren alde egiten da. Gai baten inguruan planteatuak egongo dira (komunikazioa egoera baten inguruan sortuko da). Hizkuntza izango da ekintza eta beste irakasgaietako edukiak bideratuko dituen bitartekoa.
- Lau azpigaitasun komunikatiboak garatzen dira: gramatikala, soziolinguistikoa, diskurtsiboa eta estrategikoa.
- Ebaluazio prozesuarena izango da, ez produktuarena.

Metodologia mailan ez ezik, ikuspegi komunikatiboak suposatu duen iraultza beste esparruetara ere zabaldu da, *akats linguistiko*en trataera horietako bat izanik. Ikasleek egiten dituzten akatsen inguruan sakontzearen hurrengo puntu osoa gai honi eskaintzen zaio.

3.4. Akatsen trataera

Hizkuntza baten eskurapenean akatsak agertzea egun normaltzat eta are gehiago, beharrezkotzat jotzen dugu. Izan ere, ikuspegi komunikatiboak ekarritako beste aldaketa bat akatsen trataeraren ingurukoa da.

Ikaslea egoera natural eta komunikatibo batean jasotako inputa prozesatu eta intuitiboki hasten da idazten edo hitz egiten, hitzak eta esaldiak pentsatu gabe burura etortzen zaizkiola. Hizkuntzaren gaineko ezagutza esplizitua ez duen arren, esaldiak sortzeko gai izango da, aurretik entzun ez dituenak sortzeko ere. Logikoa dirudi beraz,

eraikuntza prozesu honetan akatsak agertzea. Izan ere, ikasleak logika bati jarraiki egitura berriak eraikiko ditu baina logika hau ez da beti hizkuntza-sistemaren legeekin bat etortzen. Irakaslearen egitekoak berebiziko garrantzia dauka akatsen zuzenketan, aurrerago aztertuko dugun akatsen fosiltzea saiheste aldera.

Krashenek (1985) *Monitorizazioaren Teoria* proposatzen du. Teoria honek ikasitako eta eskuratutako sistemen artean jardun bitarteko erlazioa aztertzea du helburu. Monitorea ikasleak eskuratutako hizkuntzaren hitz-jarioa zuzentzeaz arduratzen da. Haurraren beraren ekoizpena kontzienteki ikuskatu eta formaz aldatzen du kontzienteki ikasitako arauen arabera. Beraz, eskurapenaren bidez lortutako hizkuntza-jarduna kontzienteki ikasitako arauen bidez zuzenduko litzateke, monitorea laguntzaz.

Monitorea neurrian erabiltzen jakin behar da, soilik tarte-hizkuntzatik heldutako komunikazio-arazoak zuzentzeko. Asko erabiltzea komunikazioa zaildu dezake eta gutxi erabiltzeak ordea, akatsak fosiltzea eragin. Jarduera honen bidez, ikaslea *diskurtso monitorizatu*a lortzen du. Diskurtso mota hau prozesu naturalen bidez eskuratutako sistematik zuzenean dator eta ikaslea eraikitzen dabilen sistema islatzen du. Krashenen aburuz, ikasle onak ahozko interakzioetan erreferentzia berriak barneratzen ditu, baldin eta ikaskuntzaren metodologian lehenago eskuratutako ezagutzetatik datozen jarraibideak kontuan hartzeko irakatsi bazaio. Laburbilduz, *eskurapenak* hizkuntza erabiltzeko balioko digun bitartean, *ikaskuntzak* hizkuntza-jarduna kontrolatu eta zuzenduko du monitorea laguntzaz.

Akatsak agertuko dira eskurapenari esker hizkuntza erabiltzen lortzen dugunean. Ikasleak eraikitzen duen sistema ez baita zertan hizkuntza-sistema arautzen duten legeekin bat etorri behar. Jakina da ordea, hizkuntzak ez direla zurrinak eta erregularrak. Aitzitik, forma irregular eta desberdin asko topatuko ditu hiztunak. Hori dela eta, akatsak egiterakoan, hiztuna konturatuko da bere egitura eta inputaren bidez jasotakoa bat ez datozela eta ondorioz, hau birmoldatu egingo du.

Akatsa eta honen trataera betidanik izan da irakasleen kezka nagusietariko bat. *Onartu behar al da akatsa? Nola zuzendu? Ikaskuntza prozesuaren parte al da?* Horrelako galderak dira irakasle askori burutik pasatzen zaizkienak ikasleen lanak

zuzentzerakoan. Akatsaren ikuspegian bada aldaketarik. Planteamendu behavioristaren arabera, akatsa hutsegitearen seinale zen. Akatsa ezin zitekeen onartu eta honen kontra gogor egin behar zen. Zuzentzea askotan zigorrarekin erabat loturik zegoen. Honek sarritan erru sentimenduak sortzen zizkien ikasleei. Ikuspegi komunikatiboaren etorrerarekin batera, hirurogeita hamarreko hamarkadan norabide aldaketa hartuko du akatsekiko jarrerak. Honela laburtu zuen Perisek (1998) aldaketa hori: “Corder (1967), Nemser (1971), Newmark (1966) y Selinker (1972). Ellos introducen la concepción del error como manifestación de la actividad de procesos de aprendizaje, y no como fallo de los mismo” (90.orr). Honenbestez, egun konstruktibismoaren joera kognitiboak hutsegitea ikasketa prozesuaren parte natural eta ezinbestekotzat dauka.

Akatsak egotea beharrezkoa da ikasleek tarte hizkuntza batetik bestera mugitu daitezten, eta honela hizkuntzaren gainean gero eta kontrol gehiago eskura dezaten. Gainera, akatsa egoteak seinale ona da. Izan ere, akatsak ematen dira ikaslea entseiu eta errakuntza dinamikaren bidez jarduten duenean. Hau da, hizkuntzaren inguruan pentsatzen duenean, honela soilik ikasiko du ikasleak hizkuntza. Akatsa, ikasleak hizkuntza sistemaren arauak aztertzen ari delako ematen dira.

Beraz, zilegi da esatea akatsa agertzea hizkuntza baten ikaskuntza prozesuan onuragarria dela. Alde batetik, ikasleari hizkuntzan aurrera egitea ahalbidetuko diolako (tarte-hizkuntza batetik bestera mugituz). Bestalde, akatsa egotea ikasleak eskuratutako egiturak birpentsatzen eta beraz, hizkuntzaren inguruko gogoeta burutzen ari dela esan nahiko du. Izan ere, hizkuntza berriaren araei buruzko hipotesiak eratu eta probatzen ditu ikasleak.

Hala ere, akatsa agertzen den aldioro ez da honen zuzenketa beti ematen. Une honetan zuzenketa egokirik ematen ez bada *akatsaren fosiltzea* gertatuko da. Krashen-ek proposatutako *monitoreak* ez du beti behar bezala jarduten. Akats bat fosiltzean, forma akastu jakin bat tarte-hizkuntza fase batean finkatuta geratzea suposatzen du. Akats fosildua barneratutako akatsa izango da, behin eta berriz hitzunak egingo duena. Nahiz eta hizkuntzaren beste alderdi batzuetan aurrera egin akatsa bere hartan jarraituko du. Hortaz, berebiziko garrantzia du irakasleak akatsak zuzentzea.

Ikasleak doitzeak egin ditzan bere tarte-hizkuntzan, jatorrizko solaskidearen erreakzioek garrantzi handia dute. Erreakzio hauek bi ikuspuntutatik azter daitezke: *afektiboak* edo *kognitiboak* izan baitaitezke. Afektiboak, irakasleak hurrei eskainitako keinu, gorputz-jarrera, ahotsaren tonua edo aurpegiko espresioa liriateke. Hurrek jasotako informazio afektiboak garrantzi handikoa da. Izan ere, azken hauek solaskidearen interesa erakusten dute, halako moldez non, haurrak irakaslearen interes falta somatuz gero isiltzera joko du. Aitzitik, informazio kognitiboa hizkuntza-bitartekoen bidez eskaintzen da; hotsak, esaldiak, berbaldiak...

Bestalde, komeni da gogora ekartzea Carroll eta Swain-ek (1993) azpimarratzen duen bezala, irakaslea ez dela soilik zentratu behar akatsen zuzenketan. Ikasleari uneoro atzeraelikadura eskaini behar dio. Adierazpena zuzena izan denean, ikasleak *atzeraelikadura positiboa* jaso behar du, bai ikuspuntu afektibotik bai kognitibotik. Adierazpena zuzena izan ez denean, irakasleak bere ahalegina estimatu baina zerbait ondo egin ez duela adierazi behar dio. Irakasleak burutzen duen doitze hau esplizitua edo inplizitua izan daiteke. Hasiera batean komeni da seinaleak esplizituagoak izatea, baina haurrak hazi ahala gero eta gaitasun handiagoa izango dute seinale inplizituez jabetzeko eta forma akastuna zuzentzeko.

3.5. Gaitasun komunikatiboa

Ikuspegi komunikatiboa aztertu dugunean, honen helburu nagusia komunikazio-gaitasuna garatzea dela azpimarratu da. Komunikazio-gaitasuna berbaldiak ulertzeko eta sortzeko gaitasunean datza. Horrenbestez, hiztuna hizkuntzaren terminoen arteko erlazioak arautzen dituen legeen ezagutza edukitzeaz gain, gaitasun pragmatikoa ere badu. Honi esker, gizarte komunikazio-trukeetan egoki jardun dezake. Hizkuntza legeen *jakintza praktikoa* honi buruz dihardute hurrengo azpi-atalek gaitasun komunikatiboaren kontzeptuaren sorrera eta bilakaera zein bestelako alderdiak azaltzen direlarik, beti ere Bikandiren (2009) maisuago aintzat izanez.

3.5.1. Hizkuntza-gaitasunetik komunikazio-gaitasunera

Hizkuntzaren Didaktika I irakasgaietan ikasi genuen bezala, komunikazio-gaitasuna zer den ulertu nahi badugu, Chomskyk (1957) definitu zuen *hizkuntza-gaitasuna*

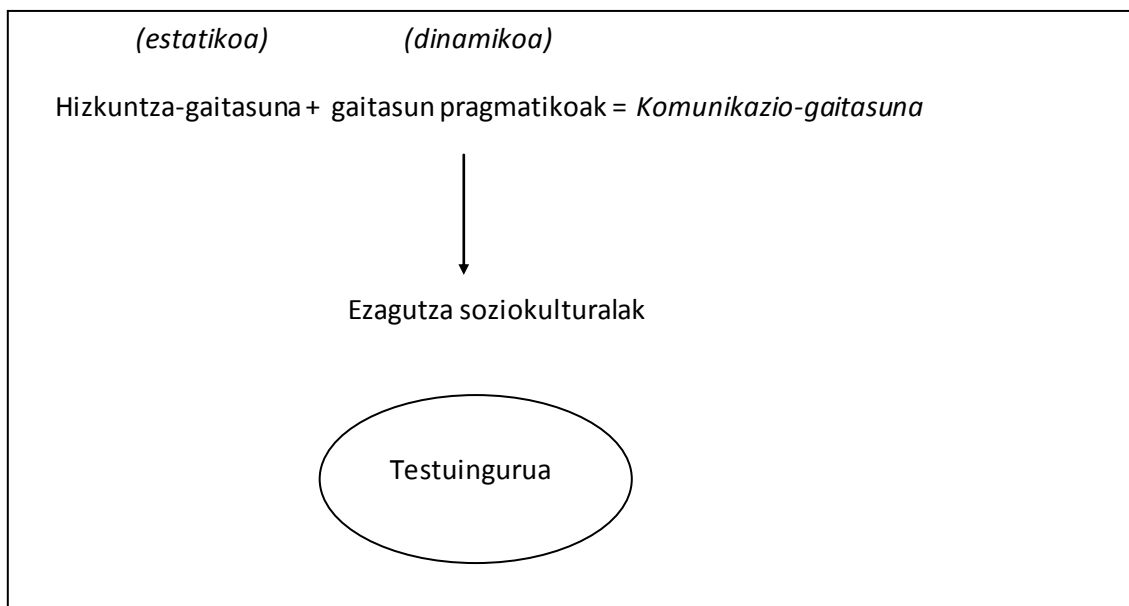
kontzeptua gogora ekartzea beharrezkoa suertatzen zaigu. Izan ere, honi kontrajarriz sortu zen *gaitasun komunikatiboaren* kontzeptua Dell Hathaway Hymes-en (1971) eskutik.

Chomskyk hizkuntzaren fenomenoak abstrakzio moduan aztertu eta ekoizpen bakoitza sortzeko hiztunek darabilten gaitasuna aztertzea zuen xede. Gaitasun honi hizkuntza-gaitasuna deritza eta hizkuntza bat arautzen duen lege fonologiko eta sintaktikoen inguruko ezagutza da. Hizkuntzaren formaren inguruko jakintza hau aplikatuz hiztunak esaldiak sortzeko gaitasuna izango du. Dena den, hizkuntzalaritza korronteen joerek pragmatikaren norabidean jo izanak, bestelako elementuak ere kontuan hartzea suposatzen du. Arauak ezagutu eta erabiltzen jakiteak ez du zertan esan nahi hizkuntza egoki erabiltzen dugunik. Bestelako ezagutza “praktiko” bat abian jartzen da erabiltzailea gizarte testuinguru jakin batean komunikatzen denean. Ildo honi jarraiki proposatu zen Komunikazio gaitasunaren jabekuntzaz teoria (Hymes, 1971). Bertan, Chomskyren hizkuntza-gaitasuna teoria gainditzen du, aldarrikatuz erabiltzaile orok arau gramatikalen jakintzaz aparte gaitasun pragmatiko bat ere duela, zeinari esker hizkuntza legeen ezagutza praktikoa eskuratzen duen (berbaldia moldatu zer, noiz, nola, nori eta zerez esango den arabera).

Gaitasun pragmatiko honi *komunikazio-gaitasuna* izena eman zion. Kontzeptu honek Chomskyren hizkuntza-gaitasunaren alderdi komunikatiboa azpimarratzen du baita arau gramatikalez gain, erabilera arauen garrantzia ere. Lyons-ek (1970) ere horrela azpimarratzen du: “La habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas” (287.orr).

Cenoz-ek (1996) bi gaitasun hauen izaeren desberdintasun proposatzen du, aldatzeko edo moldatzeko duten gaitasuna kontuan hartuz. Gaitasun linguistikoa *estatikoa* den bitartean (gramatikan oinarrituta, jaiotzez duguna, indibiduala), gaitasun komunikatiboaren izaera *dinamikoa* azpimarratzen du, non esanahiaren negoziazioa testuinguru jakin batean etengabe ematen den. Zilegi da esatea, hiztunak dituen hizkuntza-arauen jakintzari ezagutza pragmatiko batzuk atxikitzen dizkiola, ezagutza

soziokulturalak (3.irudia). Beraz, hizkuntza erabiltzen jakitea hizkuntza-gaitasunari gaitadun pragmatikoa eransten jakitea da.



3. Irudia. Komunikazio-gaitasuna eta hizkuntza-gaitasunaren arteko eralzioa.

3.5.2. Gaitasun komunikatiboaren kontzeptuaren bilakaera

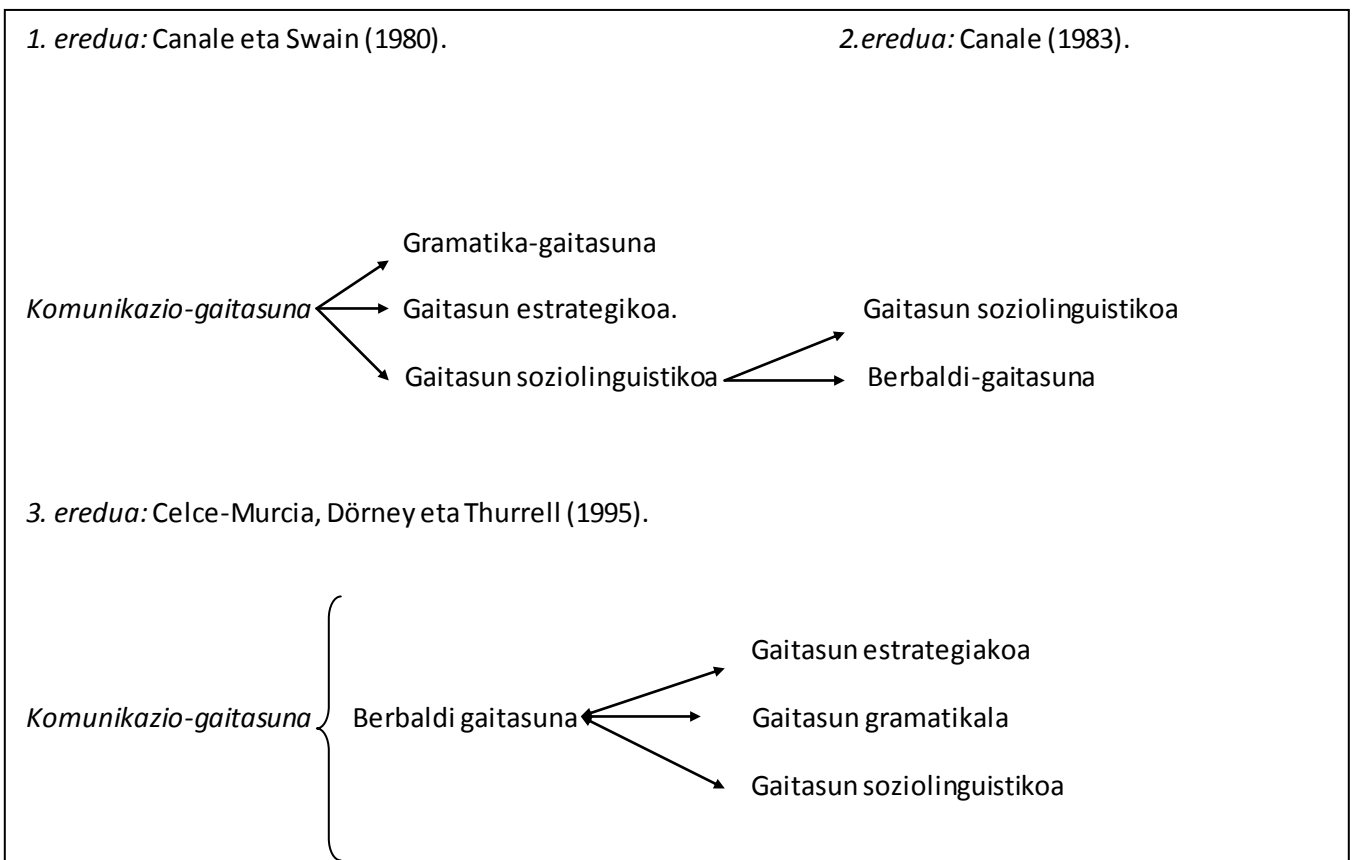
Hymesek proposatutako *komunikazio-gaitasunak* ordura arte ez bezalako ikuspegiak ireki zizkion hizkuntzaren didaktikari. Bigarren hizkuntzak irakaste-ikasteen aplikatzearen, kontzeptu honen garapena eman zen. Canale eta Swain-ek (1980) proposatutako eredua ekarpen esanguratsuen izan da kontzeptu hau sakontze aldera.

Eredu honek hiru osagai bereizten ditu komunikazio-gaitasunaren baitan: *gramatika-gaitasuna*, *gaitasun-soziolinguistikoa* eta *gaitasun estrategikoa*. Canale-k (1983) ereduaren moldatzea proposatzen du eta gaitasun-soziolinguistikoa bi gaitasun berrietan zatitzen du: *gaitasun-soziolinguistikoa* eta *berbaldi-gaitasuna*. Hortaz, egun gaitasun komunikatiboa lau osagaiez osatuta dagoela onartzen da.

- *Gramatika-gaitasuna*. "Zuzentasun" kontzeptuarekin estuki erlazionatuta dago, eta hizkuntzaren kodearen ezagutzan oinarrituta. Hiztegia, arau fonologiko, morfologiko eta sintaktikoen eta hauen arteko konbinazioen ezagutzan datza.
- *Gaitasun estrategikoa*. Alor kognitiboari dagokio. Komunikazioaren bidez lortu nahi diren xedeak erdiesteko hizkuntza manipulatzeko gaitasuna da. Hitzezko zein ez-hitzezko estrategien erabileran datza, komunikazioa eraginkorragoa

egingo dutenak eta komunikazio gabeziak egotekotan hauek gainditzeko baliagarriak suertatuko dira.

- *Gaitasun soziolinguistikoa*. Hizkuntzaren erabilerarekin zerikusia duten hainbat arau sozialen ezagutzan datza. Erabilera-arau hauen arabera hizkuntza testuinguru jakin bati egokituko da. Arau sozial hauek testuinguruaren eragileen eta hizkuntzaren jarrera, erregistro eta estiloen arabera izango dira.
- *Berbaldi-gaitasuna* edo *Gaitasun diskurtsiboa*. Koherentzia eta kohesio maila garatzen dira. Testuaren batasuna lortzeko, berbaldiak ulertu eta eratzeko bidea ematen du gaitasun diskurtsiboak. Hizkuntzaren egiturak abileziaz konbinatzean datza barne batasuna duten testuak lortzearen. Gaitasun hau, hainbat ereduren arabera Celce-Murcia, Dörnyei eta Thurrell-ena (1995), beste hiru gaitasunen erdigunea da. Berbaldia osatzen dugunean hizkuntza-gaitasuna, gaitasun estrategikoak eta soziolinguistikoak parte hartzen dute eta hauen kontrolak berbaldiaren egokitasuna, zuzentasuna eta koherentzia dakartza.



4. Irudia. *Komunikazio-gaitasuna kontzeptuaren garapena.*

3.5.3. *Komunikazio-gaitasuna eskolan*

Eskola hizkuntzak ikasteko ingurunea da kasu askotan. Haurrek bertan topatuko duten heziketa-ingurunea garatuko duten komunikazio-gaitasunean eragina duten faktoreak zehaztuko ditu. Bestalde, irakaslearengandik jasoko duen inputaren kalitate eta kantitateaz gain, komunikazio-gaitasuna garatzea ahalbidetzen duten beste azpi-gaitasunen lanketa sistematikoaren beharra egongo da.

Haurraren komunikazio-gaitasunaren garapena ez dago soilik aurrera eramango den proposamen didaktikoaren mende. Asko dira garapen honetan eragina duten faktoreak, guztiak irakasle-ikaslearen esku ez daudenak. Garrantzitsua da hortaz, irakasleek haien proposamen didaktikoa aurrera eramaterakoan faktore hauek ikasle bakoitzean duten eragina kontuan hartzea. Zazpi faktore desberdinek zehazten dute haur bakoitzean komunikazio-gaitasunak izango duen garapena:

- Lehenengo hizkuntzan izan duten garapena eta emandako pausuak
- Munduaz duten ezagutza
- Izandako garapen kognitiboa
- Hizkuntzaren eraginpean ematen duten denbora eta horren kalitatea
- Erabileraz egiten duten gogoeta esplizitua
- Hizkuntza berriarekin eta haren erabiltzaileekin dituzten harreman afektiboak
- Hitzun hauekin eragin-trukea izateko izandako aukerak.

Faktore hauek heziketa-ingurunearen mende daude gehien bat, eskolak haurri hizkuntzaz jabetu eta hau garatzeko eskaintzen dizkion esperientzien mende. Honenbestez, garrantzitsua da irakasleak azpigaitasun komunikatiboak garatzeko bideak ezagutzea, honela ziurtatuko baitu praktika komunikatibo esanguratsua zeinari esker komunikazio-gaitasuna garatuko den. Garrantzitsua da halaber gogoan edukitzea azpigaitasun desberdinak osotasunean jarduten dutela eta beraz, hauen lanketa ere globala izango da, lau azpigaitasunak batera eta modu integratuan landuz.

- *Berbaldi-gaitasuna garatzea.*

Gainontzeko trebetasunask azken honetan parte hartzen dute. Gaitasun hau menderatzeko berbaldi-genero desberdinak ulertu eta produzitzea esan nahi du. Ikasleak hau erdiesteko irakaslearen jarraibideak beharrezkoak izango dira hortaz. Eredu anitzak eskaini beharko dizkio ikasleari, hizkuntza-formen behaketa bultzatu hauen portaeraz jabetu dadin. Hauek beti ere, praktika gidatu eta autonomoaren bidez aurrera eramanez.

- *Gramatika-gaitasuna garatzea.*

Gaitasun hau hiru esparruren inguruan artikulatzen da: fonologia, hiztegia eta sintaxia.

Fonologian garrantzikoena ikasten ari diren hizkuntzaren soinu eta erritmoak bereganatzea da. Honetarako, oso baliabide anitz eta motibagarriak erabil ditzake irakasleak: errimak, aho-korapiloak, abestiak... Hauek errepikatu eta buruz ikastea erritmo eta hizkuntzaren “musikalitatearen” asimilazioan lagunduko du.

Hiztegia behar-beharrezko elementua dugu hizkuntza bat menderatzeko orduan. Ikasleak klasean egunero erabiltzen dituen hitzak ikasiko ditu lehenengo, gero gai baten inguruan agertzen diren hitzak ikasiz joango da. Batez ere, idatzizko testuen bidez ugaritzen da haurraren hiztegia. Gainera, objektuak eta irudiak erabil daitezke, jarduera motibagarri eta errealean bidez hiztegia landu eta hierarkikoki antolatzea (orokorrak diren hitzetik zehatzetara) lagungarria izango da.

Sintaxiaren lanketa esparru zailena suerta daiteke irakasle askorentzat, batez ere Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan. Gaur egun joera hizkuntza egoera natural eta komunikatiboetan, Krashen eta Terrellek (1983) proposatutako asimilazioaren bidez sintaxia eskuratzea da, inplizituki.

Beraz, hurrek sintaxia menderatzeko input interesgarri eta ugariren eraginpean jarri beharko ditugu, hizkuntzaren inguruko gogoeta bultzatzeaz gain. Bi esparru hauek eragingo dute haurra tarte-hizkuntza batetik bestera igarotzea eta ondorioz, inplizituki hizkuntzaren arauen ezagutza lortzea. Haurra hizkuntzarekin jolastera bultzatu behar da, honela *forma*, *esanahi* eta *funtzioak* erlazionatzeko aukera anitzak izanik.

- *Gaitasun soziolinguistikoa garatzea.*

Nerabazarora arte gaitasun hau erabat garatuko ez den arren, honek ez du esan nahi eskolan landu behar ez denik. Izan ere, etorkizunean ikasleek gizarte-erlazioen arabera hizkuntza moldatzeko gaitasuna eduki dezaten nahi bada, lehenengo ziklotik landu beharko da. Hori dela eta, eskolak ikasleei esperimendatzeko aukerak eskaini behar dizkie.

Hizkuntza ingurunearen eta solaskideen ezaugarrietara nola eraldatzen den lantzeko aukerak anitzak dira: ikusizko dokumentuak, testu idatziak, simulazio egoerak, dramatizazioak, rol jolasak eta eskolatik ateratzea txango gisa (hizkuntza errealitateko egoera batean erabili ahal izateko) aukera desberdinak dira.

- *Gaitasun estrategikoa garatzea.*

Gaitasun honen izaera kognitiboak bereziki aproposa bilakatzen du eskolan landu eta indartua izateko.

Hau erdiesteko, irakasleak ikasleak hizkuntzarekin sortzaile izatea bultzatu behar du. Munduaz dakitena erabiltzea ulermena hobetzarren bultzatu behar du, baita hizkuntzen arteko *transferentziak* ezarri ditzaten ere. Hizkuntza-gabezia baten aurrean eguneroko hizkuntzaren bidez zein parafraasiaren bidez hitz egiten irakatsi behar die, isiluneak saihestuz. Hau da, ikaslearen ikaste- eta komunikazio-mekanismoak garatu behar ditu, ikaslearen gaitasun komunikatiboa eta kognitiboak hobetzeko.

Laburbilduz, ikasleek ikasten ari diren hizkuntzarekin batera berbaldiaren legeak asimilatuko dituzte era inkontzientez. Berbaldi-egoerak ikasgelara mugatu ez daitezen, eta honela ikasleei ahalik eta esperientzia aberatsena eskaintzeko, eskolatik irten beharra dago (merkatura erosketak egitera joan esaterako). Hala ere, ikasgela barruan sortutako simulazio egoerak ere bultzatu behar dira ikasleek berbaldiaren parametroak manipulatu ditzaten egoeraren arabera eta hauen jokaerez jabe daitezen.

3.6. Gogoeta metalinguistikoa

Komunikazio gaitasuna kontzeptuak kodea ezagutzea eta kode hori komunikazioan trebetasunez erabiltzea bereizten ditu. Honek, Bikandiren (2013) arabera, bi alor bereiztera garamatza: *erabilera* eta *gogoeta*.

Erabilera eta gogoetaren arteko bereizketa honek gaur egun gramatikaz hitz egiterakoan ikuspegi bikoitza izatea suposatu du. Rodriguez-ek (2013) egungo eskolajardun komunikatiboan *gramatika implizituaren* eta *esplizituaren* arteko bereizketa egitea proposatzen du. Gramatika implizitua hiztunek hizkuntzaren gainean duten berezko ezagutza da, erabileraren bidez eskuratzen dutena. Hau haurrek berez lortuko duten ezagutza da, eskolan beste hiztunekin harremanetan egonez eta hitzezko elkartrukeak eginez. Sistemaren gaineko kontrol hau hiztun guztiek dute eta haien hizkuntza gaitasunaren oinarria litzake. Gramatika esplizituaz hitz egiten dugunean ordea, hizkuntza-sistemaren inguruan dugun eta hitzez adieraz dezakegun ezagutzaz ari gara. Hau erabilerarekin baino, gogoetarekin lotzen da. Gramatika esplizitua baita gogoeta metalinguistikoaren ondorioz lortzen dugun ezagutza. Ezagutza hau ordea, aurrekoa ez bezala, bultzatzen ez bada ikasleek ez dute erdietsiko. Horrenbestez, eskola jardunak gogoeta metalinguistikoa bultzatu behar du. Nahiz eta hizkuntzaren erabileraren eta gogoetaren arteko bereizketa hau egiten dugun, gogoan eduki behar da gogoeta maila kontzeptuarekin ez ezik erabileraren hobekuntzan ere jardun behar duela. Ikasleek hizkuntzaren gainean egiten duten gogoetak, hizkuntza bera hobetzeko balio du alegia.

Hizkuntzaren aztergai duen gogoeta honi *hausnarketa metalinguistikoa* deritzo. Hizkuntza komunikazio tresna gisa hartzen ez denean eta hau objektu gisa aztertzerakoan, gogoeta metalinguistikoa abian jartzen da; hizkuntza kontzienteki aztertzean alegia. Hizkuntzaren ezagutza *continuum* bat da, zeina hiztunak hausnarketa metalinguistikoa egiteko duen gaitasunarekin erabat lotuta dagoen. *Continuum* hau hizkuntzaren gaineko manipulazio inkontzienteetatik hasi eta hitzak erabiliz hizkuntzaren jokaeraren arauen adierazpenera doa; hizkuntzaren gaineko gero eta ezagutza kontziente eta esplizituagoa erdietsiz.

Gogoeta metalinguistikoan ematen den prozesu hau, Camps-ek (2000) proposatzen duen *jardun esplizituaren* sailkapenarekin bat dator. Bertan hizkuntza erabiltzeko moduaren arabera, alde batetik, *jardun inplizitua* bereizten da, hizkuntza komunikatzeko erabiltzen dugunean burutzen dugun aktibitatea. Bestalde, autore honek *jardun esplizitua* bereizten du, aktibitate metalinguistikoa dena (hiztunak hizkuntzaren inguruan pentsatzen duenean). Bertan, hiru mailakatze proposatzen dira, hauetan aurrera egin ahala ezagutza metakognitiboa gero eta esplizituagoa izanik.

- *Hitzezkoa ez den jarduna*: norberak bere idatzizko produktua zuzentzen duenean gertatzen da. Jardun esplizituaren lehen fasea da. Adibidez: “katua jan du idatzi dut eta katuak jan du idatzi behar nuen.”
- *Hizkera arrunteko jarduna*: Gai linguistiko baten inguruan jardutea baina berriazko terminologia erabili gabe. Adibidez: “Katua jan du gaizki dago. Katuak jan du beharko luke, katua ekintza burutzen duen subjektua delako.”
- *Berriazko hitzezko jarduna*: Berriazko hizkera gramatikala erabiltzea gai linguistiko bat jorrazteko. Adibidez: “katua jan du gaizki dago ergatiboa falta delako.”

Helburua beraz, hizkuntzaren erabileraz gain, eskolan gogoeta metalinguistikoa bultzatzea da. Ikasleek *hitzezkoa ez den jardunetik berriazko hitzezko jardunera* pasa daitezten. Hizkuntzaren zenbat eta ezagutza esplizituagoa dugun, orduan eta honen inguruko kontrol gehiago izango dugu, komunikazioan trebeago bihurtuz.

Karmiloff-Smith (1992) eta Bialystok (1991) adierazi dutenez, jokabide metalinguistikoa ezinbestekoa da hizkuntza menderatzeko. Hortaz, ezin da ulertu hizkuntzaren menderatzea gogoeta gabe. Beraz, hizkuntzaren gaineko kontrola izateko eta komunikazioa menderatzeko, beharrezkoa da hizkuntza objektu gisa aztertu eta ezagutzea. Ikasleak komunikazioan trebeak izan daitezten nahi badugu, gogoeta hau eskolan landu behar da. Ikasleek hizkuntza komunikatzeko erabiltzeaz gain, berau aztertu behar dute. Goiz hasi behar da zeregin honetan, beti ere ikasleen gaitasunetara moldatuz. Irakasle askok zalantzan jartzen dute ezen Lehen Hezkuntzan gogoeta hau ikasleekin landu behar den. Hala ere, Karmiloff-Smithek (1994) hizkuntza datuetarako sarbidean hiru maila proposatzen ditu, non baieztatzen den 6-10 urte bitarteko haurrek gaitasuna dutela hizkuntza-sistemaren inguruko informazioa kontzienteki

aztertzeko (1. Taula). Beraz, Lehen Hezkuntzaren lehenengo zikloan jada, posiblea eta beharrezkoa da gogoeta hau ikasleekin burutzea.

1. Taula. *Hizkuntza datuetarako sarbidea (Karmiloff-Smith, 1994)*

I MAILA INPLIZITUA	E-1 MAILA ESPLIZITUA	E-2/3 MAILA ESPLIZITUAK
2 urte inguru	3-5 urte inguru	6-10 urtetik aurrera
<p>Hizkuntzaren irudikapena prozeduren arabera kodetuta dago.</p> <p>- Ez dago analisisirik.</p> <p>- Hizkuntza ikasitako portaera da.</p> <p>- Ezagutza automatizatua.</p> <p>- Erabilera zuzena lortzen da.</p>	<p>Informazioa gogamenean irudikatzen da. Hala ere, ez du kontzientziara sarbiderik. Informazioa birdeskribatzen da.</p> <p>- Elementu komunen identifikazioa.</p> <p>- Gramatika autozuzenketak.</p> <p>- Arauak ateratzeko eta aplikatzeko gaitasuna.</p> <p>- Ezagutzaren berrikuste erdi-kontzientea.</p>	<p>Informazioak kontzientziara sarbidea dauka.</p> <p>- Norbanakoak hizkuntza-sistemaren forma eta funtzionamenduaren inguruko teoriak sortzen ditu.</p> <p>- Norbanakoa gai da hitzez adierazteko hainbat elementu erabiltzearen arrazoiak.</p>

Camps-ek (2000) proposatzen dituen *hizkera arrunteko jarduna eta berariazko hitzezko jarduna* Karmiloff-Smithen E-2/3 maila esplizituekin bat datoz. Horrenbestez, Lehen Hezkuntzan gogoeta metalinguistikoa egiteak berebiziko garrantzia du. Bai hizkuntza hobeto erabiltzeko eta menderatzeko, bai gainontzeko hizkuntzak hobeto ikasteko. Doughtyk eta Williamsek (1999) diotenez, ikasleak bere kasa uzten baditugu beren buru mekanismoekin konpon daitezten, ez dute hizkuntza ondo ikasiko. Ondorioz,

irakasleak ikasleak gidatu behar ditu hausnarketa metalinguistikoaren bidean. Honek ahalbidetuko die hizkuntzaren inguruko ezagutza zabaltzen, hizkuntzaren gaineko kontrola handiago izanik eta beraz, gaitasun komunikatiboa garatzen; ikuspegi komunikatiboaren helburu behinena.

4. IKUSPEGI KOMUNIKATIBOAREN ISLA MATERIAL DIDAKTIKOETAN

Ikasleei zuzendutako material didaktikoen atzean hizkuntzaren didaktikaren inguruko ikuspegi bat antzeman daiteke beti. Ikuspegi hau izango da material hauen ezaugarriak zehaztuko dituen; hizkuntzaren zein elementuri garrantzia eman, trebetasunak era globalean ala banaka landu, hizkuntza-formen kontrola ala komunikazioa bultzatu... Alor hauek guztiak ikasleen testu liburuetan, fitxetan zein curriculumean egindako aipamenetan bertan azter daitezke. 80ko hamarkadaz geroztik, hizkuntzaren didaktikaren eta ondorioz, material didaktikoen joera argia izan da; *Gaitasun Komunikatiboa* lantzerako joerak baitu. Hizkuntzak irakasteko materialak izandako bilakaera aztertzea interesgarria da egun eskolan erabiltzen ditugunen jatorria zein izatera hobeto ulertzearen, beharrezkoa baita hizkuntza irakasleak jarrera kritikoa izatea erabiltzen dituen baliabide eta material didaktikoekin. Horiek aztertu eta atzean duten korrante didaktikoaz jabetzeak haren jarduna profesionalagoa egingo baitu. Hurrengo orrialdeotan ikuspegi komunikatiboak material didaktikoen diseinuan duen eraginaz jardungo dugu, horretarako hainbat libururen analisia gauzatu¹.

Nahiz eta aztertutako hiru liburuak ikuspegi komunikatiboaren ildotik diseinatuta egon, asko dira haien arteko ezberdintasunak ikasleei hizkuntza aurkezteko era dela eta. Hamar urteko aldea dago batzuen eta besteen artean, eta 90eko hamarkadako liburuek ikuspegi komunikatiboa eskolara eramateko ahalegin edota aurrera pauso bat suposatzen duten bitartean, joan den hamarkadako liburuak, 2003. urtekoak (egun

¹ Azken urteotako joera eta bilakaera ikuspegi globalago batez aztertze aldera 1992 eta 2003. urteko Lehen Hezkuntzako 2. mailako hiru liburu aztertu dira.

eskolan erabiltzen direnak) erabat integratuta dute orientabide komunikatiboa haien proposamen didaktikoetan.

Aztertutako 1992. urteko liburuek gaitasun komunikatiboa lantze aldera lehenengo urratsak suposatu zuten arren, oraindik ere asko dira liburu hauetan aurki daitezkeen kutsu estrukturalistako ariketak. William Littlewood-ek (1981) egindako ariketa moten deskribapenean oinarrituz, joan den hamarkadaren hasierako liburuetan batez ere *ariketa kuasi-komunikatiboak* aurki daitezke. Horrelako ariketetan, formen eta esanahi funtzionalen artean loturak sortzen dira. Praktika oraindik ere oso kontrolatua da eta ikasleak elementu isolatuak ikas ditzan bideratzen dute.

Hala ere, aipatzekoa da horrelako ariketetan jada, testuinguruaren txertatzea antzeman daitekeela. Hau da, hizkuntza erabiltzea eskatzen da baina horretarako testuinguru bat ematen zaio ikasleari. Ereduen erabilerak garrantzi handia du horrelakotan. Ikasleak materiala era nahiko kontrolatuan erabili behar du, emandako ereduari jarraiki. Nahiz eta praktika nahiko kontrolatua izan, berebiziko aurrerapausoa suposatu zuten horrelako ariketek. Hizkuntza funtzio jakin batez erabiltzeko saiakera izan baitziren. Lehen aldiz, hizkuntza irakasten da baina funtzio komunikatibo batekin, betebeharrak burutzeko (informazioa eskatu, azalpen bat egin, urrats batzuk eman...).

Horrelako ariketa baten adibidea², ikasleei ohartxo bat idaztea proposatzea da. Ohartxoan haien etxearen deskribapen laburra egin behar dute, aurretik ematen zaien ereduari jarraituz. Ariketan gainera, testuingurua aipatzen da (Mirenek ez daki Edurne non bizi den eta ohartxo idatzi dio bere etxearen deskribapenarekin). Testuinguru edota egoera komunikatibo batean ariketa txeratzeko saiakera garrantzitsua da gaitasun komunikatiboa garatzearren. Hala ere, ariketak oso kontrolatuta daude oraindik ere, eta testuingurua kontuan hartu gabe ikasleek egin ditzaketen ariketak dira. Hau da, elementu pragmatikorik kontuan hartu gabe ikasleek ariketa burutu dezakete. Hizkuntza-formak kontrolatzen direla frogatzea da tankera honetako ariketen helburua.

Saiakerak saiakera, asko dira oraindik ere horrelako liburuetan aurki daitezkeen ariketa estrukturalistak. Hizkuntza-sistemaren elementuak eta arauak manipulatzeko dute

² Ikusi 1. eranskina

xede. Horrelako ariketak ez dira inolako komunikazio-egoeran txertatzen, era isolatuan agertzen dira, nahiz eta kontuan hartzen duten ikasleak munduaz duen esperientzia edo ezagutza. Arau gramatikala eman eta ikasleak hori aplikatzea izaten da horrelako ariketen adibide ohikoa. Hitzak desordenan ematen zaizkie askotan eta ordenatzeko eskatzen zaie ikasleei, esaldi zuzenak eraiki ditzaten³. Gainera, hutsuneak betetzea eskatzen zaie, aditz jakinen forma batzuk emanda. Azken ariketa hauetan, aipatu behar da betetzeko hutsuneak, batez ere, testuetan txertaturik agertzen direla. Berez estrukturalistak diren ariketetan hutsuneak esaldien barruan agertzen diren bitartean, ariketa hauetan, nahiz eta oraindik nahiko estrukturalistak izan, hutsuneak testuan txertatuta agertzen dira⁴. Egun hain barneratua dugun testuen erabilera edo lanketa, 80-90eko hamarkadetan berrikuntza garrantzitsua izan zen. Beraz, ariketa estrukturalisten aurrean egon arren badakarte nolabaiteko aurrerapausoa gaitasun komunikatiboa lantze aldera.

Ulermenaren lanketa bestalde, oso bideratuta izaten da. Gainera, ez zaio ikasleari eskatzen testutik kanpoko elementuen gaineko ulermena, baizik eta esaldiak ulertu dituen frogatzeko ariketak dira horrelakoak. Testu bat aurkezten zaie eta ondoren esaldi batzuk non egia/gezurra jarri behar duten. Ulermena ez da bideratzen ikaslearen gaitasun komunikatiboa garatze aldera.

Beraz, 90. hamarkadan sortutako liburuak, ikuspegi komunikatiboaren aldeko saiakera suposatzen bazuten ere, kutsu estrukturalista oraindik ere atzeman dakieke. Testua komunikazio unitate gisa hartzen hasten da. Hala ere, liburu hauetan aurkituko ditugun ariketak oraindik oso bideratuta daude eta hizkuntza-formen kontrola dute xede, ez hainbeste gaitasun komunikatiboaren garapena. Ezagutza-elementu jakin batzuk hartu eta banaka lantzen dituzte, era analitikoan, hizkuntza onargarria edo zuzena ikasleek garatu dezaten baita helburua.

Azken hamarkadako liburuak proiektuen bidezko metodologiaren alde apustu egin izanak ikasleei hizkuntza irakasteko modua zeharo aldatzea eragin du. Hizkuntza komunikaziorako tresna izateaz gain, ezagutza eraikitze baliabidea baita. Horrelako

³ Ikusi 2. eranskina

⁴ Ikusi 3. eranskina

liburuek ikasleak dakiena eta komunikazio trebetasunak txertatzea bilatzen dute. Praktika globala da, ez baita hizkuntza zatikatuta aurkezten baizik eta bere osotasunean, planteamendu sintetikoari jarraiki.

William Littlewood-ek (1981) zehaztutako *komunikazio funtzionaleko ariketak* ditugu nagusi egun eskolan erabiltzen diren liburuetan. Ariketa hauen ezaugarri nagusia ikaslea komunikazio egoera jakin batean jartzen dela da. Bertan, xede-hizkuntza modu komunikatibo batean erabiliz zeregin bat burutu beharko du. Ikasleak informazioa prozesatu, ebaluatu eta partekatu behar du. Gaitasun komunikatiboa garatzen duten ariketak dira horrelakoak.

Honen adibide, postal bat idaztea proposatzen duen ariketa dugu⁵. Izan ere, postala idaztea eskatzerakoan ikaslea alde aurretik egoera komunikatibo batean jarri dugu, non testuinguruarekin erlazionatutako elementu desberdinak kontuan hartu beharko dituen komunikazioan eraginkor jarduteko. Gainera, horrelako ariketaren bidez zeharka hizkuntza egitura desberdinak lantzen ditu ikasleak (data, helbidea...) beti ere, erabilgarritasun batekin. Aztertutako liburu hauek *Txanela* proiektukoak dira. Bertan, praktika globalizatzaile eta integratzaile baten bidez lan egiten dute. Hizkuntza eta ingurunea batera ikasten dute alegia. Honek suposatzen du hizkuntza modu esanguratsu baten bidez ikastea, ikaskuntza prozesua eraginkorrago egiten duena.

Ulermenaren lanketa ere erabilgarritasunaren ildotik burutzen da. Ez dira lehen bezala galdera isolatuak (egia/ gezurra), baizik eta ematen zaien testua ulertu behar dute gero beste zeregin bat egiteko.

Hiztegiaren lanketa da aurrerapauso gutxien izan duen hizkuntza alorra. Era berean lantzen da, nahi eta orain proiektu edo gai batean integratuta egon. Erabiltzen diren baliabideak antzekoak dira: hizki-zopak, gurutzegramak...

Dena den, ikasleei klasean ematen zaizkien fitxetan kutsu estrukturalista oso agerikoa da oraindik ere. Proposatzen zaizkien ariketa asko elementuak ordenatuz esaldiak sortzean oinarritzen dira adibidez⁶. Hau gertatzen da batez ere, irakasleak berritu gabeko materialak erabiltzeagatik. Ez du zentzurik testu liburu berritzaileak lantzea

⁵ Ikusi 4. eranskina

⁶ Ikusi 5. eranskina

alde batetik eta ariketa tradizionalak fitxen bidez egiteko eskatzea bestetik. Hori dela eta, materialen berritzea beharrezkoa da baita haien arteko koherentzia ere. Eskaintzen zaien guztia, bai fitxak, bai testu liburuak ildo beretik joatea beharrezkoa da gaitasun komunikatiboa behar bezala garatzeko.

Egun eskolan aurkitzen ditugun liburuek, batez ere *Txanela* proiektukoak direnak, helburu bikoitza dute: *hizkuntza ezagutza eraikitze*ko erabiltzea eta *gaitasun komunikatiboa garatzea*. Beraz, horrelako planteamendu didaktiko berritzaileek hizkuntzaren irakaskuntza proiektu baten barnean kokatzen dute, bestelako arloak era interdisziplinarrean lantzen direlarik. Hala ere, ariketak ez dira hizkuntzaren inguruko gogoeta bultzatzera bideratzen. Alde batetik, hausnarketa metalinguistikoaren lanketa gauzatzeak suposatzen duen zailtasuna eta bestetik, hausnarketa hau egitea ikuspegi komunikatiboak tokirik ez duela pentsatzeak eragiten du eskolan erabilitako materialek gogoeta hau ikasleengan ez sortzea. Horregatik da hain garrantzitsua irakasleak honen garrantziaz ohartzea eta berau klasean eragitea. Izan ere, hausnarketa metalinguistikoak duen garrantziaz ohartzeko *curriculum*a irakurtzea besterik ez dago.

4.1. Curriculumaren azterketa

Ikuspegi aldaketa testu liburuetan ez ezik, Nafarroako Lehen Hezkuntzako Curriculumean ere islatzen da. Interesgarria da hortaz, Lehen Hezkuntzako curriculumak hezkuntza linguistikoaren inguruan dioena aztertzea. Bertan aurkitzen baita hizkuntzaren irakaskuntzaren lehenengo zehaztapena, zeinak hein handi batean definitzen duen gaur egungo ikuspegia gramatika eskolan lantzerakoan. Atal honetan beraz, Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko curriculumaren hezkuntza linguistikoaren analisia eskaintzen da.

Curriculumaren sarreran jada nabaria da egun hizkuntzen irakaspenean indarrean dagoen paradigma metodo komunikatiboa dela (hurrengo atalean sakonago aztertua izango dena). Izan ere, azpimarra jartzen da hizkuntzak ikasi behar direla baina beti ere egoera konkretu batean, testuinguraturik, aplikatzen jakiteko. Horra ikuspegi komunikatiboaren bi ezaugarriak nagusienak; *testuinguruaren* beharra hizkuntzak ikasterakoan eta hizkuntza *erabiltzen* edo aplikatzen jakitea. Gainera, curriculumaren

sarreran ere aipatzen da derrigorrezko hezkuntzaren xedea pertsonen garapen integrala lortzea dela, honen funtsezko osagaia hezkuntza linguistikoa izanik. Aldi berean, aipatzen da hezkuntza linguistikoa gizarte jardueraren arlo desberdinetan hizkuntza erabiltzeko gaitasuna dela. Bestalde, curriculumaren sarreran hizkuntza arloaren xedea aipatzen denean, metodo komunikatiboaren kutsua antzematen zaio: ikasleek ikasi eta barneratu beharko dituzte ezagutza batzuk (testuen forma konbentzionalak, testu zatiak modu kohesionatu batean artikulatzeko prozedurak, arau lexiko-sintaktiko eta arau ortografikoak) eta erabilera-prozeduren multzoa ere (elkartrukeen printzipio eta arau sozialak) baina beti ere, bai ezagutza zein erabilera-prozeduren multzoa arlo desberdinetan modu egokian *elkar eragiteko*. Hau da, hizkuntza ikastea eta barneratzea baina erabiltzen jakiteko.

Metodo komunikatiboaren ildotik zehazten dira ere, hizkuntza arloari esker ikasleak garatzen dituen oinarrizko gaitasunak. Gaitasun hauen aipamena bi multzo handitan bana daiteke; alde batetik, *hizkuntzaren garapenari* esker lortzen diren gaitasunak eta bestalde, *gogoeta metalinguistikoari* esker lortzen diren horiek. Curriculumaren atal honetan da gogoeta metalinguistikoaren kontzeptua aipatzen den lehenengo aldia hain zuzen ere. Hala ere, bai hizkuntzaren garapenari zein gogoeta metalinguistikoaren bidez ikasleak bereganatzen dituen gaitasunetan berebiziko garrantzia ematen zaio hauek hizkuntzaren erabilpenarekin lotzea, funtzionala izatea, ikastea baina zerbaitetarako; testuinguru batean aplikatzen jakiteko. Beraz, hemen ere metodo komunikatiboaren aztarna argia da.

Horrenbestez, honela uztartzen dira oinarrizko gaitasunak ikuspegi komunikatibotik: Hizkuntza arloaren kontzepzioak azpimarra jartzen du komunikazio testuinguru desberdinetan hizkuntzak eduki beharreko gizarte erabileran. Ondorioz, *hizkuntza-komunikazioaren gaitasunari* zuzeneko ekarpena egiten dio, honen alderdi guztien garapenean. Komunikazio tresna izateaz gain, hizkuntza mundua irudikatze bidea dugu ere, pentsamenduaren eta ezagueraren oinarrian dagoena. Beraz, hizkuntza garatzea eta honekiko gogoeta egitea pentsamendua antolatze, sentimenduen komunikatzeko eta emozioak erregulatzeko bide ematen du. Halaber, hizkuntzaren gogoeta metalinguistikoak eta komunikatzeko gaitasuna osatzen dituzten estrategiak ez dira soilik hizkuntza bati lotzen, baizik eta hizkuntza horren erabilerari ere. Honen

harira, hizkuntza batean eginiko ikaskuntza beste hizkuntza batzuk ikasterakoan aplikatzen dela esaten da. Modu berean, beste hizkuntza batzuk jakitea lagungarri izango da hizkuntzaren inguruko kontzientzia hartzeko eta hau sare bat bezala ulertzeko, bere barne-arau eta eitura jakinekin, honela *hizkuntzaren erabilera orokorraren gaitasuna* areagotuz. Beraz, hemen ere gogoeta metalinguistikoa planteatzen da hurbilpen komunikatiboaren barnean: hizkuntza(k) hobeto ikasteko eta hizkuntza(k) hobeto erabiltzeko. Honetaz gain, gogoeta metalinguistikoa estuki lotuta dago ikasleek hizkuntzaren aurrean erakusten duten jarrera kritikoarekin. Izan ere, hizkuntzaren inguruan egiten den hausnarketak munduari buruzko aurreiritzi eta irudi estereotipatuak transmititzeko eta adierazteko hizkuntzaren baliabideak aztertu eta haurrak hizkuntzaren erabilera baztertzailak desagerrarazteko jarrera hartzerak laguntzen du, *hiritar gisako gaitasuna* garatuz. Gogoeta metalinguistikoak eta hizkuntzaren bidez ezagutzak eraikitzea *ikasten-ikasteko gaitasuna* eta *autonomia eta ekimena gaitasuna* garatzen laguntzen dute.

Etapako helburuak ere hurbilpen komunikatiboaren barnean koka ditzakegu. Hurbilpen komunikatiboaren aztarna argi ikus daiteke hamargarren helburuari erreparatuz gero. Bertan aipatzen baita haurrak hizkuntzari eta erabilera linguistikoari buruzko ezagutzez baliatu behar direla baina beti ere hauek aplikatzeko xedez: “10. Hizkuntzari eta erabilera linguistikoaren arauari buruzko ezagutzez baliatzea modu egokian, koherentean eta zuzenean idazteko eta hitz egiteko, eta ahozko zein idatzizko testuak ulertzeko” (43.orr).

Ildo beretik doaz lehenengo zikloko edukien 4. eta 5. multzoak, *Hizkuntzaren ezaguera* eta *Hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko gogoeta* hurrenez hurren. 4. multzoan esaten da gramatikaren inguruko gogoeta esanguratsua izango dela soilik komunikatzeko gaitasuna hobetzearen ikuspuntutik. Hau da, gogoeta metalinguistikoa bideratuta egongo dela hizkuntzaren erabileraren hobekuntzara. Bestalde, 5. multzoari dagokionez, hausnarketa linguistikoa xede pragmatiko batez ere planteatzen da; sistema linguistikoaren unitatei buruzko gogoeta erabilpenerako baldintzen inguruan eman behar dela esaten da, bakoitzaren produkzioa ebaluatu eta zuzentzeko helburuz.

Laburbilduz, egun Nafarroan indarrean dagoen Lehen Hezkuntzako curriculumean komunikazio gaitasunaren alde egiten da hizkuntzen irakaspenean. Hau nabari daiteke

bai curriculumaren sarreran zein helburu edota edukiak zehazten direnean. Hurrek hizkuntzari buruzko ezagutza batzuk zein erabilera-prozedura batzuk barnera ditzaten bilatzen da baina helburu komunikatibo batekin, hau da, xede pragmatiko batez: hizkuntza gizarteko jardueraren arlo desberdinetan erabiltzeko. Hau da, hizkuntza ikastearen xedea berau aplikatzea da. Komunikatzeko gaitasuna garatzea. Gramatikaren inguruko gogoeta bestalde, esanguratsua izango dela aipatzen da baldin eta komunikatzeko gaitasuna hobetzera bideratuta dagoen, bakoitzaren produkzioa ebaluatu eta zuzentzeko. Honetaz aparte, hizkuntzaren inguruko gogoetak beste hizkuntza batzuk ikasteko baliagarria suertatu behar du baita hizkuntzaren inguruko kontzientzia hartzeko. Hizkuntzaren eraikitze mekanismoak, prozedura eta baliabideez kontzientzia hartuz eta hauek norberaren euskararen hobekuntzarako edota beste hizkuntza baten irakaspenerako transmitituz. Beraz, hausnarketa linguistikoa esanguratsua egiten duena honen erabilgarritasuna izango da, bai norberaren hizkuntza hobetzeko zein beste hizkuntza batzuk ikasteko.

5. GOGOETA METALINGUISTIKOAREN BEHARRAZ

Gaitasun komunikatiboa eskolan garatzeak gero eta garrantzi gehiago duela argi dago. Honetaz ohartzeko ez dago aurreko puntuan aurkezten diren testu liburuen proposamenak aztertu besterik. Gaitasun komunikatiboa ikasleengan landu eta garatzeko, hizkuntzaren inguruan egiten den hausnarketak gero eta toki esanguratsuego bat hartzen ari da egungo ikasgelan. *Curriculumean* nabari da, aurretik aipatua izan den bezala, gogoeta metalinguistikoak duen garrantzia Lehen Hezkuntzako ikasleek hizkuntzaren erabilera zuzena egin dezaten. Bertan gogora ekartzen den bezala, hizkuntzaren jabeakuntza prozesuan zehar hurrek forma linguistiko ezberdinei erreparatu behar diete hizkuntzak eskaintzen dizkien tresna eta baliabide desberdinak era anitzetan erabiltzeko gai izan daitezen, hizkuntza mendera dezaten alegia. Izan ere, Karmiloff-Smith (1992) eta Bialystok (1991) aurretik aipatu zuten bezala, jokabide metalinguistikoa ezinbesteko baldintza da hizkuntza menderatzeko.

Hausnarketa metalinguistikoaren alorrean emandako aurrerapausoak aurrerapauso, oraindik ere asko dago egiteko esparru honetan. Izan ere, nire esperientziaren arabera eta ikasturte honetan zehar gauzatu ditudan bi praktika aldietan aztertutakoan oinarrituz, egun ikasgelan gogoeta metalinguistikoa gutxi lantzen dela esan daiteke. Irakasleek ikasleen gaitasun komunikatiboa garatzeko ahaleginak egiten dituzten arren, oraindik ere asko dago egiteke ikasgelan gogoeta metalinguistikoa sustatzeko.

Azken finean, erabiltzen dugun material didaktikoa baino, material hori irakasten duena da hizkuntzaren ikaste prozesua esanguratsua egiten duena. Hortaz, irakaslearen ahaleginak eta jokatzeko duen papera hain garrantzitsua da. Ahozkotatua lantzeko demagun, irakasleak antzerki lanak idaztea aparteko ideia da. Honi esker ikasleek rol desberdinak hartzen dituzte eta hizkuntzaren erabilera eta forma desberdinak ikasi ere bai. Horrelako jarduerak behatzeko aukera izan nuen nire praktika aldi zehar. Hala eta guztiz ere, gero azken urratsa falta dela uste dut hizkuntzarekin lotutako behatu ditudan ariketa gehienetan; *gogoeta* ikasleengan sustatzea alegia.

Asko dira, guztiak ez esatearren, ikasleek egiten dituzten eta hizkuntzarekin lotuta dauden jarduerak. Izan ere, hizkuntza dugu ezagutza eraikitzeke funtsezko tresna. Hortaz, zilegi da esatea gogoeta metalinguistikoa bultzatzeko dauden aukerak zein ikasgelan aurki daitezkeen gogoeta bultzatzeko egoerak anitzak direla. Beharrezkoa den gauza bakarra ez da ikasgelan gogoeta hau bultzatzeko aukera gehiago izatea, baizik eta benetako *aldaketa metodologiko* bat ematea. Bikandik, Barquín-ek eta Zulaikak (2011) gogora ekartzen dutenez, hausnarketa metalinguistikoa berreskuratu behar dugu. Honek ez du esan nahi gramatikaren irakaskuntza tradizionalera bueltatu behar garenik. Gramatikaren ikas-irakaskuntza ez da ulertu behar transmisio prozesu huts bezala, baizik eta *ezagutzaren eraikuntza aktiboa* bezala.

Azken hamarkadetan hurbilpen komunikatiboa prestigio irabazten joan den heinean, irakasle askok hausnarketa metalinguistikoa alboratuz joan dira. Erabileraren izenean esparru gramatikalaz ahaztu dira. Zergati asko daude gramatikaren baztertzearren atzean, gramatikaren noizbehinkako lanketaren eraginkortasun falta zein egun hainbeste garrantzia ematen zaion hizkuntzaren erabilpenarekin duen integrazio zaila

esaterako. Ezin daiteke eztabaidatu gogoeta metalinguistikoa eskolan lantzea gai konplexua denik, baita egun adibide eta esperientzi falta dagoenik. Hala ere, lehenbiziko urratsa irakasleak hausnarketa metalinguistikoaren beharraz ohartzea da. Erreparatu behar dute gogoeta honek hurbilpen komunikatiboaren barnean lekua izateaz gain, ikasleei onurak eskaintzen dizkiela. Hizkuntzaren barruak ezagutzea eta aztertzea dakarren abantailez curriculuma ez ezik, hainbat aditu ere mintzo izan dira, Bikandi, Barquín eta Zulaika (2011) besteak beste. Bai curriculuma zein autore desberdinak bat datoz onura hauek izendatzerakoan:

Alde batetik, gogoeta metalinguistikoak *hizkuntza(k) hobeto ikasteko* balio duela baieztatzen dute. Bai ama hizkuntza zein atzerriko hizkuntzak direnak ere. Hizkuntza batek esanahia sortzeko hiztunari eskaintzen dizkion tresna eta forma desberdinak aztertu eta hauetaz ohartzean hizkuntza hori hobe erabiltzeaz eta menderatzeaz gain, beste hizkuntzak hobeki ikasteko baliagarria suertatuko zaigu. Izan ere, gogoeta metalinguistikoak *transferentzia prozesua* sustatzen du, azken finean hizkuntzen artean eraiki beharreko loturak metalinguistikoak dira hein handi batean. Beraz, gogoeta metalinguistikoak egun hizkuntzen didaktikatik aldarrikatzen den *Hizkuntzen Trataera Integratuaren* paradigma pedagogikoaren barruan tokia du, toki garrantzitsua gainera. Hizkuntza bakoitzean ikasten dutena beste hizkuntza batean erabilgarri izateko hizkuntzen barruaren inguruko azterketa egitea beharrezkoa da. Ama hizkuntza, gure kasuan euskara, hobetzearen ildotik, jokabide metalinguistikoa biziki aproposa da bi hizkuntza dituen gizarte batean, are gehiago ikasleen eleaniztasuna sustatu nahi duen hizkuntza sistema batean.

Bigarren onura *erabilpenarekin* lotuta dago. Hizkuntza baten gramatikaren ezagutza esplizitua izatea lagungarria da hizkuntza hori bera hobe erabiltzeko. Hizkuntza baten tresneriaz ezagutza kontzientea dugunean, gure komunikazio helburuak asetzeko baliabide linguistiko hauek modu desberdin eta anitzez erabiltzeko gai izango gara gure hizkuntza aberastuz. Ondorioz, gogoeta ez da maila teorikoan proposatu behar baizik eta beti erabilerarekin atxikirik. Ezagutza linguistikoa izatea hizkuntzak hobeto erabiltzea suposatzen du. Ezagutza hori ikasleek sortuko lukete gogoetaren bidez. Hortaz, hurbilpen komunikatiboan aldarrikatzen den erabileran tokia dauka gogoeta egiteak. Honenbestez, egun hizkuntzak irakastean hurbilpen komunikatiboaren

izenean hausnarketa ez egiteak zentzurik ez edukitzeaz aparte, kontraesana dela argudia daiteke.

Argi geratzen da bada, gogoeta metalinguistikoa bultzatu eta bideratzea beharrezko baldintza dela hizkuntzen irakaskuntzan aritzen diren profesionalentzat; hizkuntzen irakaskuntza esanguratsuago eta eraginkorrago bat egitearren. Gainera, gogoeta eskolan ez bultzatzea hurbilpen komunikatiboaren aitzakia hartuta askotan topatuko dugun kontraesana da. Aipatu dudan bezala, gogoeta eta erabilera erabat atxikirik baitaude. Hausnarketa metalinguistikoa bereziki aproposa da ikasleen *premiekin* eta *erabilerarekin* lotuta agertzen denean. Hau da, hain zuzen ere, nire aburuz irakaslearen egiteko garrantzitsuena; gogoeta bultzatzeko egoerak eta testuinguruak ikasgelan detektatzea, beti ere ikasleen interes eta beharretatik abiatuta. Horrela bakarrik ziurtatuko baita gogoeta benetan esanguratsua izango dela. Hortaz, irakaslearen rola berebiziko garrantzia du hausnarketa metalinguistikoaren lanketan. Ez soilik hau bultzatzeko egoeren detekzioan, baizik eta ondoren hau bideratzeko beharrezkoa den interakzioaren sustatzeko orduan. Fontich-ek (2006) erakusten duenez, *interakzio egoerek* ikasleek hizkuntza aztergai bezala hartzeko beharrezkoak diren baldintzak eratzen dituzte. Interakzio egoera hauek ikasgelan ematea oso garrantzitsua da eta irakasleak hauetaz ohartzeko gaitasuna garatu behar du, gero hauetan oinarrituta gogoeta bideratzeko.

Akats linguistikoen zuzenketa gogoeta metalinguistikoa bultzatzeko esparru interesgarria da. Alde batetik, ikasleen premia eta erabilerarekin erabat lotutako alorra da akatsena. Ikasleek hizkuntza erabiltzen dutenean agertzen baitira akatsak, ikaskuntza prozesuaren parte diren heinean. Gainera, ikasleek dituzten premien arabera akats mota bat zein beste bat emango da. Bestalde, akatsak zuzentzerakoan *interakzio egoera* baten aurrean aurkituko gara zeinak, aurreko paragrafoan esan bezala, ikasleek hizkuntza ikaskuntza objektutzat hartzeko beharrezkoak diren baldintzak sortzen dituen.

Nahiz eta akats linguistikoen esparrua hain aproposa izan eta ikasgelan askotan sortuko den egoera izan, oraindik ere ez gara honetaz behar bezala baliatzen hausnarketa metalinguistikoarekin uztartu eta beraz, azken hau garatzeko. Irakasleak

akatsak zuzentzeaz profitatu behar dira ikasleek hizkuntza aztergai hartzeko eta aldi berean, akatsak zuzentzeko. Hala ere, hau gerta dadin beharrezkoa da, Olaziregik (1994) azaltzen duen moduan, zuzenketarako estrategia landua eta sistematikoa izatea.

Praktika aldiak ikusitakoa kontuan hartuta, sistematizazio eta estrategia landu bat izate aldera oraindik ere asko egiteko dago. Akatsak zuzendu zuzentzen dira. Kontua da nola zuzentzen diren. Esanguratsua iruditzen zait lehenengo zikloan behin eta berriz akats berdinak ikasleek errepikatzea. Zerbait ez dabil ongi ikasleek uneoro akats berdinak egin, irakasleak zuzendu eta berriz ere egiten dituztenean. Argi dago behin zuzentzearekin akatsa ez dela desagertuko. Hala ere, zuzenketa prozesu eraginkor batek behin eta berriz agertzen diren akats hauek murriztea erdietsiko luke, batez ere ikasleengan hauen inguruko gogoeta bultzatuz gero. Ikasleen hizkuntzaren inguruko hausnarketa eza agerian geratzen da, baita irakasleen eraginkortasun urria akatsak zuzentzerakoan. Zuzenketa gogoetara bideratzen badugu, zuzenketa prozesua eraginkorragoa egingo genuke, eta honela akats errepikakor hauek desagertzea ez bada, behintzat murriztea erdietsiko genuke.

Lehenengo zikloan batez ere aztertu ahal izan ditudan akatsak *gazteleraren interferentziaren ondorioz* eta *euskararen berezko egiturak* direnak eta beste hizkuntzetan aurkitzen ez direnak dira. Hala nola:

- Menpeko esaldiak (konpletiboak, moduzkoak, kausazkoak...) gazteleraren eredia jarraituz eta ez euskarak ematen dizkigun atzizkiak erabiliz eraikitzea da: “Aitak esaten du ke etorriko da goiz” edo “Nola beroa egiten du izozkia erosiko dut”.
- Zergatik? Galdera erantzuterakoan *-lako* atzizkiaren erabilera eza: “Ez dut ulertzen ariketa zergatik zaila da”
- Ergatibo marka ez erabiltzea: “ Maite esan du”. Izan ere, Barquín-ek, Bikandik y Zulaikak (2011) egindako azterketan frogatzen denez, ikasleek forma hau aplikatzeko zein haren erabilera azaltzeko arazoak dituzte.

Horrelakoen aurrean, irakaslearen jarrera ez da beti sistematikoa izaten. Batzuetan zuzentzen dute, forma akastuna birformulatuz. Hau da, ikasleari zuzenean forma zuzena ematen zaio. Batzuetan ere, irakasleak emandako forma zuzen hau errepikatzeko eskatzen zieten ikasleei. Honek soilik erantzun mekanikoak eragiten ditu. Besteetan, ez zen zuzenketarik egiten. Horrelako jarrerek ez dute batere bultzatzen gogoeta metalinguistikoa. Ikasleak zuzenduak direnean erantzun zuzena buruz ikasten dute, automatizatu eta agian hurrengo batean zuzen esan. Hala ere, gogoeta ematen ez denez, ez dute ulertzen hizkuntzaren barne mekanismoak eta ondorioz, denboraren poderioz akats horiek agertzeko arriskua handia izango da. Nire aburuz, zuzenketa hausnarketa eta ulermenera bideratuta egon behar den bitartean, horrelako zuzenketek erantzun mekanikoak emateko besterik ez dute balio.

Laburbilduz, irakasleak gogoeta metalinguistikoaren beharraz jabetu behar dira, honek dakartzan onurez ohartu eta hurbilpen komunikatiboaren barnean tokia eginez. Klasean ematen diren hizkuntza jarduera guztiez baliatuz ikasleengan hausnarketa bultzatu behar dute, beti ere haien premietatik abiatuz eta gogoeta hau erabilerara bideratuz. Azkenik, gogora ekarri nahi dut akats linguistikoen zuzenketaren esparruak marko ezin hobea luzatzen diola irakasleari gogoeta metalinguistikoa abian jartzeko. Akatsak zuzentzeaz gain, edo behintzat gutxitzeaz gain, hizkuntza aztergaitzat hartuko dute ikasleek, kontziente izanez hizkuntza horrek eskaintzen dizkien tresna eta baliabide desberdinez. Honela, ikasleak haien komunikazio xedea asetzeko gai izango dira tresneria hau era desberdin eta kontzientez erabiliz.

6. PROPOSAMENA: AKATSEN ZUZENKETARAKO PROTOKOLOA

Komunikatzean ditugun xedeak ez dira beti berdinak. Batzuetan, informazioa entzuleei luzatu nahi diegu, besteetan norbait zerbait egitera bultzatu eta konbentzitu edo engainatu. Hitzunok ditugun komunikazio helburuak ahalik eta era eraginkorrean betetzea da gure helburua. Honetarako, hizkuntzak eskaintzen dizkigun tresnei buruz jakitea ezinbestekoa dela deritzot. Ezagutu behar ditugu eskura ditugun tresna horiek eta erabiltzeko bide eta modu desberdinak, gero gure komunikazio xedeen mesedera jartzeko. Ezagutza esplizitu honek beraz, gure *komunikazio-gaitasuna* hobetuko du.

Hala eta guztiz ere, gogoeta egitearen inguruan oraindik gabezia nabarmenak aurki ditzakegu, bai adibide edo esperientzia faltagatik zein itxuraz erabilerarekin integratzeko dituen zailtasunengatik.

Gogoeta metalinguistikoaren beharra eta garrantziaren gaiaren inguruan egun bi egoera kontrajarri aurkitzen ditugu. Alde batetik, curriculumak zein lehen aipatutako hainbat adituk diotena dugu. Hauen ustetan, gogoeta metalinguistikoa falta ezin daitekeen osagaia dugu hizkuntzak ikastearen errezetan. Argudioak soberan ditugu hizkuntzaren inguruan gogoeta egiteak hurbilpen komunikatiboaren barruan tokia duela baieztatzeko. Ez edonolako tokia gainera, hizkuntza baten ikaskuntza prozesuan eskaintzen dituen abantailak kontuan izanik, behar-beharrezko elementutzat jotzen dute. Bestalde, eskolako errealitatea dugu. Azken urte honetan azertu ahal izan dudanari erreferentzia eginez, gogoeta metalinguistikoaren inguruan oraindik ere asko egiteko dago. Nahiz eta irakasleek gaitasun-komunikatiboa garatzeko material eta metodologia berritzaileak martxan jartzen ari diren, beste aurrerapauso bat ematea beharrezkotzat jotzen dut gogoeta hau ikasgelan lantze aldera.

Muga hizkuntzaren ezagutza inplizituan jarrita dugu egun. Badirudi, gramatikaren ezagutza espliziturik jada tokirik ez duela, hizkuntzaren erabilpena oztopatuko balu bezala. Trabarik nagusia agian, irakasle askok traba ez, baizik eta gogoeta lantzea berebiziko onura suposatzen duela ez ohartzea da. Gai honen inguruan ohartzeko curriculumak edo adituek diotena irakutzea besterik ez dago. Behin irakasleen ikuspegi aldaketa hau emanda, aldaketa metodologikoa beharrezkoa izango zen. Hau da, gramatikaz gogoeta egitea bai baina ez marko teoriko batean baizik eta erabileraren mesederako. Hori dela eta, hizkuntza irakaslea behatzailea izan behar da eta hausnarketa metalinguistikoa garatzeko ikasgelan ematen diren egoerak identifikatu eta hauetaz baliatzea beharrezkoa dela deritzot.

Lehen aipatu denez, *akats linguistikoen zuzenketak* hausnarketa metalinguistikoa bultzatzeko interes handiko markoa eskaintzen digu. Lau arrazoik nagusiki egiten dute hain aproposa akatsen zuzenketaz baliatzea gogoeta bideratzearen:

- *Ikasleen premietatik abiatzen da.* Ikasleek haien beharren arabera hizkuntza darabiltenean agertzen dira akatsak. Beraz, haien beharretatik abiatuko litzateke gogoeta metalinguistikoa.
- *Ikasketa prozesuan ondorio positiboak eragiten ditu.* Duran-ek, Blanc-ek, Thurston-ek y Topping-ek (2010) adierazten dutenez, zuzentzeko eta zuzendua izateko hizkuntzaz hausnarketa egitean ikasketa prozesuan eragin postiboak ematen dira, honekiko jarrera hobetzeaz gain. Hori dela eta, autore hauek zuzenketak egitean gogoeta metalinguistikoaren garrantziaz ohartarazten gaituzte.
- *Erabilerarekin txertatzea.* Gogoeta metalinguistikoa hizkuntza hobeto erabiltzearen esanetara jartzen dugu, akatsak zuzentzen ari garen heinean. Gogoeta erabilerara bideratzen da, eta ez maila teoriko batera mugatu.
- Akatsak zuzentzeak *interakzio egoera* batean aurkitzea esan nahi du. Ikasleak haien artean edota irakasleak ikasleari zuzentzen dionean interakzio egoera bat sortzen da nahi eta nahi ez. Izan ere, Fontich-ek (2006) esan zuen bezala interakzio egoera hauek bereziki aproposak dira gogoeta metalinguistikoa egiteko, hizkuntza aztergai hartzeko beharrezko baldintzak bultzatzen baitituzte.

Hurrengo orrialdeotan akatsak zuzentzeko eta gogoeta metalinguistikoa bultzatzeko protokolo bat garatzen da. Aipatutako arrazoi guztiengatik, akatsen zuzenketaz baliatzea proposatzen da gogoeta metalinguistikoa ikasleekin lantzearen. Protokolo honek akatsen zuzenketa hausnarketa eta ulermenaren ildotik garatzea xede du. Proposamen xumea bada ere, aurrerapauso bat da oraindik ere hainbeste egiteko dagoen gogoeta metalinguistikoaren esparruan. Akats linguistikoak gutxitzeko baita gogoeta metalinguistikoan sakontzeko bidean urratsa dugu ondoren aurkeztu den protokoloa.

6.1. Akats linguistikoaren zuzenketarako protokoloa.

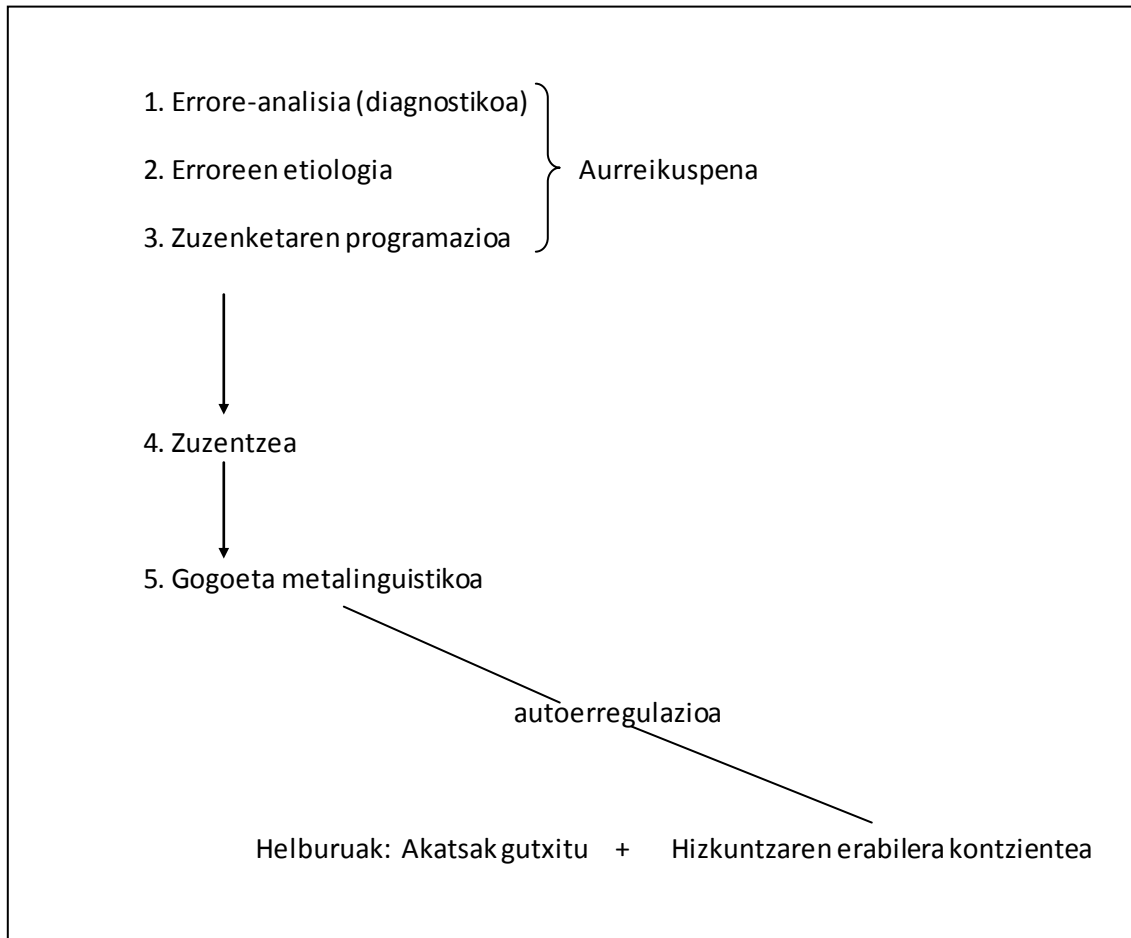
Bikandik (2013) gogora ekartzen duenez, hizkuntza aztergai duen hausnarketa bultzatzeko ikasleei problemak planteatu behar zaizkie. Ondoren aurkeztu duen proposamena ildo honi jarraiki diseinatua izan da. Gogoeta metalinguistikoa bultzatzeko hautatu den problema kasu honetan ikasleek egiten dituzten *akats*

linguistikoak dira. Bestalde, akatsek testuinguru interesgarria luzatzen diote irakasleari gogoeta bidera dezan, aurretik aipatua izan den moduan.

Gida honek hainbat urrats desberdin zehazten ditu irakasleek akatsen zuzenketa gogoeta metalinguistikora bidera dezaten. Eskolan akatsak modu eraginkorren zuzentzean eta are gehiago gogoetarekin integratzeak suposatzen duen zailtasuna kontuan izanik, estrategia landu baten beharra dago, era sistematikoan aplikatuko dena. Olaziregik (1994) dionez, hausnarketa eta planifikazio lana ezinbestekoak dira eskolan akatsak zuzentzeko orduan. Bestalde, atzerrian egindako hainbat ikerketetan (Allen, Swain, Harley, Cummins, 1990) irakasleak ez direla batere sistematikoak ikasleen hizkuntza erroreak zuzentzerakoan ikusi da. Beraz, horrelako protokolo bat sistematikoki gelan erabiltzeak akatsen zuzenketa prozesua errazteaz gain, metodikoak izaten lagunduko du eta ondorioz, akatsen zuzenketa eraginkorragoa bihurtuko du.

Helburuei dagokienez, bi eremu nagusietan bana daitezke protokolo hau aplikatzean erdietsiko genituenak: *Akats linguistikoen gutxitzea* eta *hizkuntzaren erabilera kontzientea egitea*. Nahiz eta bi helburuak banatuta agertu, erabat elkarlotuta daude. Izan ere, akats linguistikoak gutxituko dira beti ere, zuzenketa prozesuan gogoeta metalinguistiko ematen bada, hizkuntzaren erabilera kontzientea eragingo duena hain zuzen ere. Gramatikaren ezagutza esplizitua izateak akats linguistikoen gutxitzea eragingo luke alegia. Camps-ek (2000) diotenaren arabera, ikasleei haien akatsak zuzentzeko eskatzen diegunean *aktibitate esplizitua* egin dezaten eskatzen diegu, gutxika hizkuntzaren jabeakuntzaren *continuum*-ean aurrera egin dezaten bultzatuz. Aurretik aipatu den bezala, ikasleak hitzez adieraz ezin daitekeen ezagutza esplizitutik, hizkuntza arruntean adierazten den ezagutza esplizitura igaroko lirerateke, azkenik hizkuntza espezifikoa erabiliz hitzez adierazitako ezagutza esplizituko fasera igaroz. Camps-ek proposatzen duen azken fase honetan hizkuntzaren erabilera kontzientea erdietsiko lukete ikasleek, zeinari esker hizkuntzaren erabilera hobetuko luketen akats linguistiko gutxiago eginez. Protokoloaren helburuei dagokienez, akatsen gutxitzea eta gogoeta metalinguistikoan sakontzeaz aparte, irakasleengan akatsak detektatzeko gaitasuna areagotuko luke, baita ikasleen autonomia garatzen lagundu ere, hausnarketa egitean ematen den *autoerregulazioa*-ri esker ikasleek haien buruak zuzentzeko gai izango bailirateke.

Hurrengo irudian laburtzen da protokolo hau osatzen duten urrats desberdinak.



5.irudia Akatsen zuzenketarako protokoloaren urratsak.

Protokoloan proposatzen dudana lehen urratsa ikasgelan gertatzen diren akatsen bilketa sistematikoa da, edo Gorbet-ek (1979) izendatu zuen bezala, *errore-analisia*. Oso baliabide aproposa da irakasleak akatsen eremuan ikuspegia ordenatzearen. Hau burutzeko, irakaslearen rola behatzailearena izango da, entzule aktiboa hain zuzen ere. Denbora tarte bat hartu eta bertan ikasleek bai ahozkotasunean zein idatzizkoan egiten dituzten akats errepikatuen zerranda egin dezake.

Erroreak biltzearekin ez da aski. Ikasgelako errealitate soziolinguistikoaren azterketa sakona burutze aldera, akats hauen izaeraz edo ezaugarriez hausnartu beharko du irakasleak. Izan ere, akats guztien jatorria ez da berdina eta ondorioz, eman behar zaien garrantzia zein trataera ere desberdina izango da. Bigarren urrats hau *erroreen etiologia* deritzo. Fase hau burutzeari garrantzi handikoa dela deritzot, akatsak nondik datozen jakiteak lehenengo gakoak ematen baitizkio irakasleari zuzenketa bideratzeko.

Akatsen eragileak ugariak izan daitezke, hala ere Grymonprez-ek (2004) proposatutako irizpide etiologikoa jarraitzea aholkatzen dut, arazoa sinplifikatzearen. Bi multzotan bereizten ditu akatsak: *intralingualak* (hizkuntzaren barnekoak) eta *interlingualak* (hizkuntzen artekoak).

- *Intralingualak*. Hizkuntzaren egituraren bertan dute jatorria. Lau multzotan bana daitezke.
 - Paronimoak edo antzeko itxura duten hitzak.
 - Sasi sinonimoak edo antzeko esanahia duten hitzak.
 - Sasi esapideak.
 - Erregistroak eragindakoak (hizkera, euskalkia, soziolektoa edota erregistro ezberdinak era nahasian erabiltzea).

- *Interlingualak*. Hizkuntzen arteko kontaktua dela eta eragindako akatsak dira. Ama hizkuntza edo beste hizkuntza batzuen transferentzia negatiboagatik (interferentzia) sortuak dira. Euskal Herriaren kasuan gaztelera edo frantsesaren eraginaren ondorioz sortutako akatsak topatuko ditugu. Bi azpitalde daude:
 - Sasilagunak edo itxuraz esanahi bera duten hitzak (adibidez, “repara” eta “erreparatu”)
 - Hizkuntzen arteko erabateko baliokidetasunik ez izatea (adibidez, “hermano” eta “anaia/neba”)

Behin irakasleak erroreen etiologia eginda duela, *zuzenketen programazioaren* txanda helduko litzateke. Hizkuntza klaseak curriculumean oinarritutako programazio bat aintzat hartuz taxutzen diren modu berean, aldika gai desberdinak landuz, akatsen zuzenketan ere programazioaren beharra dagoela ulertzen dut. Zuzenketa eraginkor bat aurrera eraman nahi bada, honen programazioa beharrezkoa izango dela deritzot. Honenbestez, irakasleak ikasturte osorako edukien programazioa burutzen duen bezala, protokolo honen lehen urratsean bildutako akatsen zerrendan oinarrituz programaketa bat egitearen garrantzia azpimarratu nahiko nuke. Argi dago den-dena beti eta ikasle guztiei zuzentzea ezinezkoa dela, horregatik lehentasunak ezarri behar ditugu eta gure programazioa sortzeko orduan irizpide pedagogikoak kontuan hartu

beharko ditugu. Honek alde batetik, zuzenketari ordena ekarriko lioke eta bestetik zuzenketan hurrenkera logiko bat ezarri ere bai. Aipatu nahiko nuke gainera, programazio honen izaeran jarraitasunak izan behar duen garrantzia. Hau da, urrian lantzeko proposatzen ditugun akatsak nolabait ere hurrengo hilabeteetan ere lantzea edo birgogoratzea. Hilabeteka edo asteka programa daitezke akats ezberdinen lanketa eta zuzenketa, beti ere ikasitakoa ikasleei birziklatzeko eskatuz.

Aipatutako hiru urrats hauek (errore-analisia, etiologia eta zuzenketen programazioa) ikasgelaren *aurreikuspen* bat egitea suposatzen dute. Hau da, ikasgelaren errealitate soziolinguistikoa zein den aztertuko luke irakasleak, agertzen diren akats nagusiak identifikatuz, hauen jatorriaz hausnartuz eta azkenik, hauen zuzenketa jarraitasun logiko baten ildotik antolatuz. Garrantzi handiko fasea dugun arren, aurreikuspena gutxitan egiten den jardura dugu. Irakasleek askotan entzun bezain laster akatsa zuzentzera jotzen baitute aurrean duten ikasgelaren errealitatea aztertu gabe zein bertan gertatzen diren akatsen jatorria eta zergatiaz gogoeta egin gabe. Bestalde, egungo gizartean gero eta errealitate soziolinguistikoko konplexuagoa izateak akatsen zuzenketaren esparruan aurreikuspenaren beharra handitzen du, hau egitea ezinbestekoa baitugu zuzenketa on bat bideratzeko.

Aurrean dugun ikasgelaren errealitate soziolinguistikoa aztertu ondoren, akatsen zuzenketara joko du irakasleak. Azpimarratu nahiko nuke, akatsen zuzenketa gogoeta metalinguistikoa garatzearen ildotik bideratuko dela. Akatsak zuzendu nahi dira baina beti hizkuntzaz gogoeta eginez, honetan sakontzeko xedez. Milian eta Camps-ek (2006) gogora ekartzen dutenez, hizkuntzen irakaskuntza eskolan oso loturik dago mekanikoki eta behin eta berriz errepikatzen den ezagutzarekin. Aitu hauen arabera, aldaketa metodologikoaren beharra dago zeinetan ikasleek planteatzen zaizkien arazo kognitiboak aurre egin behar dieten gogoetara bultzatuz. Irakasleak hizkuntzen funtzionamenduaren inguruan interesatuak egongo dira haien badira honen inguruan aztertu behar dutenak, prozesu aktiboetan parte hartuz haien ikaskide zein irakaslearekin. Hau da hain zuzen ere zuzenketaren urratsean erdietsi nahi dena; irakasleak zuzenketa prozesuan inplikatzeko honen parte direla sentiaraziz. Jardura esanguratsua da ikasleentzat, hizkuntza arazo errealak (haien erroreak) konpontzeko erabiliko baitute.

Zuzenketa bi norabideetan planteatzen dugu. Irakasleak ikasleari eta ikasleen artekoa (zuzenketa kooperatiboa). Lehenengoa ohikoena da, hala ere bigarren aukera gero eta erabiliagoa da dakartzan onurak direla eta. Azken hau da, nire aburuz gehien indartu behar duguna ikasgelan. Ikerketa asko egin dira honen esparruan eta guztiak bat datoz ikasleen arteko zuzenketaren egokitasunaz gogoeta metalinguistikoa bultzatzeko orduan, hala nola Duran, Blanch, Thurston eta Topping-ek (2010) burututako ikerketak erakusten duenez, ikasleen arteko zuzenketak gaitasun linguistikoen hobekuntza dakar, baita bigarren hizkuntzak ikasteko erraztasuna ere. Zuzenketa hauek egiteko ikasleak bikoteka jar ditzazkegu, beti ere bikote hauen aukeraketa zentzuduna eginez. Hau da, ikasle horien hizkuntza gaitasunari erreparatu behar dio irakasleak, ikasleak haien arteko hizkuntza maila desberdinez aberastu daitezten. Horrelako zuzenketak oso aproposak dira idatzizko testuak zuzentzeko. Potentzial handiko jarduera dugu ikasleen arteko zuzenketa. Hala ere, ez dugu irakasle-ikasle arteko zuzenketa baztertu behar. Irakaslea baita ikasgelaren hizkuntza eredia eta forma zuzena emango duen hori. Ikasleen arteko zuzenketak dakarren arriskua akatsak elkarren artean kutsatzea edo zuzenak ez diren formak zabaltzea izan daiteke, horregatik beti ikasleen arteko zuzenketa irakasle-ikasle artekoarekin lagundu behar da, bata bestearen osagarri izanik. Ikasleen artekoa izan ala irakasle-ikasle artekoa, zuzenketa beti helburu komunikatibora bideratuko da, hau da, batez ere ulermena zailtzen duten akats horietan zentratuz.

Zuzenketak egiteko unean metodikoa izan behar du irakasleak. Horretarako prestatutako programazioa, beti ere izaera malgua edukiko duena, jarraitzeaz gain, klaseko une jakin batzuk gorde beharko ditu zuzenketak egiteko eta hauetaz ikasleekin hausnartzeko. Errutinen metodologiaren ildotik bidera daiteke. Hau da, klaseko lehenengo minutuak akatsei eskaini, hauen zuzenketa egiteko zein hauen inguruan hausnartzeko. Honela, zeharka bada ere, ikasleak gai honen garrantziaz jabetuko dira, egunero eta sistematikoki landuko duten gaia izango baita. Bestalde, aproposa iruditzen zait zuzenketa hauek baliabide mota desberdinez laguntzea, hala nola teknologia berriekin (akatsen power pointak egitea demagun). Nahiz eta tradizionalagoa izan, ikasleek haien koadernoko azken orriak akatsen atal bat egiteko erabiltzea garrantzitsua dela uste dut. Bertan zuzenketa hauek gorde eta haien

hausnarketak bilduko lituzkete. Honek jada landutako akatsen berrikusketak erraztuko luke baita artxibo erako bat izaten haien akats eta gogoeten ingurukoa. Beraz, irakasleak bide desberdin eta motibagarriak erabili behar ditu zuzenketak egiteko orduan. Aipatu nahiko nuke irakaslearen rola zuzenketak ulertzeko moduan aldaketa bultzatzearena izan behar dela. Ikasleei ikusarazi behar die zuzenketa ez dela zertan lotsagarria izan behar, baizik eta jolas bat zeinetan hizkuntzaz hausnartzen dugun.

Protokoloaren azken pausua *gogoeta metalinguistikoa* dugu. Zuzenketarekin estuki lotuta dagoen arren, honetan oinarritzen baita, beste urrats gisa zehaztuta agertzen da protokoloan. Izan ere, maila kognitibo konplexuagoa eskatzen duen jarduera da eta protokoloari bere osotasunean zentzua ematen diona. Akatsen zuzenketa egiten dugunean Flanigan-ek (1991) adierazten duen bezala, interakzioak ematen dira zeinetan ikasleek esanahien negozioazioa burutzen duten. Interakzio hauetaz baliatu behar gara ikasleengan hausnarketa metalinguistikoa bultzatzeko. Hausnarketa honek aktibitate esplizitua izan behar du, haien akatsak zuzentzen dituztenean kontzienteki hausnartu behar dute hizkuntzaren inguruan. Azpimarratu nahiko nuke bestalde, *terminologiaren* beharra hausnarketa egiteko orduan. Ezin diegu ikasleei hausnarketa sakon bat egitea eskatu hau egiteko tresnak luzatzen ez badizkiegu. Ergatiboaren inguruan jardun behar badugu ikasleek *subjektu*, *iragankor* edo *ergatibo* bezalako hitzen beharra izango dute. Terminologia linguistikoa beharrezkoa zaie hausnarketa burutzeko. Irakasleak beraz, beti ere adinari eta klasearen beharrei egokitzuz terminologia eskaini behar die, honek lagunduko baitu gero ikasleek burutuko duten hausnarketan. Askotan ikasleak prozeduretara mugatzen ditu eta ez diegu gramatikaren diskurtsora sarbidea ematen. Akatsak zuzentzean bultzatu beharreko gogoetak, ordea, hizkuntzaren formalizazio bultzatu behar du nire aburuz, beti ere hizkuntzaren erabilera hobetzeko asmoz. Beraz, gogoeta burutzerakoan ondorengoak kontuan hartzea proposatzen dut:

- Terminologia egokiaz ikasleak hornitu. Tresneria metalinguistikoa ez izateak gogoeta oztopatzen du.
- Gogoeta metalinguistikoa ikasleek egindako akatsetatik abiatu eta guztion artean gogoeta burutu. Ikasgelako komunikazio-jardueran premiazko diren hizkuntza-formez batez ere.

- Klaseko une jakin batzuk gorde gogoeta egiteko, akatsak zuzendu ostean.
- Material edo baliabide desberdinak erabili bertan gogoeta metalinguistikoan ikasitakoa biltzeko. Honela ikasleek eskuragarri izango dute gogora ekarri ahal izateko.
- Gogoeta behar bezala bideratzeko, honen helburua beti argi eduki: hizkuntzaren erabilera hobetzea hizkuntzaz ezagutza kontzientea lortu izanagatik.
- Gogoetak ez ditu erantzun mekanikoak bultzatu behar baizik eta hizkuntzaren inguruko ulerkuntza.
- Hausnartzen ari den hizkuntzaren inguruko deskribapena egin behar da, beti ere beste hizkuntz(ar)en jokabidearekin konparatuz.
- Hizkuntza formalizatzen saiatu, arauak sortuz, eztabaidatuz, egiaztatuz, kontsultatuz.

Cassany-k (2002) adierazten du ikasleek haien testuak elkarri zuzentzerakoan autonomia garatzeaz gain, *autoerregulazioa* eta hizkuntzaren inguruko hausnarketa garatzeko aukerak zabaltzen direla. Behar bezala egindako gogoeta metalinguistiko batek ikasleengan autoerregulazioa eragingo luke, haien buruak zuzentzeko gai izango lirateke. Autoerregulazio prozesuak bi ondorio ekarriko lituzke: ikasleak haien *akatsak zuzentzea* eta hizkuntzaren *erabilera kontzientea*. Hizkuntzaren erabilera hobetzea lortuko genuke, eta ondorioz, ikasleek gaitasun komunikatiboa areagotu ere bai.

Protokolo honek gramatikaren lanketaren aldeko apustua egiten du. Lanketa hau ikasleen premietatik abiatzen da, haien akatsak eta elkarrekintzan oinarritutako gogoeta metalinguistikoaren bidez gramatikaren lanketa burutzen da, beti ere prozedurak eta erantzun mekanikoak saihesten eta hizkuntzaren funtzionamenduaren gaineko benetako hausnarketara eta ulerkuntzara bideratuta.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

A lo largo de este trabajo se han analizado distintos aspectos relacionados con la adquisición de las lenguas y enseñanza de las mismas. Partiendo de la corriente imperativa que hoy en día domina el campo de la Didáctica de la Lengua, se ha hecho especial énfasis en la reflexión metalingüística.

Del gran abanico de opciones que nos ofrece el trabajar la reflexión metalingüística en el aula, mi aportación para profundizar en la misma se ha centrado en la corrección de los errores lingüísticos ya que es un tema de gran interés entre los docentes.

La corrección de errores nos permite llevar a cabo una reflexión significativa y de gran potencial puesto que se reflexiona con los alumnos sobre la lengua pero partiendo de una situación real y de sus necesidades, aparte de los numerosos efectos positivos que tiene sobre el aprendizaje y la disposición hacia el mismo realizar dicha tarea. Los alumnos tienen que hacer frente a un reto cognitivo, corregir el error, y para ello deben reflexionar sobre el lenguaje.

El protocolo anteriormente propuesto persigue dos principales objetivos. Por un lado la corrección de los errores lingüísticos y por otro lado promover la reflexión metalingüística. Para conseguir estos objetivos se propone una secuencia a seguir en el aula a la hora de corregir los errores lingüísticos que se sintetiza en los siguientes cinco pasos: *diagnóstico o análisis de los errores lingüísticos, etiología de los errores, programación de las correcciones, la corrección y reflexión metalingüística*. La realización de los mismos tendría como resultado una corrección puesta al servicio de una reflexión para la comprensión del idioma, lo que impulsaría el necesario proceso de autorregulación por parte de los alumnos para un mejor uso de esta. Así pues, este protocolo no es más que una aportación encaminada a profundizar y mejorar la reflexión metalingüística en el aula.

La reflexión metalingüística nos abre un amplio campo en el que aún queda mucho trabajo por hacer. Estamos ante los inicios de distintas investigaciones y propuestas didácticas acerca de cómo llevar a cabo la reflexión en el aula. Hasta ahora las distintas investigaciones llevadas a cabo podían considerarse transversales, ya que eran realizadas desde distintos campos como la psicología o pedagogía. Aunque son muchos

los aspectos en común entre estas ciencias y el magisterio, el enfoque de dichas investigaciones es distinto. No obstante, el Grado en Educación Primaria por primera vez nos ofrece la oportunidad de seguir investigando sobre distintas áreas relacionadas con la enseñanza. Este hecho es esperanzador en cuanto a la importancia y desarrollo de la reflexión metalingüística en el aula, ya que ahora los maestros tendrán la opción de seguir investigando sobre la misma.

Mi aportación centra la reflexión en el campo de la corrección de los errores lingüísticos. No obstante, es muy grande la variedad de opciones que hay para llevar a cabo este trabajo sobre la lengua con los alumnos. De este modo, son muchas las vías de investigación que se abren en este campo. Aspectos como la reflexión encaminada al uso de los verbos o del *ergativo* que tan difícil es en Euskara para aquellos alumnos cuya lengua materna es de origen románico, merecerían gran atención por parte de los docentes y la posibilidad de futuras investigaciones. El hecho de que los alumnos no encuentren en otros idiomas como el castellano, ninguna forma lingüística parecida al ergativo dificulta su uso y comprensión. Esto conlleva a una menor aplicación de dicha forma y por consiguiente, a una probable futura pérdida la misma. Para combatir este problema el profesorado debe continuar investigando en el campo de la reflexión metalingüística, ya que llevar a cabo una reflexión significativa y encaminada a la comprensión conllevaría un mejor uso de la lengua y erradicación de problemas como el mencionado.

Finalmente, quisiera expresar mi deseo de continuar con la investigación acerca de nuevas vías para profundizar en la reflexión metalingüística, ya que creo que es necesario un cambio metodológico en la enseñanza de la gramática que centre la reflexión metalingüística en la construcción activa del conocimiento. Por consiguiente, el saber explícito sobre la lengua ayudara a los alumnos a usar mejor el lenguaje, medio indispensable para la construcción del conocimiento y comunicación entre las personas.

ERREFERENTZIAK

Areizaga, E. (2009) *Gramática para profesores de español como lengua extranjera, E/LE*. España: Ediciones Diaz de Santos.

Barquín, A; Bikandi, U. eta Zulaika, T. (2011). Zer dakite DBHko ikasleek gramatikaz? Subjektua eta Nor/Nork eztabaidan. Kasu azterketa. *Tantak*, 23 (1), 119-140.

Barrena, S; Orabide, J. eta Saenz, M. (2003). *Txanela Euskara 2: 3. Lan-koaderno*. Donostia, Euskal Herria: Elkarlanean, Ikastolen Elkartea.

Bernaras, I; Elorza, I; Kazabon, A; Mendizabal, M; Serna, M. eta Zubeldia, I. (1992). *Euskara 2. Lehen Hezkuntza- Lehen zikloa*. Donostia, Euskal Herria: Elkarlanean, Ikastolen Elkartea.

Bernaras, I; Elorza, I; Serna, M. eta Zubeldia, I. (1992). *Euskara lan-koaderno 2*. Donostia, Euskal Herria: Elkarlanean, Ikastolen Elkartea.

Bialystoc, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. En *Language processing in bilingual children* (113-140.orr). Cambridge: Cambridge University Press.

Bikandi, U.R. (2009). *Bigarren Hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.

Bikandi, U.R. (2013). *Hausnarketa metalinguistikoaz*. [Eskuragarri hemen (2014/05/26) <http://getxolinguae2013.wordpress.com/urkezpenak-presentaciones/>]

Bruner, J. (1986) ap. Bikandi, U. (2009)

Camps, A., Ferrer, M. (coord.) (2000) *Gramàtica a l'aula*. Bartzelona: Graó.

Canale, M; Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

Carroll, S. (1993) ap. Bikandi, U. (2009).

Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz & J. Valencia (eds.) *La competencia pragmática: Elementos Lingüístico y psicosociales*. (95-114. orr) Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Chomsky, N.A (1959) ap. Bikandi, U. (2009).

Corder, S.P. (1967) ap. Peris, E.M. (1998).

Cummins, J. (1979) ap. Bikandi, U. (2009).

Devia, S. (2012). *Teorías de la Adquisición del Lenguaje*. [Eskuragarri hemen (2014/05/26) <http://www.slideshare.net/sdevia/teoras-adquisicin-del-lenguaje>]

Doughty, C; Williams, J. (1999). Pedagogical choices in focus on form. En C.Doughty & J. Williams (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition* (197-259. orr). Cambridge: Cambridge University Press.

Duran, D; Blanch, S; Thusrtton, A; eta Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales reciproca y virtual para la mejora de las habilidades linguisticas en es pañol e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 209-222.

Flanigan, B.O (1991). Peer tutoring and second language acquisition in the elementary school. *Applied linguistics*, 12 (2), 142-158.

Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Bartzelona: ICE-Horsori.

Gorbert, F. (1979). Berezkoa du gizonak hutsegitea: Errakuntz analista eta hauraren hizkuntz eskuratzea. En *Hizkuntzen irakaskuntza: zenbait aritkulu*. Gasiteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Grymonprez, P. (2004). Prevención y corrección del error léxico. *Mosaico*, 14, 17-22.

Krashen (1985) ap. Bikandi, U. (2009)

Krmiloff, A. (1994). *Más alla de la modularidad*. Madril: Alianza.

Littlewood, W.(1981) ap Bikandi, U. (2009).

Lyons, John, ed. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madril: Alianza.

Miliam, M; Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG) In A.Camps (Coord.) *Dialogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (24-25. orr). Bartzelona: Graó.

Nafarroako Gobernua. Hezkuntza Departamentua (2009). *Curriculum. Lehen Hezkuntza (2.liburukia)*. Iruñea: Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Fondoa.

Nemser, W. (1971) ap. Peris, E.M. (1998).

Newmark, L. (1966) ap. Peris, E.M. (1998).

Olaziregi, I. (1994). *Hutsen zuzenketa eskolan*. [Eskuragarri hemen (2014/05/26) <http://www.euskaltzaindia.org/dok/euskera/49931.pdf>]

Peris, E.M. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. In A. Mendoza Fillola (Coord) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (87-100. orr). Barcelona: Horsori.

Rodríguez, C. (2013). *Actividad metalingüística y reflexión gramatical*. [Eskuragarri hemen (2014/05/26) <http://getxolinguae2013.wordpress.com/2013/03/25/actividad-metalinguistica-y-reflexion-gramatical-carmen-rodriguez-gonzalo/>]

Swain, M. (1993) ap. Bikandi, U. (2009).

Zubiarte Euskaltegi Publikoa. (2014). *Metodologia: Printzipio orokorrak*. [Eskuragarri hemen (2014/05/26) <http://euskaltegi.educacion.navarra.es/web/irakasleontxokoa/curriculum/metodologia-printzipio-orokorrak/>]

ERANSKINAK

Eranskina 1.



Kalean gora...

durneren urtebetetzea da eta bere lagunak txokolate-jana gonbidatu ditu. Mirenek ez daki Edurne non bizi den eta hor-
txo bat idatzi dio jakin dezan:

*e etxea Jauregi kalean dago. Hiru pisuko etxea da. Etxe
i eta zaharra da. Bi balkoi ditu. Etxearen zenbakia 6 da
hirugarren pisuan bizi naiz ni.*

zu sarrerako laminan Edurneren etxea.

Zein da zein?



...kalean behera



- Zuri ere inoiz horrelako zerbaiz gertatzen bazaizu, aldez aurretik ohartxo idatzita edukitzea komeniko zaizu. Beraz, azpiko lerro hauetan zure etxea nolakoa den idatz ezazu.



Ikusten duzu goizean

Ikusten duzu goizean,
argia hasten denean,
menditxo baten gainean:
Etxe txikitxo, aintzin txuri bat,
lau haitzondoren erdian.
Txakur txuri bat atean,
iturritxo bat aldean...
Han bizi naiz ni bakean.

J.B. Elissanburu



- Abestiak adierazten duen etxea marraztu.

Eranskina 2.

- Ordena itzazu marrazkietako hitzak, esaldiak osatuz.









Eranskina 3.

- Ipuin hau irakurri ahal izateko, aditz hauek erabiliz hutsuneak bete:



Gaur goizean soineko txuria _____ eta abiadura handia _____ kotxe batek zikindu dit.

Nere atzetik zetorren gizonak natazko tarta bat _____ eskuetan eta kotxea pasa ondoren, txokolatezkoa zirudien.

Hark esan zituenak!!!

Ni, berriz, lasai gelditu nintzen. Ikastolan soinketa _____ eta coltsan txandala _____.

Iritsi orduko aldatu egin nintzen.

Etxean sartu nintzenean amak esan zidan:

—Ba _____ nik soineko hori berehala zikinduko zenuela.

Eranskina 4.



Idatz ezazu postal bat ondoko orrialdean, hemen behean desordenaturik agertzen diren gutunaren zatiak ordenan jarritz.

1. Kaixo, Manex:
Zer moduz oporrak?

Martxel
5.

3. Dagoeneko txanperoarekin olatu handiak hartzen ikasi dut, eta oso pozik nago.



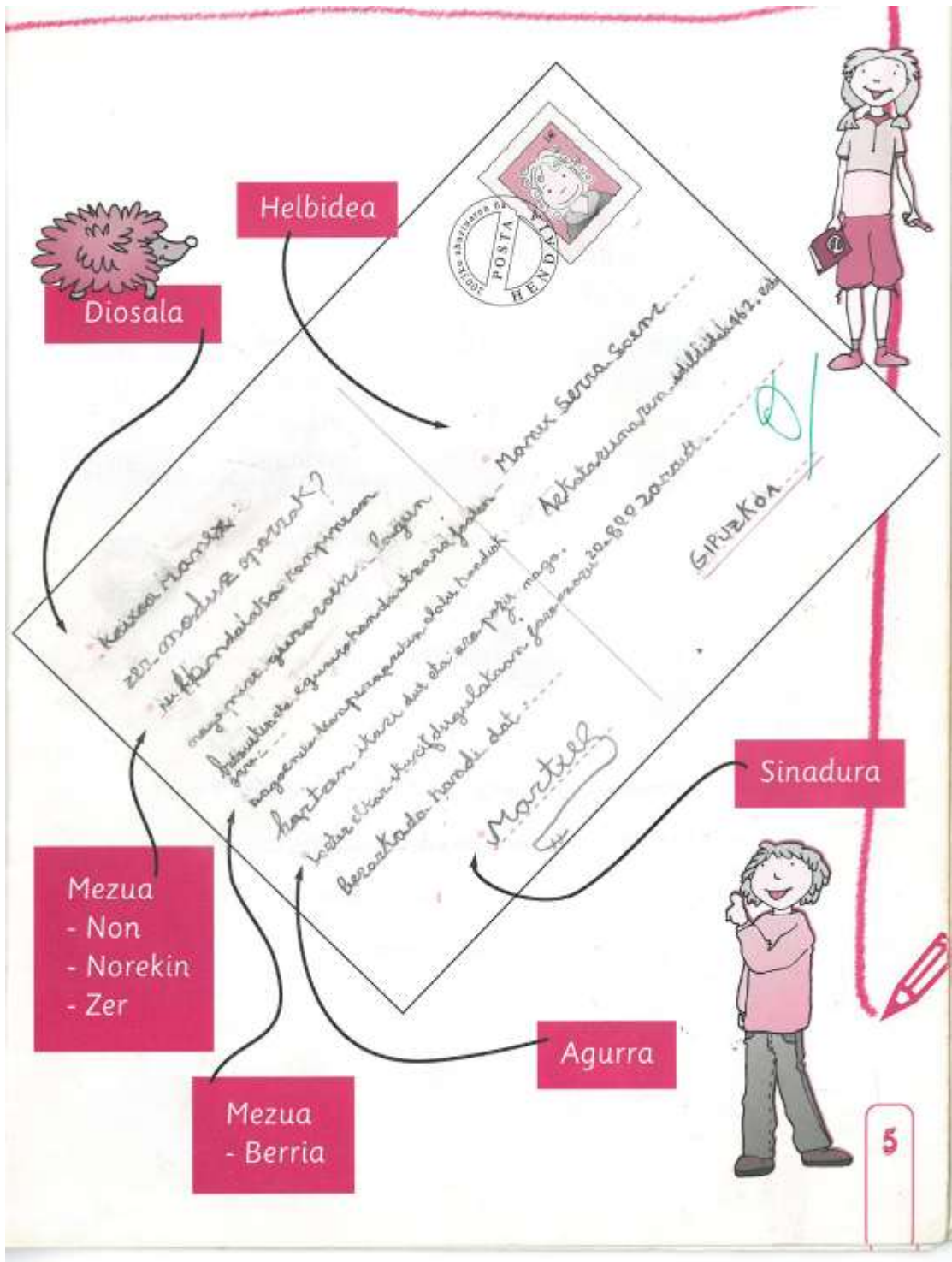
6. Manex Serras Saenz
Askatasunaren ibilbidea 16-2. esk.
20.800 Zarautz
Gipuzkoa

4. Laster elkar ikusiko dugulakoan, jaso ezazu besarkada handi bat.



2. Ni Hendaiako kanpinean nago nire gurasoen lagun batzuekin, eta egunero hondartzara joaten gara.

4



Eranskina 5.

- Zer egin zuen nagusiak txorimaloa hizketan entzunda?

Soroko nagusia heldutu zen.

ORDENA ITZAZU ESALDI HAUEK: zenbakiak jarri!!

5 zituena, ¹ Martzelinok, ³ arropak, ² txorimaloaren, ⁴ jantzi

✓ Martzelinok arropa txorimaloaren jantzi zituena

soroko - zituena, jantzi, marubiak, Gaurera

Q Gaurera soroko marubiak jantzi zituena

Nagusiak korrika, zuen, aldegin, etxera

✓ Nagusiak zuen etxera aldegin korrika

barne, Martzelinok, zuen, egin

Q Martzelinok barne egin zuen.

