



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

EUROPAKO KONTSEILUA

HIZKUNTZ POLITIKA SAILA
STRASBOURG

Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako

Europako Erreferentzi Marko Bateratua

HABE

Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea

www.habe.org



Eusko Jaurlaritzako Erakunde Autonomiaduna
Órgano Autónomo del Gobierno Vasco

EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako *Europako Erreferentzi Markoa*

Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzi Markoa Europako Kontseiluko berrogei herrialdetako hizkuntzalaritza aplikatuaren eta pedagogiaren arloetako adituek egindako lanaren emaitza da, aditu horiek hamar urte baino gehiagoz egindako lanaren emaitza hain zuzen ere.

Erreferentzi Markoa hizkuntza modernoan arloko profesionalentzat prestatu da, eta hizkuntzen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren helburuei eta metodologiari buruzko gogoeta sorraraztea du helburua, eta baita kurrikulua garatzeko, eta programak, azterketak eta ebaluazio-irizpideak zehazteko oinarri bateratua eskaintzea ere, hezkuntza- eta lanbide-arlo batzuetatik besteetarako igarobidea erraztearren.

Europako Erreferentzi Markoa balio handiko tresna da irakasleak prestatzen, programa eta azterketak diseinatzen eta gida eta material didaktikoak sortzen dihardutenentzat.

AURKIBIDEA

Atariko oharra	7
Europako Erreferentzi Markoaren erabiltzailearentzako oharra	8
Sinopsia	11
1. Kapitulu <i>EUROPAKO ERREFERENTZI MARKO BATERATUA, BERE POLITIKA ETA HEZKUNTZA</i>	
TESTUINGURUAN	13
1.1. Zer da <i>Europako Erreferentzi Marko Bateratua</i> ?	13
1.2. Europar Batasunaren hizkuntz politikaren xedeak eta helburuak	14
1.3. Zer da eleaniztasuna?	15
1.4. Zergatik da beharrezkoa <i>Europako Erreferentzi Markoa</i> ?	16
1.5. Zertarako da erabilgarria <i>Europako Erreferentzi Markoa</i> ?	17
1.6. Zer irizpide bete behar ditu <i>Europako Erreferentzi Markoak</i> ?	17
2. Kapitulu <i>MARKOAREN OINARRIZKO IKUSPEGIA</i>	19
2.1. Ekintzara bideratutako ikuspegia	19
2.1.1. Gizabanakoaren gaitasun orokorrak	20
2.1.2. Komunikatzeko hizkuntz gaitasuna	22
2.1.3. Hizkuntz jarduerak	23
2.1.4. Arloak	23
2.1.5. Atazak, estrategiak eta testuak	23
2.2. Hizkuntz gaitasuna neurtzeko erreferentzi maila bateratuak	24
2.3. Hizkuntzaren ikaskuntza eta irakaskuntza	26
2.4. Ebaluazioa	26
3. Kapitulu <i>ERREFERENTZI MAILA BATERATUAK</i>	28
3.1. Erreferentzi maila bateratuen deskribatzaileak finkatzeko irizpideak	28
3.1.1. Deskribapenari buruzkoak	28
3.1.2. Neurketari dagozkionak	28
3.2. Erreferentzi maila bateratuak	29
3.3. Erreferentzi maila bateratuen aurkezpena	30
3.4. Deskribatzaile argigarriak	31
3.5. Ikuspegi adarkatuaren malgutasuna	38
3.6. Edukien koherentzia erreferentzi maila bateratuetan	40
3.7. Nola irakurri deskribatzaile argigarrien eskalak	42
3.8. Nola erabili hizkuntz gaitasunaren deskribatzaile-eskalak	43
3.9. Hizkuntz gaitasunak eta emaitzak	45
4. Kapitulu <i>HIZKUNTZAREN ERABILERA ETA ERABILTZAILE EDO IKASLEA</i>	49
4.1. Hizkuntz erabileraren testuingurua	50
4.1.1. Arloak	50
4.1.2. Egoerak	51
4.1.3. Baldintzak eta mugak	53
4.1.4. Erabiltzailearen/ikaslearen adimen-testuingurua	54

4.1.5. Solaskide(ar)en adimen-testuingurua	55
4.2. Komunikazio-gaiak	55
4.3. Komunikazio-atzak eta asmoak	57
4.3.1. Hizkuntzaren erabilera-arloen arabera	57
4.3.2. Hizkuntzaren erabilera ludikoak	59
4.3.3. Hizkuntzaren erabilera estetikoak	59
4.4. Hizkuntzaren komunikazio jarduerak eta estrategiak	60
4.4.1. Ekoizpen-jarduerak eta estrategiak	60
4.4.1.1. Ahozko ekoizpen-jarduerak	60
4.4.1.2. Idatzizko ekoizpen-jarduerak	65
4.4.1.3. Ekoizpen-estrategiak	67
4.4.2. Jarduera hartzaileak eta estrategiak	70
4.4.2.1. Entzutezko jarduera hartzaileak	70
4.4.2.2. Irakurritzko jarduera hartzaileak	74
4.4.2.3. Ikus-entzunezko jarduera hartzaileak	77
4.4.2.4. Estrategia hartzaileak	78
4.4.3. Elkarreraginezko jarduerak eta estrategiak	79
4.4.3.1. Ahozko elkarreragina	79
4.4.3.2. Idatzizko elkarreragina	88
4.4.3.3. Elkarreraginezko estrategiak	90
4.4.4. Bitartekotza-jarduerak eta estrategiak	92
4.4.4.1. Ahozko bitartekotza	92
4.4.4.2. Idatzizko bitartekotza	93
4.4.4.3. Bitartekotza-estrategiak	93
4.4.5. Ez-ahozko komunikazioa	94
4.4.5.1. Keinuak eta ekintzak	94
4.4.5.2. Jarduera paralinguistikoak	94
4.4.5.3. Ezaugarri paratestualak	95
4.5. Hizkuntzaren komunikazio-prozesuak	96
4.5.1. Planifikazioa	96
4.5.2. Gauzatzea	96
4.5.2.1. Ekoizpena	96
4.5.2.2. Harrera	97
4.5.2.3. Elkarreragina	97
4.5.3. Jarraipena eta kontrola	98
4.6. Testuak	98
4.6.1. Testua eta komunikatzeko bidea	99
4.6.2. Testu-motak	100
4.6.2.1. Ahozko testuak	100
4.6.2.2. Idatzizko testuak	100
4.6.3. Testuak eta jarduerak	103

5. Kapitulum	ERABILTZAILA EDO IKASLEAREN GAITASUNAK	107
5.1.	Gaitasun orokorrak	107
5.1.1.	Ezagutza deklaratioa (<i>savoir</i>)	107
5.1.1.1.	Munduaren ezagutza	107
5.1.1.2.	Ezagutza soziokulturala	108
5.1.1.3.	Kulturarteko kontzientzia	109
5.1.2.	Trebetasunak eta abileziak (<i>savoir-faire</i>)	109
5.1.2.1.	Trebetasun eta abilezia praktikoak	109
5.1.2.2.	Kulturarteko trebetasunak eta abileziak	110
5.1.3.	Gaitasun "existentziala" (<i>savoir-être</i>)	110
5.1.4.	Ikasteko ahalmena (<i>savoir-apprendre</i>)	112
5.1.4.1.	Hizkuntzaren eta komunikazioaren gaineko gogoeta	112
5.1.4.2.	Sistema fonetikoari eta sistema horri dagozkion trebetasunen gaineko gogoeta	112
5.1.4.3.	Ikasteko trebetasunak	112
5.1.4.4.	Trebetasun heuristikoak	113
5.2.	Komunikazio gaitasunak	113
5.2.1.	Gaitasun linguistikoak	113
5.2.1.1.	Gaitasun lexikoa	115
5.2.1.2.	Gaitasun gramatikala	117
5.2.1.3.	Gaitasun semantikoa	119
5.2.1.4.	Gaitasun fonologikoa	120
5.2.1.5.	Gaitasun ortografikoa	121
5.2.1.6.	Gaitasun ortoepikoa	122
5.2.2.	Gaitasun soziolinguistikoa	122
5.2.2.1.	Gizarte-harremanen adierazle linguistikoak	123
5.2.2.2.	Adeitasun-arauak	123
5.2.2.3.	Herri-jakintzaren adierazpenak	124
5.2.2.4.	Erregistro-desberdintasuna	124
5.2.2.5.	Dialektoa eta azentua	124
5.2.3.	Gaitasun pragmatikoak	126
5.2.3.1.	Diskurtso-gaitasuna	126
5.2.3.2.	Gaitasun funtzionala	129
6. Kapitulum	HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA ETA IRAKASKUNTZA	136
6.1.	Zer ikasi edo bereganatu behar dute ikasleek?	136
6.1.1.	Ikaskuntzaren helburuak	136
6.1.2.	Garapena gidatzea	136
6.1.3.	Gaitasun eleanitza eta gaitasun kulturانيتza	137
6.1.3.1.	Gaitasunen desoreka eta aldakortasuna	137
6.1.3.2.	Gaitasun bereizia eta hizkuntz aldaketa	138
6.1.3.3.	Hizkuntzaren eta ikaskuntza – eta erabilera – prozesuen kontzientzia garatzea	138

6.1.3.4. Gaitasun partziala eta gaitasun eleanitza eta kulturانيتza.....	139
6.1.4. <i>Erreferentzi Markoari</i> buruzko helburu aniztasuna	139
6.1.4.1. Helburu-motak, <i>Erreferentzi Markoari</i> buruz	139
6.1.4.2. Helburu partzialen osagarritasuna.....	141
6.2. Hizkuntzen ikaskuntza-prozesuak.....	141
6.2.1. Hizkuntza bereganatzea edo ikastea?	141
6.2.2. Nola ikasten dute ikasleek?	142
6.3. Zer egin dezake <i>Erreferentzi Markoaren</i> erabiltzaileak ikaskuntza errazteko?	143
6.3.1. Azterketekin eta tituluekin zerikusia duten erabiltzaileak	143
6.3.2. Hezkuntza-arloko agintariak	143
6.3.3. Gidaliburuen egileak eta ikastaroak diseinatzeko ardura dutenak	143
6.3.4. Irakasleak	143
6.3.5. Ikasleak	144
6.4. Hizkuntza modernoak ikasteko eta irakasteko aukera metodologiko batzuk	144
6.4.1. Ikuspegi orokorrak	145
6.4.2. Irakasleen, ikasleen eta ikus-entzunezkoen eragina hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan	145
6.4.3. Testuen zeregina hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan	147
6.4.4. Atazek eta jarduerak hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan duten zeregina...	149
6.4.5. Ikasleak komunikazio-estrategiak erabiltzeko ahalmena garatzea	149
6.4.6. Gaitasun orokorren garapena	149
6.4.7. Gaitasun linguistikoen garapena	151
6.4.7.1. Hiztegia	151
6.4.7.2. Gaitasun gramatikala	152
6.4.7.3. Ahoskera	154
6.4.7.4. Ortografia	155
6.4.8. Gaitasun soziolinguistikoaren garapena	155
6.4.9. Gaitasun pragmatikoen garapena	155
6.5. Akatsak eta hutsegiteak	156
7. Kapitulu a ATAZAK, ETA ATAZEK HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZAN DUTEN ZEREGINA	158
7.1. Atazen deskribapena	158
7.2. Ataza gauzatzea	159
7.2.1. Gaitasunak	159
7.2.2. Baldintzak eta mugak	159
7.2.3. Estrategiak	160
7.3. Atazaren zailtasuna	160
7.3.1. Ikaslearen gaitasunak eta ezaugarriak	160
7.3.1.1. Eragile kognitiboak	161
7.3.1.2. Eragile afektiboak.....	161
7.3.1.3. Eragile linguistikoak.....	162
7.3.2. Atazen baldintza eta mugak	162
7.3.2.1. Elkarreraginezko eta ekoizpen-atazen baldintza eta mugak	162

7.3.2.2. Harrera-atazen baldintzak eta mugak.....	164
8. Kapitula DIBERTSIFIKAZIO LINGUISTIKOA ETA KURRIKULUA	167
8.1. Definizioa eta abiapuntua	167
8.2. Kurrikulua diseinatzeko aukerak	168
8.2.1. Dibertsifikazioa, ikuspegi orokorraren baitan	168
8.2.2. Partzialtasunetik zeharkakotasunera	168
8.3. Kurrikuluaren agertokiak	169
8.3.1. Kurrikulua eta helburu-aniztasuna	169
8.3.2. Zenbait kurrikulu-agertokiren adibideak	169
8.4. Ebaluazioa eta ikaskuntza, eskolan, eskolatik kanpo, eta eskola garaiaz gero	171
8.4.1. Eskolako kurrikuluaren zeregina	172
8.4.2. Portfolioa eta profila	172
8.4.3. Ikuspegi alderdianitza eta modularra	172
9. Kapitula EBALUAZIOA	174
9.1. Sarrera	174
9.2. <i>Erreferentzi Markoa</i> , ebaluaziorako tresna gisa	176
9.2.1. Proben eta azterketen edukia zehaztea	176
9.2.2. Ikaskuntzaren helburuak lortzeko irizpideak	176
9.2.2.1. Komunikazio-jardueren deskribatzaileak	177
9.2.2.2. Hizkuntz gaitasun jakin batzuen alderdiei buruzko deskribatzaileak ..	177
9.2.3. Probetan eta azterketetan hizkuntz gaitasunaren mailak deskribatzea, elkarren arteko konparazioak egin ahal izateko.....	178
9.3. Ebaluazio-motak	179
9.3.1. Aprobetxamenduaren ebaluazioa/Hizkuntz gaitasunaren ebaluazioa	179
9.3.2. Arauari buruzko ebaluazioa (AE)/Irizpide bati buruzko ebaluazioa (IE)	180
9.3.3. Menderatzea/Lerro jarraitua	180
9.3.4. Ebaluazio jarraitua/Une jakin bateko ebaluazioa	181
9.3.5. Ebaluazio formatiboa/Ebaluazio sumatiboa	181
9.3.6. Zuzeneko ebaluazioa/Zeharkako ebaluazioa	182
9.3.7. Jardueraren ebaluazioa/Ezagutzen ebaluazioa	182
9.3.8. Ebaluazio subjektiboa/Ebaluazio objektiboa	183
9.3.9. Eskalaren araberako neurketa/Kontrol-zerrendaren araberako neurketa	184
9.3.10. Iritzietan oinarritutako ebaluazioa/Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa	184
9.3.11. Ebaluazio orokorra/Ebaluazio analitikoa.....	185
9.3.12. Sailkako ebaluazioa/Kategorien araberako ebaluazioa	185
9.3.13. Besteek egindako ebaluazioa/Autoebaluazioa	186
9.4. Ebaluazio bideragarria eta metasistema	187
Bibliografia orokorra	191
A eranskina HIZKUNTZ GAITASUNAREN DESKRIBATZAILEAK ERATZEA	199
B eranskina DESKRIBATZAILEEN ESKALA ARGIGARRIAK	209
C eranskina DIALANG ESKALAK	218
D eranskina HIZKUNTZ AHALMENAREN ("GAI DA") ZEHAZTAPENAK (A.L.T.E.)	233

ATARIKO OHARRA

Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzi Markoaren argitalpen hau 1971n hasi eta gaur arte iraun duen prozesu baten azken fasearen emaitza da. Prozesu hori Europan eta munduko beste hainbat lekutan irakaskuntzan diharduten kide askoren elkarlanari esker gauzatu da.

Hori dela eta, Europako Kontseiluak eskerrak eman nahi dizkie honako erakunde eta kide hauei:

- *Europar hiritarrentzako hizkuntz ikaskuntza* proiektuaren lantaldeari. Elkarlan Kulturalerako Kontseiluko kide diren herrialde guztietako ordezkariak osatutako lantaldea da, eta Kanada bazkide ikuskatzaile dute, proiektuaren garapenaren ikuskatzaile orokor hain zuzen.
- Proiektu-taldeak finkatutako lantaldeari; herrialde kideetako hogeitaz ordezkariak osatutako taldea da, eta arlo honetan zeresana duten profesionalen interesak aldeztu du xedea. Era berean, Europako Kontseiluko ordezkarien eta beren LINGUA programaren ekarpena, proiektuan egindako aholkularitza- eta ikuskaritza-lana bereziki, eskertu nahi du.
- Lantaldeak finkatutako egile-taldeari. Talde horretako kide dira J.L.M. Trim (Proiektuaren zuzendaria), D. Coste katedraduna (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, Frantzia), B. North doktorea (Eurocentres Foundation, Suitza) eta J. Sheils jauna (Idazkaritza). Aipatutako erakunde horiei guztiei ere eskerrak eman nahi dizkie Europako Kontseiluak, erakundeoi esker parte hartu baitute aditu horiek lan handi honetan.
- *Suitzako Zientzietako Fundazio Nazionalari*, B. North doktorea eta G. Schneider katedradunak (Friburgoko Unibertsitatea) hizkuntz gaitasunaren deskribatzaileen garapenari eta sailkapenari buruz egindako lanarengatik.
- *Eurocentres Fundazioari*, hizkuntz gaitasunaren eskalak definitzeko eta sailkatzeko bere esperientziak izan duen garrantziarengatik.
- Ameriketako Estatu Batuetako *Atzerriko Hizkuntzen Zentro Nazionalari*, Trim eta North doktoreei ikerketa-bekak eman dizkietelako, beka horiei esker egin ahal izan baitute adituok beren ekarpena.
- Europako hainbat eta hainbat lankide eta erakunderi, aurreko bertsioei buruzko ohar- eta iruzkin-eskariei hainbat aldiz arretaz eta zehatz-mehatz erantzun izanagatik.

Iruzkin eta ohar horiek aintzat hartu dira *Erreferentzi Markoa* eta Erabiltzailearen gidak Europa osorako onartu aurretik berrikusterakoan. Berrikusketa J.L.M. Trim eta B. North doktoreek egin zuten.

EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOAREN ERABILTZAILARENTZAKO OHARRAK

Ohar hauen helburua *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzi Markoa* ahalik eta era eraginkorrean erabiltzeko laguntza ematea da; hizkuntz ikasleei zein hizkuntzaren irakaskuntzan eta ebaluazioan diharduten lanbideetako kideei zuzendua da, bereziki, laguntza hori. Ohar hauetan ez dugu esango, ordea, *Erreferentzi Markoa* nola erabili beharko luketen irakasle, aztertzaile, gidaliburuaren egile, irakasleen prestatzaile, hezkuntzako administrari eta abarrek. Erabiltzaile bakoitzaren kategoriaren arabera orientabide berezietan agertzen da hori, Europako Kontseiluak osatutako Erabiltzailearen Gidan; Kontseiluak Interneten duen orrian ere kontsulta daiteke. Aitzitik, ohar hauek *Europako Erreferentzi Markoaren* erabiltzaile guztientzako sarrera gisa idatzi dira.

Erabiltzaileak nahi bezala erabili dezake, jakina, *Erreferentzi Markoa*, beste edozein argitalpen bezalaxe. Izan ere, irakurleek *Markoa* guk aurreikusi ez ditugun moduetan erabiliko dutelako itxaropena daukagu. Nolanahi ere, honako **bi helburu nagusi** hauek ditu *Erreferentzi Markoak*:

1. Hizkuntzarekin lotura profesionala dutenak, eta baita ikasleak berak ere, honako **gogoeta hauek egitera** bultzatzea:

- Zer egiten dugu, benetan, besteekin hitz egiten dugunean edo elkarri idazten diogunean?
- Zerk ematen digu horrela jarduteko gaitasuna?
- Gaitasun horietatik zein ikasi behar ditugu hizkuntza berri bat ikastea?
- Nola zehaztu gure helburuak eta nola ebaluatu gure garapena hizkuntza baten erabateko ezjakintasunetik hura eraginkortasunez menderatzera garamatzan bidean?
- Nola gauzatzen da hizkuntza baten ikaskuntza-prozesua?
- Zer egin dezakegu geure buruari eta beste pertsona batzuei hizkuntza bat hobeto ikasten laguntzeko?

2. Profesionalen arteko eta bezeroarekiko komunikazioa erraztea, eta ikasleentzako zehaztutako helburuak eta helburu horiek lortzeko bideak azaltzeko erraztasunak ematea.

Garbi esan behar da, beraz, gure asmoa ez dela profesionaleri zer egin behar duten edo nola egin behar duten esatea. Galderak egin egiten ditugu, ez galderei erantzun. Izan ere, *Europako Erreferentzi Markoaren* xedea ez da erabiltzaileek finkatu beharko lituzketen helburuak edo erabili beharko lituzketen metodoak zehaztea.

Dena dela, horrek ez du esan nahi Europako Kontseiluak gai horiek aintzat hartzen ez dituenik. Izan ere, Kontseiluko kide diren herrialde askotako gure lankideek hainbat urtez elkarlanean jardun dute Europako Kontseiluaren hizkuntzen egitasmoak garatzen, hainbat ideia eta ahalegin bildu eta horiek guztiak hizkuntzen irakaskuntza, ikaskuntza eta ebaluaziorako oinarrizko printzipio bihurtzeko xedearekin.

Oinarrizko printzipio horiek eta beren **ondorio praktikoak** agertzen dira, hain zuzen, 1. kapituluan. Hor ikusten da Europako Kontseiluak zenbateko garrantzia ematen dion hizkuntza desberdinak erabiltzen dituzten eta kultur jatorri desberdina duten europarren arteko komunikazioaren kalitatea hobetzeari. Izan ere, komunikazioa hobetzeak European barrena mugitzeko erraztasuna eta lotura zuzenagoa ekarriko baitu, eta horrek, aldi berean, elkar hobeto ulertzea eta elkarlan estuagoa ahalbidetuko baitu. Kontseiluaren asmoa da, halaber, irakaskuntza- eta ikaskuntza-metodoak sustatzea; metodo horien bidez ikasle gazte eta helduei independentziaz pentsatzeko eta jarduteko eta, aldi berean, beste pertsona batzuk baino arduratsuago eta parte-hartzaileago izateko behar diren jarrerak, ezagutzak eta trebetasunak eraikitzen lagundu nahi zaie. Horrenbestez, hiritartasun demokratikoa sustatzen lagunduko du lan honek.

Oinarrizko helburuak zehaztu ondoren, ikasleen behar, motibazio, ezaugarri eta baliabideak aintzat har ditzatela beren lanean proposatzen die kontseiluak hizkuntzen ikaskuntzaren antolaketan dihardutenei. Ahalegin horrek honako galdera hauei erantzutea eskatzen du:

- Zertarako dute ikasleek hizkuntza?
- Zer ikasi behar dute hizkuntza helburu horiek lortzeko erabili ahal izateko?
- Zerk bultzatzen ditu ikastera?
- Nolako pertsonak dira (adina, sexua, gizarte-jatorria eta heziketa-maila, etab.)?

- Zer ezagutza, trebetasun eta esperientzia izango dituzte beren irakasleek?
- Ba al dute gidaliburu, kontsulta-lan (hiztegi, gramatika, etab.), ikus-entzunezko, ordenagailu edota programa informatikorik?
- Zenbat denbora dute edo zenbat denbora erabili nahi dute ikasteko?

Irakaskuntza- eta ikaskuntza-egoeraren analisia egin ondoren, analisi horren arabera helburuak zehaztu beharko dira, argi eta era esplizituan; helburuek ikasleek behar dutenak asetzeko baliagarriak izan behar dute, eta baita errealistak ere, haien ezaugarri eta baliabideen arabera, alegia. Hizkuntzen ikaskuntza antolatuan eragile askok dihardute; ez soilik irakasleek eta ikasleek ikasgelan, baita hezkuntza-arloko agintariek, aztertzaileek, gidaliburuaren egile eta argitaratzaileek, etab. Guztiak helburuetan bat etorri gero, ikasleei helburu horiek lortzen laguntzeko lan koherentea egin ahal izango dute, nork bere aldetik bada ere. Beren helburuak eta metodoak argi eta era esplizituan agertzeko modua ere badute, beren lanaren produktuak erabiliko dituztenen mesederako.

1. kapituluaren azaltzen denez, horretarako osatu zen, hain zuzen ere, *Europako Erreferentzi Markoa*. Bere zeregina betetzeko zenbait irizpide bete behar ditu: **integratzailea, gardena eta koherentea** behar du izan. Irizpide horiek 1. kapituluaren azaltzen dira. Izaera "integratzaileari" dagokionez, gehixeago zehaztea komeni da, dena den: erabiltzaileari bere helburuak, metodoak eta produktuak deskribatzeko behar duen guztia eskaini beharko liokeela esan nahi du integratzaile izateak.

2. kapituluaren (zehatzago, hasieran nabarmenduta ageri den paragrafoan) **parametro-, kategoria- eta adibide-sistema** bat ematen da, 4. eta 5. kapituluaren xehiago aztertzen dena; sistema horrekin argiago azaldu nahi da zein diren hizkuntza baten erabiltzaileek hizkuntza hori erabiltzean garatzen dituzten gaitasunak (ezagutzak, trebetasunak, jarrerak). Ikasleak gaitasun horiei, bere muga linguistiko eta kulturalen ondorioz sortzen diren erroketari, erantzun ahal izango die komunikazioan (adibidez, gizarte-bizitzako inguru desberdinetan, bere baldintza eta mugekin, komunikazio-ataza eta jarduerak gauzatzea).

3. kapituluaren agertzen diren **erreferentzi maila bateratuek** prozesua antolatzeko bidea ematen dute, ikasleek hizkuntz gaitasuna eskema deskribatzailearen parametroen arabera garatzen duten neurrian.

Hizkuntzen irakaskuntzaren helburua ikasleek hizkuntza jakin batean nolabaiteko gaitasuna lortzea eta hizkuntza hori nolabait menderatzea dela onartzen badugu, gure helburuak garbi eta era integratzailean zehazteko lagungarri izango da hemen agertzen den sistema. 4. kapitulutik aurrera, galdera batzuk agertzen dira atal bakoitzaren amaieran, erabiltzaileak gogoeta egin dezan, eta atala bere helburu eta interesetarako lagungarria den eta zertan izan daitekeen lagungarri erabaki dezan. Litekeena da erabiltzaileak atal jakin bat desegokia dela erabakitzea, agian ez delako gogoan dituen ikasleentzat egokia, edo, haiei baliagarri gerta balekieke ere, ez delako lehentasunezkoa, denborak eta beste baliabide batzuek ezarritako mugak direla eta. Hala izanez gero, alde batera utzi daiteke atal hori. Aldiz, egoki ikusten bada (eta litekeena da, agian, testuinguruaren kontuan hartuta, erakargarria izatea), *Erreferentzi Markoaren* 4. eta 5. kapituluaren kategoria eta parametro nagusien izenak agertzen dira, zenbait adibidez gainera.

Dena den, asmoa ez da oso kategoria eta adibide zehatzak ematea. Erabiltzaileak arlo espezializatu bat deskribatu behar badu, adibidez, litekeena da oraingo sailkapenean beste zenbait azpikategoria zehaztu behar izatea. Adibideak iradokizun hutsak dira. Erabiltzaileak horietako batzuk kontuan hartu, beste batzuk baztertu edo bereak erants ditzake. Izan ere, gogoan izan behar dugu *Erreferentzi Markoan* agertzen diren zenbait gauza alferrikakoak izan daitezkeela erabiltzaile batzuentzat, eta, funtsezkoak, aldiz, beste jatorri kultural batekoentzat, edo beste egoera batean diharduten eta beste era bateko ikasleak dituztenentzat. "Baldintza eta mugei" dagokienez, adibidez, baliteke ikastetxe jakin bateko irakasleak entzumen-mailak kontuan hartzeko beharrik ez izatea; aldiz, hegazkin-pilotuen irakasle batek bere ikasleak, izugarriko hotsa dagoela, lurretik airerako komunikazio batean zifrak behar bezala ezagutzen trebatzea lortzen ez badu, ikasle horiek, eta beren hegazkinek bidaiariak, heriotzara kondenatu ditzake! Bestalde, erabiltzaile bati egoki irudi dakioke zenbait kategoria eta adierazle erabiltzea, eta kategoria eta adierazle berri horiek lagungarriak izan daitezke beste erabiltzaile batentzat. Hori dela eta, *Marko* 4. eta 5. kapituluaren eskema taxonomikoa ez da sistema itxiztat hartu behar, esperientziaren bidez garatzeko sistematzat baizik.

Printzipio hori bera aplikatu dugu **hizkuntz gaitasunaren maila** dagokienez. 3. kapituluaren argi eta garbi azaltzen denez, erabiltzaile bakoitzak finkatuko du mailak bereizteko arrazoiaren eta bereizketa horretatik aterako den informazioari emango dion erabilieraren arabera maila-kopurua. Ez da komeni maila asko, edo entitate asko, finkatzea, premiarik ez badago. Adarkatze "hipertestualaren" printzipioak –3.2. atalean azaltzen da printzipio hori (1. irudia)– banda zabalago edo estuagoko mailak finkatzeko aukera ematen die profesionalari, hots, bere beharren arabera, ikasle-taldean bereizketa lausoagoak edo nabarmenagoak egiteko. Helburuen bereizketa-mailen arabera ere egin daiteke (eta hala egiten da sarri), eta helburu horien lorpena kalifikazioen arabera neurtu.

Lan honetan proposatzen dugun markoak **sei maila** ditu, eta azterketak egiten diharduten zenbait erakunde publikoren jardueran oinarritua da. Marko horretan proposatzen diren deskribatzaileak "gardenak, baliagarriak eta egokiak direla egiaztatu dute hezkuntzaren hainbat arlotako adituek eta formazio linguistiko eta irakaskuntza-esperientziaren arabera profil oso desberdina duten irakasleek, irakasten duten hizkuntza ama-hizkuntza dutenek eta ez dutenek"; eta horrexek ematen dio bermea (ikus *Komunikazio-gaitasunak*, 3.4. atala). Dena dela, gomendio gisa ematen ditugu hemen, ez baitira inola ere nahitaez bete beharrekoak: "gogoeta, eztabaida eta ondorengo ekintzen oinarri gisa... Adibideen helburua aukera berriak eskaintzea da, ez erabakiei aurrea hartzea" (*ibid.*). Garbi gelditu da, nolana ere, era guztietako profesionalek benetan eskertzen dutela erreferentzi maila bateratu batzuk izatea, kalkulu-tresna moduan; profesional horientzat, beste hainbat esparrutan gertatzen den bezala, lagungarria da neurri eta formatu estandar, egonkor eta onartuekin lan egin ahal izatea.

Erabiltzaileari, erabiltzaile den aldetik, eskalen arabeko sailkapen-sistema eta sistema horri atxikitako deskribatzaileak era kritikoa erabiltzeko eskatzen diogu. Europako Kontseiluko Hizkuntza Modernoen Sailak eskertuko du sistema hau erabiltzean izandako esperientziaren berri ematen duten txostenak jasotzea. Kontuan izan, bestalde, hemen ematen diren eskalak ez dagozkiola hizkuntza baten gaitasun orokorrari soilik, aitzitik, baita 4. eta 5. kapituluetan azaltzen diren hizkuntz gaitasunaren parametro askori ere. Ikasle edo ikastalde jakinentzat profil desberdinak zehazteko aukera ematen du horrek.

6. kapituluak **metodologiaz** jardungo dugu. Ikasleak nola menderatzen edo ikasten du hizkuntza berria? Zer egin dezakegu menderatze- edo ikaskuntza-prozesu hori errazteko? Horretan ere, *Erreferentzi Marko* honen helburua ez da metodo jakin bat finkatzea –ezta gomendatzea ere–, baizik eta aukerak ematea; erabiltzailea bere jarduerari buruzko gogoeta egitera eramatea, gogoeta horren arabeko erabakiak hartzea eta benetan egiten duena deskribatzera bultzatzea. Jakina, erabiltzailearen helburuak eta xedeak kontuan hartzen baditugu, Ministro Batzordearen gomendioak aintzat har ditzala eskatuko genioke, baina marko honen helburua erabiltzaileari bere erabakiak hartzen laguntzea da.

7. kapituluak **atazek** hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan duten zereginaren azterketa sakonagoa egiten da, arlo horretan aurreratu baita gehien azken urteotan.

8. kapituluak **kurrikuluaren diseinuaren printzipioak** aztertzen ditu, hizkuntzen ikaskuntzaren helburuen bereizketari dagokionez; Europako hizkuntz eta kultur aniztasunean bizitzeak dakarren komunikazio-erronkari aurre egiteko gizabanakoak behar duen gaitasun eleanitza eta kulturantzari erreparatuko diogu batez ere. Kapitulu hau bereziki interesgarria da hizkuntza bat baino gehiago biltzen dituzten kurrikuluak prestatzen dihardutenentzat eta ikasle kategoria desberdinen artean baliabideak hobeki nola bana daitezkeen aztertzen dihardutenentzat.

9. kapituluak, azkenik, **ebaluazioari** buruzko gaiak landuko ditugu; kapitulu horretan nabarmentzen da hizkuntz gaitasunaren eta aprobeitxamenduaren ebaluaziorako *Erreferentzi Markoak* duen baliagarritasuna; ebaluazio-irizpideak eta ebaluazio-prozesuaren inguruko ikuspegiak ere ematen dira.

Eranskinetan, bestalde, eskala-mailaketaren osagarri diren zenbait alderdi aztertzen dira, eta hainbat erabiltzailearentzat interesgarri izan daitezke. A eranskinak gai orokor eta teorikoez dihardu; bereziki interesgarria izan daiteke ikasle-talde jakin bati egokitutako eskalak osatu nahi dituenarentzat. B eranskinak, berriz, suitzar egitasmoari buruzko informazioa ematen du; egitasmo horren baitan garatu zituzten, hain zuzen ere, *Erreferentzi Marko* honetan erabiltzen diren deskribatzaile-eskalak. Eta C eta D eranskinak, azkenik, beste talde batzuek landutako eskalak aurkezten dituzte, horien artean "Hizkuntzen ebaluaziorako DIALANG sistema" eta *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) elkartearenak, azterketa egiten zaion pertsona zertarako den "gai" (*can do*) zehazten dutenak.

SINOPSIAK

- 1. kapitulua** *Erreferentzi Markoaren xede, helburu eta funtzioak* definitzen dira, Europako Kontseiluaren hizkuntz politika orokorrari jarraituz, eta, bereziki, Europako hizkuntz eta kultur aniztasunari erantzuteko eleaniztasuna sustatuz. Beraz, kapitulu honetan *Erreferentzi Markoak* bete beharko lituzkeen *irizpideak* finkatzen dira.
- 2. kapitulua** Erabili den *ikuspegiaren* azalpena ematen da. Eskema deskribatzailea hizkuntzaren erabileraren analisisian oinarritua da; ikasleak *gaitasun orokorrak* eta *komunikazio-gaitasunak* abiarazteko erabiltzen dituen *estrategien* analisia egiten da, *testuen ekoizpena* eta *harrera* eta *gai* jakin batzuei buruzko gogoetabideak osatzeko aukera ematen duten *jarduerak* eta *prozesuak* zehazteko. Horri esker, gizarteko bizitzaren *arloetan* sortzen diren *egoeren baldintza* eta *mugetan* egin beharreko *atazak* gauza daitezke. Letra etzanez adierazitako hitzak hizkuntzaren erabilera eta erabiltzaile/ikasleak hizkuntza erabiltzeko duen gaitasuna deskribatzen duten parametroei dagozkie.
- 3. kapitulua** *Erreferentzi maila bateratuen* sarrera da. Hizkuntzen ikaskuntzako garapena, eskema deskribatzaileko parametroei dagokienez, *lorpen-maila sail malgua* balitz bezala neur daiteke, deskribatzaile egokiak erabiliz. Sistema horrek aberatsa behar du izan; hau da, ikaslearen beharrak asetzeko eta, beraz, hizkuntz kualifikaziorako aztertzaileak dituen edo hautagaiari eskatzen zaizkion helburuak lortzen laguntzeko bezain aberatsa.
- 4. kapitulua** Hizkuntzaren erabileraren eta hizkuntzaren erabiltzailearen/ikaslearen deskribapena egiteko behar diren kategoriak (eskala moduan, ahal denean) finkatzen ditu nola edo halako xehetasunaz (baina ez erabateko xehetasunaz edo behin betiko), identifikatutako parametroen arabera eta txandaka: hizkuntzaren erabileraren testuingurua osatzen duten arloak eta egoerak; komunikazio-gaiak, zereginak eta helburuak; komunikazio-jarduerak, estrategiak eta prozesuak; eta testuak, batez ere, jarduerari eta komunikabideei dagokienez.
- 5. kapitulua** Erabateko zehaztasunaz sailkatzen dira erabiltzailearen edo ikaslearen *gaitasun orokorra* eta *komunikazio-gaitasuna*, eskala moduan, ahal denean.
- 6. kapitulua** *Hizkuntzaren ikaskuntza- eta irakaskuntza-prozesuak* aztertzen dira, jabetzaren eta ikaskuntzaren arteko loturan eta gaitasun eleanitzaren izaeran eta garapenean oinarrituta; 3. eta 4. kapituluetan zehaztutako kategoriei dagozkien *aukera metodologiko* orokorrak zein espezifikoak ere aintzat hartzen dira kapitulu honetan.
- 7. kapitulua** *Atazek* hizkuntzaren ikaskuntzan eta irakaskuntzan duten zeregina sakonago aztertzen da.
- 8. kapitulua** Hizkuntz dibertsifikazioak *kurrikulu-diseinuan* dituen ondorioez dihardu, eta honako gai hauek ere aztertzen dira: eleaniztasuna eta kultur aniztasuna; ikaskuntza-helburu bereziak; kurrikulu-diseinuaren printzipioak; kurrikulu-agertokiak; bizi guztian luzatzen den hizkuntz ikaskuntza; modularitatea eta gaitasun partzialak.

9. kapitulua	<i>Ebaluazioaren</i> xedeak eta xede horietako bakoitzari dagozkion ebaluazio-motak aztertzen dira, orokortasun, zehaztasun eta eraginkortasun operatiboaren printzipioak bateratzeko premia aintzat hartuta.
Bibliografia orokorrak	hainbat liburu eta artikuluren bilduma eskaintzen die <i>Erreferentzi Markoaren</i> erabiltzaileei, lan honetan azaltzen diren gaien kontsulta sakonagoa egin ahal izan dezaten. Europako Batzordearen garrantzi handiko agiriak eta beste leku batzuetan argitara emandakoak ere agertzen dira bertan.
A eranskinak	hizkuntz gaitasunaren deskribatzaileak aztertzen ditu. Era berean, eskalak finkatzeko metodoen eta irizpideen azalpena ere egiten da, eta parametroen eta kategoria orokorren deskribatzaileak formulatzeko baldintzak ere ematen dira.
B eranskinak	suitzar egitasmoaren ikuspegi orokorra azaltzen du; egitasmo horren baitan prestatu eta sailkatu ziren deskribatzaile argigarriak eskala moduan. Testu honetako eskala argigarriak orrialdeen erreferentzia adierazten duten zerrenda moduan ageri dira ordenatuta.
C eranskinak	Europako Batzordearen <i>DIALANG proiektuak</i> bere baitan hartzen dituen mailetan autoebaluazioa egiteko deskribatzaileak biltzen ditu.
D eranskinak	azterketa egiten zaion pertsona "zertarako den gai" zehazten duten zehaztapenen berri ematen du, <i>Association of Language Testers in Europe</i> (ALTE) elkarteak prestatutako mailen arabera.

1. KAPITULUA

EUROPAKO ERREFERENTZI MARKO BATERATUA, BERE POLITIKA ETA HEZKUNTZA TESTUINGURUAN

AURKIBIDEA

1. EUROPAKO ERREFERENTZI MARKO BATERATUA, BERE POLITIKA ETA HEZKUNTZA TESTUINGURUAN	13
1.1. ZER DA EUROPAKO ERREFERENTZI MARKO BATERATUA?	13
1.2. EUROPAR BATASUNAREN HIZKUNTZ POLITIKAREN XEDEAK ETA HELBURUAK	14
1.3. ZER DA ELEANIZTASUNA?	15
1.4. ZERGATIK DA BEHARREZKOA EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOAK?	16
1.5. ZERTARAKO DA ERABILGARRIA EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOAK?	17
1.6. ZER IRIZPIDE BETE BEHAR DITU EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOAK?	17

1.1. ZER DA EUROPAKO ERREFERENTZI MARKO BATERATUA?

Europako Erreferentzi Markoa Europa osorako hizkuntz egitarauak, kurrikulu-orientazioak, azterketak, testu-liburuak etab. prestatzeko **oinarri bateratua da**. Hizkuntza bat ikasten ari diren ikasleek hizkuntza hori komunikazio-tresna gisa erabili ahal izateko zer ikasi behar duten deskribatzen du *Markoak*, era integratzailean, eta orobat azaltzen du ikasleek zer ezagutza eta trebetasun eskuratu behar dituzten eraginkortasunez jarduteko. Deskribapen horrek hizkuntzaren beraren testuinguru kulturala ere hartzen du bere baitan. *Europako Erreferentzi Markoak* ikaskuntzaren aldi bakoitzean eta bizitza osoan zehar ikasleak egiten dituen aurrerapenak neurtzeko **gaitasun-mailak ere definitzen ditu**.

Europako hezkuntza-sistema desberdinek hizkuntza modernoan esparruan lanean diharduten profesionalen arteko komunikazioari sortzen dizkioten oztopoak deuseztatzea da *Europako Erreferentzi Markoaren* helburua. Hezkuntzaren administrazioko langileei, ikastaroen diseinatzaileei, irakasleei, irakasleen trebatzaileei, aztertzaileei eta abarri beren jardueraz gogoeta egiteko **tresnak eskaintzen dizkie**, gogoeta hori beren ahalegina kokatzeko eta beren ardurapean dituzten ikasleen benetako premiak asebetetzeko lagungarri gerta dakien.

Helburuen, edukien eta metodoen deskribapen xehea egiteko oinarri bateratua eskainiz, *Europako Erreferentzi Markoak* ikastaroen, egitarauen eta kualifikazioen gardentasuna ahalbidetzen du, eta hizkuntza modernoan arloan nazioarteko elkarlana sustatzen du horrela. Hizkuntz gaitasuna deskribatzeko irizpide objektiboak zehazten badira, errazagoa izango da ikaskuntza-testuinguru desberdinetan lortutako ikasketak edo tituluak onartzea, eta, horrenbestez, errazagoa izango da Europan barrena mugitzea.

Europako Erreferentzi Markoak izaera taxonomikoa du; hau da, giza-hizkuntza bere osotasunean hartu nahi du kontuan, hizkuntz gaitasunak osagai berezietan banatuz. Horren ondorioz, hainbat arazo psikologiko eta pedagogiko garrantzitsuri aurre egin beharko diogu. Izan ere, komunikazioak gizabanakoa bere osotasunean hartzen du. Hemen bereizita eta sailkatuta ageri diren konpetentziek, elkarren arteko harreman konplexuen bidez, gizabanako bakoitzaren izaera berdingabea eratzen dute. Gizabanako bakoitzak, gizarte-eragile den aldetik, harremanak elkarren gainkako gizatalde askorekin eratzen ditu, eta harreman horiek guztiek batera definitzen dute nortasuna. Kulturen arteko ikuspegitik, hizkuntzen irakaskuntzaren helburu nagusietako bat ikaslearen izaeraren eta nortasunaren zentzuaren garapen egokia bultzatzea da, hizkuntzaren eta kulturaren esparruan besteekiko harremanaren esperientzia aberasgarriari erantzunez; irakasleari eta ikasleari berari dagokie parte berezi horiek guztiak garapen egokia izango duen osotasun batean txertatzea.

Erreferentzi Markoak kualifikazio "partzialen" deskribapena egiten du, halaber; kualifikazio horiek hizkuntzaren ezagutza murriztagoa aski denerako dira baliagarriak (adibidez, ulermenerako, eta ez mintzamenerako), edo hirugarren edo laugarren hizkuntza ikasteko denbora mugatua izanik, trebetasun hartzaileak landuz trebetasun ekoizleak landuz baino emaitza hobekiak lor daitezkeenerako. Trebetasun horiei ezagutza ofiziala emateak eleaniztasuna bultzatuko du, europar hizkuntza gehiagoren ikaskuntzaren bidez.

1.2. EUOPAR BATASUNAREN HIZKUNTZ POLITIKAREN XEDEAK ETA HELBURUAK

Erreferentzi Markoak Europako Kontseiluaren helburu nagusia betetzen du, Ministro Batzordearen R (82) 18 eta R (98) 6 *gomendioetan* zehazten denaren arabera: "*bere kideen artean batasun estuagoa lortu*" eta, xede hori lortzeko, "*kulturaren esparruan ekimen bateratuak bideratu*".

Europako Kontseiluaren Kultur Arloko Elkarlanerako Kontseiluak, sortu zenetik, hizkuntza modernoetara buruzko epe ertainerako zenbait proiektu lantzen dihardu, eta Europako Kontseiluko Ministro Batzordearen R (82) 18 *gomendioaren* hitzaurrean ezarritako honako **hiru oinarri nagusi** hauei esker eman dio koherentzia eta jarraitasuna bere zereginari:

- Europako kultura eta hizkuntzen ondarea balio handiko baliabidea da, babestu eta garatu beharrekoa, eta ezinbestekoa da hezkuntzan ahaleginak egitea aberastasun hori, orain arte bezala komunikaziorako oztopo izan ordez, elkar aberasteko eta ulertzeko tresna izan dadin.
- Europako hizkuntza modernoak hobeto ezagutzuz, elkar ulertuz eta elkarlanean arituz, aurreiritziak eta diskriminazioa alde batera baztertuz, eta ez bestela, lortuko dira ama-hizkuntza desberdinak darabiltzaten europarren arteko komunikazioa eta harreman egokiak, hau da, Europa barruko mugikortasuna.
- Europako estatu kideek batasun handiagoa lor dezakete hizkuntza modernoek ikaskuntzan eta irakaskuntzan politika nazionalak erabili edo prestatzeko, baldin eta politika horiek elkarlanaren eta koordinazioaren bidez finkatzeko hitzarmen egokiak lortzen badituzte.

Printzipio horiek betetzearren, Ministro Batzordeak honako eskari hauek egin zizkien estatu kideei:

- (F14) Hizkuntza modernoek ikaskuntzaren arloan irakaskuntza- eta ebaluazio-metodoak lantzen eta materialak sortzen eta erabiltzen diharduten gobernuko eta gobernu kanpoko erakundeek, ikus-entzunezko materialen sortzaile eta erabiltzaile diren erakundeak barne hartuta, Nazio barneko nahiz nazioarteko elkarlana susta dezatela.
- (F17) Neurri egokiak har ditzatela Europa guztian informazio-trukea bideratzeko sistema bat finkatzeko; sistema horrek bere baitan hartu behar du hizkuntzen ikaskuntzaren, irakaskuntzaren eta ikerketaren alderdi guztiak. Eta har ditzatela, orobat, informazioaren teknologiaren erabilera zabaltzeko bideak.

Horren ondorioz, CDCC kontseiluak (Kultur arloko Elkarlanerako Kontseilua), eta bereziki kontseilu horren Hezkuntzarako Batzordeak eta bertako Hizkuntza Modernoen Sailak, ahalegin handia egin dute herrialde kideen eta gobernu kanpoko erakundeen **lana sustatzen, bultzatzen eta koordinatzen**, oinarritzeko printzipio horien arabera hizkuntzen ikaskuntza hobetzeko eta, zehazki, R (82) 18ren eranskinean agertzen diren neurri orokorrak gauzatzeko.

Honako hauek dira neurri orokor horiek:

1. Ziurtatu, ahal den neurrian, gizarteko sektore guztiek baliabide eraginkorrak dituztela beste estatu kide batzuetako (edo herrialde bereko beste erkidego batzuetako) hizkuntzez jabetzeko eta hizkuntza horiek erabiltzeko trebetasunak hartzeko. Izan ere, horrek komunikazio-behar orokorrak asetzen lagunduko die, honako alderdi hauetan bereziki:
 - 1.1. Beste herrialde bateko eguneroko bizitzan ongi moldatzen eta norberaren herrialdean bizi diren atzerritarrei horretan laguntzen.
 - 1.2. Beste hizkuntza batean hitz egiten duten gazteekin zein helduekin informazio- eta ideia-trukea bideratzen, eta nork bere sentimenak eta pentsaera transmititzen.
 - 1.3. Beste herri batzuen bizimodu eta pentsamoldea eta haien kultur ondarea hobeto ulertzen.
2. Maila guztietako irakasle eta ikasleek bakoitzak bere egoeraren arabera hizkuntzak ikasteko sistemak (Europako Kontseiluaren "Hizkuntza modernoak" egitasmoan era progresiboan garatzen diren moduan) eraikitzeko printzipioak aplikatzeko egiten duten ahalegina sustatu, erraztu eta bultzatu:
 - 2.1. Ikasleen beharrak, motibazioak, ezaugarriak eta baliabideak hartuz hizkuntzen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren oinarritzat.
 - 2.2. Helburu baliagarri eta errealistak ahalik eta garbien zehaztuz.
 - 2.3. Material eta metodo egokiak garatuz.
 - 2.4. Ikaskuntza-programen ebaluaziorako forma eta tresna egokiak osatuz.
3. Hezkuntza-maila guztietan metodo eta material egokiak txertatzeko ikerketa eta garapena bultzatu, era guztietako ikasleek, bakoitzak bere beharren arabera, komunikazio-gaitasuna har dezaten.

R (98) 6k hizkuntza modernoan esparruan gauzaten diren jardueren helburu politikoak berresten ditu bere atarikoan:

- Europar guztiei prestakuntza egokia eman, nazio batetik bestera mugitzeko erraztasuna emateko eta elkarlan estuagoa bideratzeko, hezkuntza, kultura eta zientzian ez ezik, baita merkatuaren eta industriaren esparruetan ere.
- Nazioarteko komunikazio eraginkorra sustatzeko, nortasun eta kultur aniztasuna ulertzen, onartzen eta errespetatzen lagundu.
- Europako kultur bizitzaren aberastasuna eta aniztasuna mantendu eta garatu, nazio- eta eskualde-hizkuntzen arteko ezagutza sustatzeko, ezezagunenak ere barne hartuta.
- Europa eleanitz eta kulturantzaren beharrak ase, hizkuntz eta kultur desberdintasunaren mugak gainditzeko europarrak elkarrekin komunikatzeko trebatuz. Ahalegin egonkor eta iraunkorra eskatzen du horrek, hots, hezkuntza-sistemaren maila guztiak dagokien erakundeek sustatuak, antolatutako eta finantzatuak izatea.
- Elkarreraginaren Europar besteekin komunikatzeko trebetasunik ez duena baztertzeko ekar ditzakeen arriskuak saihestu.

Estatuburuaren lehenengo goi-bilerak garrantzi berezia eman zion azken helburu horri; Europar barrena mugitzeko eta Europar integrazioa bideratzeko eragozpenetat hartu zuten xenofoboaren eta ultranazionalisten jarrera bihurtuta, eta orobat hartu zuten Europaren egonkortasunerako eta demokraziaren funtzionamendu egokirako funtsezko oztopotzat. Bigarren goi-bileran hiritartasun demokratikoa lantzea jarri zuten hezkuntzaren lehentasunezko helburu gisa, eta, beraz, garrantzi berezia eman zioten egitasmo berriagoetan kontuan hartu den honako helburu honi:

Hizkuntza modernoan irakaskuntzan, gizarte-trebetasunekin eta erantzukizunarekin batera, independentziaz pentsatzeko, epaitzeko eta jarduteko bidea ematen duten metodoak sustatzea.

Helburu horiei jarraituz, Ministro Kontseiluak bereziki nabarmendu zuen "orain eta etorkizunera begira, jardueraren arlo espezifiko batzuk garatzea duen garrantzia; testuinguru paneuroparrean eleaniztasuna bultzatzeko hizkuntzen ikaskuntza dibertsifikatzeko eta trinkotzeko estrategiak garatzea duen garrantzia, esaterako"; eta arreta handia eman zion hezkuntza-loturen eta trukeen garapena sustatzea duen garrantziari, eta, orobat, komunikazioaren eta informazioaren teknologia berriek duten ahalmena osorik baliatzeari.

1.3. ZER DA ELEANIZTASUNA?

Azken urteotan, eleaniztasunaren kontzeptua gero eta indar handiagoa hartuz joan da Europako Kontseiluak hizkuntzen ikaskuntzari buruz duen ikuspegian. Baina eleaniztasunak ez du hizkuntz aniztasun soilaren esan nahi.

Hizkuntz aniztasunak hizkuntza asko ezagutzea edo gizarte jakin batean hizkuntza asko aldi berean bizitzea esan nahi du. Ikastetxe batean edo hezkuntza-sistema jakin batean eskaintzen diren hizkuntzak dibertsifikatze hutsarekin lor daiteke hori, ikasleek atzerriko hizkuntza bat baino gehiago ikas dezaten bultzatuz, edo ingelesak nazioarteko komunikazioan duen nagusitasuna murriztuz.

Ikuspegi eleanitzak hau esan nahi du, ordea: gizabanakoak hizkuntza baten kultur ingurunean duen hizkuntz esperientzia zabaldu ahala, hasi familia-hizkuntzatik eta gizarte-hizkuntzaraino, oro har, eta beste herri batzuetako hizkuntzetaraino gero (izan eskolan edo unibertsitatean ikasiak, edo zuzeneko esperientziaren bidez ikasiak), hizkuntza horiek eta kultura horiek ez ditu adimeneko gune berezietan gordetzen; aldiz, komunikazio-gaitasun bat garatzen du, hizkuntz arloko ezagutza eta esperientzia guztien bidez eta hizkuntzen arteko harremanaren eta elkarreraginaren bidez.

Egoeraren arabera, pertsona batek malgutasunez joko du, gero, gaitasun horren parte bakoitzera, solaskide jakin bakoitzarekin komunikazio eraginkorra lortzeko. Adibidez, solaskideek hizkuntza desberdinak edo dialekto desberdinak erabili ditzakete, eta horrela bakoitzak hizkuntza batean zerbait adierazteko duen trebetasuna eta beste hizkuntza bat ulertzeko duena ustiatuko dute.

Pertsona batek hizkuntza bat baino gehiago ezagutzea balia dezake idatzizko nahiz ahozko testu bati, aldezturik "ezezaguna" zuen hizkuntza batekoa izanik ere, zentzua hartzeko, baldin nazioarteko oinarri bera duten eta beste forma batekin agertzen diren hitzak ezagutzen baditu. Ezagutzaren bat badutenean, txikia izan arren, lagungarri moduan erabili dezakete, hizkuntza bateraturik ez duten eta, beraz, elkarrekin komunikatzeko ahalmenik ez duten gizabanakoen artean bitartekotza-lanak egiteko. Bitartekotzarik ezean ere, gizabanako horiek nolabaiteko komunikazio-maila bat lor dezakete, baldin eta hizkuntz arloan duten esperientzia guztia baliatzen badute, hizkuntza eta dialekto desberdinetako

adierazpen-forma alternatiboekin esperimentatzen badute, baliabide paralinguistikoak (mimika, keinuak, aurpegiera, etab.) erabiltzen badituzte eta hizkuntza soilago erabiltzen badute.

Ikuspegi horren arabera, aldatu egiten da hizkuntza jakin batean egiten den heziketaren helburua. Ez da hizkuntza batean, bitan –edo are hirutan– "gaitasuna" lortzea soilik, hizkuntza bakoitza besteetatik bereiz hartuta eta "hizkuntza hori ama-hizkuntza duen hiztun ideala" oinarritzko eredu gisa ikusita. Aitzitik, hizkuntz ahalmen guztiak bilduko dituen hizkuntz erreperitorio bat osatzea da helburua. Hezkuntza-erakundeetan eskaintzen diren hizkuntzak dibertsifikatu egin behar direla esan nahi du horrek, jakina, eta ikasleei eleaniztasunaren gaitasuna garatzeko aukera eman behar zaiela. Gainera, hizkuntzaren ikaskuntza bizi guztian irauten duen prozesua dela aitortuz gero, bereziki garrantzitsua da gazteen motibazioa, trebetasuna eta konfiantza indartzea, ikastetxetik kanpo hizkuntz esperientzia berri bati aurre egin behar diotenean. Hezkuntza-arloko agintarien, erakunde aztertzaileen eta irakasleen erantzukizuna ez da hizkuntza jakin batean eta une jakin batean gaitasun-maila jakin bat lortzea, nahiz eta horrek ere garrantzi handia duen.

Halako paradigma-aldaketa batek nolako ondorioak ekarriko dituen neurtu eta ekintzetan islatu gabe dago oraindik. Europako Kontseiluak hizkuntzen esparruan diseinatutako programa berrien helburua hizkuntz irakaskuntzan diharduten eragile guztiei eleaniztasuna sustatzeko tresnak eskaintzeko baliagarri izatea da. *European Language Portfolio* (ELP) delakoak, zehazki, hizkuntzen ikaskuntzako eta kulturen arteko hainbat eratako esperientziak era formalean erregistratu eta ezagutzeko moduko formatua eskaintzen du. Xede horri jarraituz, *Erreferentzi Markoak* aukera ematen du, hizkuntza jakin baten gaitasun orokorraren mailaketa egiteko ez ezik, baita hizkuntzaren erabileraren eta hizkuntz gaitasunen banaketa egiteko ere; banaketa hori lagungarria izango zaie profesionalei, ikasleen beharren, ezaugarrien eta baliabideen arabera helburuak zehazteko eta aprobetxamenduaren deskribapena egiteko.

1.4. ZERGATIK DA BEHARREZKOA EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOA?

1991ko azaroan, Suitzako Gobernu Federalaren ekimenez, Gobernu arteko Sinposioa egin zen Rüşchlikonen (Suitza). Sinposio haren izenburua "Gardentasuna eta koherentzia Europako hizkuntz irakaskuntzan: helburuak, ebaluazioa, egiaztatzea" zen, eta honako ondorio hauek atera zituzten adituek:

- Hizkuntz ikaskuntza eta irakaskuntza sakondu beharra dago herrialde kideetan; horrek nazio batetik besterako aldaketa eta nazioarteko komunikazio eraginkorragoa sustatuko du, eta baita ere nortasunaren eta kultur aniztasunaren errespetua, informaziorako sarbide hobea, pertsonen arteko harreman biziagoa, laneko harremanen hobekuntza eta elkarren ezagutza sakonagoa.
- Helburu horiek lortzeko, ezinbestekoa da hizkuntzen ikaskuntza bizitza osokoa den prozesu moduan ulertzea, eta eskola-garai guztian hizkuntzak ikasteko erraztasuna ematea, hasi haur-irakaskuntzatik eta helduen hezkuntzaraino.
- Komenigarria da hizkuntz ikaskuntzaren maila guztiak bere baitan hartuko dituen Europako *Erreferentzi Marko* bat osatzea, honako xede hauek lortzeko:
 - Herrialdeen arteko hezkuntza-erakundeen arteko elkarlana erraztu eta bideratu.
 - Elkarren hizkuntz egiaztagiria onartzeko oinarri sendoa eman.
 - Ikasle, irakasle, ikastaroen diseinatzaile, erakunde aztertzaile eta hezkuntza-arloko administrarietara beren ahaleginak kokatzen eta koordinatzen lagundu.

Eleaniztasunak kultur aniztasunaren testuinguruan txertatuta behar du egon. Hizkuntza, kulturaren garrantzi handiko alderdia ez ezik, kultur adierazpenetara iristeko bitartekoa ere bada. Aurretik esandakoa arlo orokorragora zabal daiteke, gainera. Izan ere, pertsona baten kultur gaitasunean, pertsona horrek eskuratu dituen kultura guztiak (nazionalak, eskualdekoak, sozialak) ez daude elkarren ondoan soilik: alderatu egiten dira, kontrastatu egiten dira, eta elkarri eragiten diote, eta kultur aniztasunaren gaitasun aberastu eta integratua sortzen dute horrela; gaitasun horren parte da eleaniztasuna, elkarri eragiten dioten beste hainbat osagarriekin batera.

1.5. ZERTARAKO DA ERABILGARRIA EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOA?

Erreferentzi Markoa hizkuntzen ikaskuntzako egitarauen plangintza osatzeko da baliagarria, honako alderdi hauei dagokienez:

1. Aldez aurreko ezagutzari buruzko planteamenduak eta aurretiko ikaskuntzarekiko artikulazioa egiteko, batez ere, lehen hezkuntzaren, bigarren hezkuntzako lehen zikloaren, bigarren hezkuntzako bigarren zikloaren eta goi-mailako hezkuntzaren edo hezkuntza jarraituaren arteko harreman-tarteetan.
 - Helburuak.
 - Edukiak.
2. **Hizkuntzen egiaztagirien planifikazioa** egiteko, kontuan hartuz:
 - Azterketen edukien deskribapena.
 - Ebaluazio-irizpideak errendimendu positiboan oinarritzea, gabezietan baino gehiago.
3. **Ikaskuntza independentearen planifikaziorako:**
 - Ikasleari unean uneko bere ezagutzen kontzientzia harrarazten lagundu.
 - Ikasleak iristeko moduko helburuak eta baliagarriak direnak finkatu behar ditu.
 - Materialak hautatzen ikasi.
 - Autoebaluazioa.

Ikaskuntza-programei eta egiaztagiriei dagokienez, honako mota hauek bereizten dira:

- **Orokorrak**, ikasleak hizkuntz gaitasunaren eta komunikazio-gaitasunaren alderdi guztiak hobetzea dakartenak.
- **Modularrak**, ikasleak hizkuntz gaitasuna esparru jakin batean eta helburu jakin bati jarraituz hobetzea dakartenak.
- **Neurtuak**, ikaskuntza norabide jakin batzuetara bideratzen dutenak eta ezagutzaren arlo jakin batzuetan eta trebetasun batzuetan beste batzuetan baino maila altuagoa lortzea dakarren "profil" bat sortzen dutenak.
- **Partzialak**, jarduera eta trebetasun batzuek (adibidez, ulermenaz) dihardutenak, gainerakoak alde batera utzita.

Europako Erreferentzi Markoa forma horiek guztiak biltzeko sortua da.

Marko bateratuak hizkuntzen ikaskuntzaren etapa aurreratuenetan bete behar lukeen zeregina zehazteko, kontuan hartu behar dira ikasleen beharretan gertatzen diren aldaketak, eta orobat hartu behar dira kontuan ikasleek zer inguruetan bizi, ikasi eta lan egiten duten. Atalasea baino goragoko mailan, maila orokor batzuen deskribapena egin beharra dago; deskribapen horiek *Erreferentzi Markoari* egokituak izan daitezke. Jakina, deskribapenek zehatzak behar dute izan, egoera nazionaletara behar bezala egokitzeko modukoak izan behar dute eta esparru berriak hartu behar dituzte beren baitan, batez ere kulturari eta beste arlo espezializatuago batzuei dagokienez. Gainera, moduluek edo modulu-sailek garrantzi handiko zeregina izan dezakete ikasleen behar, ezaugarri eta baliabide espezifikoek egokitzen bazaizkie.

1.6. ZER IRIZPIDE BETE BEHAR DITU EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOAK?

Bere zereginak beteko baditu, **integratzailea, gardena eta koherentea** behar du izan *Europako Erreferentzi Markoak*.

"Integratzaile" hitzak *Erreferentzi Markoak* ezagutza eta trebetasun batzuk zehazten saiatu behar duela esan nahi du, eta, era berean, hizkuntzaren erabileraren ahalik eta ikuspegi zabalena hartu behar duela kontuan (jakina, egoera guztietan egin daitezkeen hizkuntzaren erabilera posible guztiak *a priori* aurreikusten saiatu gabe, hori ezinezkoa baita), eta erabiltzaile guztiei beren helburuak etab. deskribatzeko aukera eman behar diela, haienzako erreferentzia izanik. *Erreferentzi Markoak* hizkuntz gaitasunean deskribatzen diren alderdi guztiak bereizi behar ditu, eta erreferentzi puntu jakin batzuk eman behar ditu (mailak), ikaskuntzaren garapena neurtu ahal izateko. Kontuan izan behar da

komunikazio-gaitasunaren garapenak zehazki hizkuntzari ez dagozkion beste hainbat alderdi ere hartzen dituela bere baitan (adibidez, kontzientzia sozio-kulturala, sormenezko esperientzia, harreman afektiboak, ikasten ikastea, etab.).

"Garden" hitza informazioa adierazteko erari dagokio; informazioa era esplizituan eta garbi eman behar da aditzera, erabiltzaileek erraz ulertzeko moduan.

"Koherente" hitzak esan nahi du deskribapenak ez duela barne-kontraesanik izan behar. Hezkuntza-sistemei dagokienez, koherentziak esan nahi du sistemaren osagarriek harreman harmonikoa izan behar dutela ondorengo gaitetan:

- Beharren identifikazioa
- Helburuen zehaztapena
- Edukien definizioa
- Materialaren hautaketa edo sorkuntza
- Ikaskuntza- eta irakaskuntza-programen ezarpena
- Erabiltzen diren irakaskuntza- eta ikaskuntza-metodoak
- Ebaluazioa, azterketak eta emaitzak

Hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntzarako *Erreferentzi Marko* integratzailea, gardena eta koherentea finkatzeak, halere, ez du esan nahi sistema bakar eta uniformeaz ezarriko denik. Aitzitik, *Erreferentzi Markoak* irekia eta malgua behar du izan, egoeraren arabera egokitzapenak aplikatu ahal izateko. Honako ezaugarri hauek behar ditu izan *Markoak*:

- **Helburu anitzekoa izan behar du:** hizkuntz ikaskuntzarako baliabideak planifikatzearekin eta erabiltzearekin zerikusia duten helburu guztiei aplikatzeko modukoa.
- **Malgua:** era askotako egoeretan erabiltzeko modukoa.
- **Irekia:** zabaldu eta hobetzeko modukoa.
- **Dinamikoa:** etengabeko eboluzioa duena, bere erabileratik hartutako esperientziari erantzuten diona.
- **Erabilerraza:** hartzaileek erraz ulertu eta erabiltzeko moduan aurkeztua.
- **Ez dogmatikoa:** elkarrekin lehian diharduten teoria edo praktika linguistiko edo hezitzaileetako bakar bati erabat eta bereziki lotu gabea.

2. KAPITULUA

MARKOAREN OINARRIZKO IKUSPEGIA

AURKIBIDEA

2. MARKOAREN OINARRIZKO IKUSPEGIA	19
2.1. EKINTZARA BIDERATUTAKO IKUSPEGIA	19
2.1.1. GIZABANAKOAREN GAITASUN OROKORRAK	20
2.1.2. KOMUNIKATZEKO HIZKUNTZ GAITASUNA	22
2.1.3. HIZKUNTZ JARDUERAK	23
2.1.4. ARLOAK	23
2.1.5. ATAZAK, ESTRATEGIAK ETA TESTUAK	23
2.2. HIZKUNTZ GAITASUNA NEURTZEKO ERREFERENTZI MAILA BATERATUAK	24
2.3. HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA ETA IRAKASKUNTZA	26
2.4. EBALUAZIOA	26

2.1. EKINTZARA BIDERATUTAKO IKUSPEGIA

Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako prestaturiko *Erreferentzi Marko* batek integratzailea, gardena eta koherentea izan behar duela esan dugu lehenago, eta, horrez gainera, hizkuntzen erabileraren eta ikaskuntzaren ikuspegi oso orokorra eman behar duela erantsiko dugu orain. Lan honetan erabili dugun ikuspegia, oro har, ekintzan oinarritzen da, gizarte-eragiletzat hartzen baititu hizkuntza bat ikasten diharduten erabiltzaile eta ikasleak; hau da, egoera jakin batzuetan, ingurune espezifiko eta jarduera-arlo jakin batean, zeregin jakin batzuk (ez soilik hizkuntzarekin lotuak) bete behar dituzten gizarteko kideatzat.

Hizketa-ekintzak hizkuntzaren jardueretan gauzatzen diren arren, gizarte-testuinguru zabalago baten osagai dira, eta testuinguru horrek berak ematen die esanahi osoa. "Atazez" mintzo gara, jardueretan gizabanako batek edo gehiagok beren gaitasun espezifikoak emaitza jakin bat lortzeko era estrategikoan erabiltzen dituztela adierazteko. Ekintzara bideratutako ikuspegiak, beraz, ezagutzaren, emozioen eta borondatearen baliabideak ere kontuan hartzen ditu, eta baita gizabanakoak gizarte-eragile den aldetik aplikatzen dituen gaitasun espezifiko guztiak ere.

Horrenbestez, ondoren zehazten den moduan deskriba litezke hizkuntzen ikaskuntza eta erabilera guztiak:

Hizkuntzaren erabilerak –ikaskuntza ere barne hartzen du–, erabiltzaileak gizabanako eta gizarte-eragile diren aldetik, **gaitasun orokor** zein **komunikazio-gaitasun** batzuk garatzen dituzten pertsonen jarduerak hartzen ditu bere baitan. Pertsonak, **hizkuntz jarduerak** gauzatzeko, **testuinguru** desberdinetan eta **baldintza** eta **muga** desberdinen mende erabiltzen dituzte eskuragarri dituzten gaitasunak. Jarduera horiek gauzatzeko **prozesu** batzuk abiarazi behar dituzte, **arlo** espezifikoetan **gai** jakin batzuei buruzko **testuak** ekoizteko eta jasotzeko, eta egin beharreko **atazak** gauzatzeko egokien irizten dieten **estrategiak** erabili behar dituzte. Jarduera horien gainean duten kontrolaren bidez, parte-hartzaileek beren gaitasunak sendotu edo aldatuko dituzte.

- **Gaitasunak** norberaren ezagutzen, trebetasunen eta ezaugarrien batura dira; horiei esker gauza ditzake pertsonak jarduerak.
- **Gaitasun orokorrak** era guztietako jarduerak –hizkuntz jarduerak barne– gauzatzeko erabilgarri dira, baita hizkuntzarekin lotura zuzena ez duten jarduerak gauzatzeko ere.
- **Komunikazio-gaitasunak** zehazki hizkuntz baliabideak erabiliz jarduteko aukera ematen diote pertsonari.
- **Testuinguruak** komunikazio-ekintza gertatzen den egoerari dagokion gertaera eta eragileen (fisikoen eta era guztietakoen) multzoa adierazten du.
- **Hizkuntz jarduerak** ataza bat gauzatzeko testu bat edo gehiago prozesatzerakoan (hartzerakoan edo ekoizterakoan) arlo espezifiko jakin baten baitako hizkuntz gaitasunaren ariketak dira.

- **Prozesuak** ahozko eta idatzizko harreran eta ekoizpenean eragina duten gertaera neurologiko eta fisiologikoen multzoari dagozkio.
- **Testua** arlo jakin bati buruzko diskurtsoaren (ahozko zein idatzizko diskurtsoaren) edozein sekuentzia da, ataza batean hizkuntz jarduera baten ardatz den sekuentzia, bai euskarri bai helburu gisa, bai emaitza bai prozesu gisa.
- **Arloa** gizarte-eragileek diharduten gizarte-bizitzako sektore-sail zabala da. Hemen, goragoko sailkapen bat erabili da, eta hizkuntzaren ikaskuntzarako, irakaskuntzarako eta erabilerarako egoki diren kategoria nagusiak bakarrik hartu dira kontuan: hezkuntza-arloa, lan-arloa, arlo publikoa eta arlo pertsonala.
- **Estrategia** gizabanakoak bere buruari jartzen dion edo bete behar duen ataza bat gauzatzeko hautatzen duen jarduera-ildo da, jarduera-ildo antolatu, berariazko eta arautua.
- **Ataza** gizabanakoak emaitza jakin bat lortzeko beharrezko jotzen duen berariazko ekintza da, arazo bati irtenbidea emateko, egiteko bat betetzeko edo helburu jakin bat lortzeko. Definizio horren baitan ekintza asko sar daitezke; adibidez, armairu bat mugitzea, liburu bat idaztea, kontratu baten negoziazioan baldintza jakin batzuk lortzea, karta-jokoan aritzea, jatetxe batean jatekoa eskatzea, atzerriko hizkuntza bateko testu bat itzultzea edo eskolan talde-lanean egunkari bat egitea.

Aipatu berri diren alderdi horiek hizkuntzaren erabilera- eta ikaskuntza-molde guztietan elkarri lotuak direla onartzen badugu, orduan, honako alderdi hauekin guztiekin lotuta egongo da, nolabait, hizkuntza erabiltzeko edo ikasteko ekintza oro: estrategiak, atazak, testuak, gizabanakoaren gaitasun orokorrak, komunikazio-gaitasuna, hizkuntz jarduerak, prozesuak, testuinguruak eta arloak.

Era berean, ikaskuntzan eta irakaskuntzan, litekeena da helburua, eta, beraz, ebaluazioa, osagai edo azpiosagai jakin batean oinarrituak izatea (orduan, gainerako osagaiak helburu bat lortzeko baliabide izango dira; edo beste une batean gehiago sakondu beharreko alderdiak; edo egoera horretarako desegokiak).

Ikasleek, irakasleek, ikastaroen diseinatzaileek, material didaktikoaren egileek eta azterketak prestatzen dituztenek ezinbestean dute zerikusia prozesu horrekin, hots, alderdi jakin bati heltzeko eta gainerako alderdian zein neurritan eta nola kontuan hartu erabakitzeko prozesuarekin. (Hori guztia aurrerago azalduko da, adibideen bitartez).

Nolanahi ere, garbi dago, irakaskuntza- eta ikaskuntza-programei sarritan egozten zaien helburua komunikazio-trebetasuna garatzea izan arren (agian horixe delako ezaugarririk adierazgarriena ikuspegi metodologikotik begiratuta?), programa batzuk saiatzan direla hizkuntz jarduerak atzerriko hizkuntzan era kualitatiboan eta kuantitatiboan garatzen; beste batzuek arlo jakin bati buruz dihardutela; beste batzuek gaitasun orokor batzuk lantzen dituztela; eta, azkenik, beste batzuek estrategiak hobetzeko apustua egiten dutela. "Dena lotuta dago" esateak ez du adierazi nahi helburuak bereizi behar ez direnik.

Aurrez proposatu diren kategoria nagusi horietako bakoitzean azpikategoria batzuk bereizten dira, horiek ere oso zabalak, baina aurreragoko kapituluetan aztertuko ditugu. Orain, gaitasun orokorren, komunikazio-gaitasunaren, hizkuntz jardueren eta arloen osagaiak bakarrik aztertzen ari gara.

2.1.1. Gizabanakoaren gaitasun orokorrak

Hizkuntza baten ikasle edo erabiltzaileen **gaitasun orokorrak** (ikus 5.1. atala) **ezagutza, trebetasuna, gaitasun existentziala** eta **ikasteko gaitasuna** dira.

Ezagutza, hots, **ezagutza deklaratioa** (*savoir*, ikus 5.1.1. atala), esperientziatik (ezagutza enpirikotik) eta ikaskuntza formalago batetik (ezagutza akademikotik) eratorritako ezagutza dela esan daiteke. Gizabanakoaren arteko komunikazioa denok munduaren ezagutza bera izatetik sortzen da. Hizkuntzaren ikaskuntzari eta erabilerari dagokionez, ezagutzak ez daude soilik eta zuzenean hizkuntzari eta kulturari lotuta.

Hezkuntza zientifiko edo teknikoaren arlo jakin bateko ezagutza akademikoa eta arlo profesional jakin bateko ezagutza akademiko edo enpirikoa funtsezkoak dira atzerriko hizkuntza batean arlo horiei buruzko testuak jasotzeko eta ulertzeko. Eta atzerriko hizkuntzaren hizkuntz jarduerak bideratzeko funtsezkoa da, orobat, eguneroko bizitzari dagokion ezagutza enpirikoa (egunaren antolaketa, jatorduak, garraioak, komunikazioa eta informazioa), esparru publikoari zein pribatuari dagokiona. Beste herrialde edo eskualde batzuetako gizataldeek partekatzen dituzten balioen eta sinesmenen ezagutza (adibidez, erlijio-sinesmenen, tabuen, historia komunaren eta abarrena) oinarri-oinarrizkoa da kulturen arteko harremanetan. Ezagutzaren arlo horiek desberdinak dira gizabanako batetik bestera; kultura bakoitzarentzat espezifikoa izan daitezke, baina baita, aldi berean, parametro eta konstante unibertsalei lotuak ere.

Ezagutza berriak ez zaizkie, besterik gabe, lehendik norberak zituen ezagutzei eransten; aitzitik, norberaren lehendiko ezagutzen izaeraren, aberastasunaren eta egituraren arabera antolatzen dira, eta haiek aldatu eta berregitura ditzakete, neurri batean. Jakina, gizabanakoaren lehendiko ezagutzak berebiziko garrantzia du hizkuntzen ikaskuntzan. Askotan, irakaskuntza- eta ikaskuntza-metodoek jakintzat ematen dute munduaren kontzientzia hori. Dena dela, egoera batzuetan (adibidez, murgilketan, irakaskuntza norberaren ama-hizkuntzan egiten ez den eskola edo unibertsitate batean jardunez) ezagutza linguistikoen eta beste ezagutza batzuen arteko aldibereko eta elkarrekiko aberastea gertatzen da. Oso kontuan hartzekoa da, beraz, ezagutzen eta komunikatzeko gaitasunaren arteko lotura.

Trebetasunak eta abileziak delakoa (*egiten jakin, savoir-faire*, ikus 5.1.2. atala), edozein helburu dutelarik ere –izan autoa gidatzea, biolina jotzea edo bilera bat zuzentzea–, prozedurak garatzeko gaitasunaren araberrakoak dira, ezagutza deklaratioben araberrakoak baino gehiago; baina, hala ere, trebetasun horiek errazago lortuko dira “ahantz daitezkeen” ezagutzak bereganatuz eta barneratuz, eta era askotako gaitasun existentzialak (adibidez, ataza egiterakoan lasaitasunez edo tentsioan aritzea) izan ditzake lagungarri. Har dezagun, adibidez, autoa gidatzeko trebetasunaren adibidea: autoa gidatzea prozesu ia automatikoen sail bat da, errepikapenez eta esperientziaren bidez ia automatiko bihurtzen diren prozesu-sail bat (lozagia atera, abiadura aldatu, etab.); baina, hasieran, eragiketa kontzienteak eta hitzez adieraz daitezkeenak bereiztea eskatzen du (altxa ezazu oina mantso-mantso lozagitik, hirugarren abiadura jarri, etab.), eta baita ezagutza jakin batzuk barneratzea ere (auto ez automatikoek hiru pedal dituzte, honako zeregin hauek betetzen dituztenak, etab.), “gidatzen ikasi dugunean” halakoetan kontzienteki pentsatu beharrik izango ez dugun arren. Gidatzen ikasteko kontzentrazio handia behar dugu, eta ardua handia ere bai, geure buruaren irudia bereziki hauskorra baita egoera horretan (huts egiteko, autoa gidatzeko gai ez garelako itxura emateko arriskua). Trebetasunak menderatzen dituenean, errazago jardungo du gidariak eta konfiantza gehiago izango du bere buruan; bestela, bidaiariak eta gainerako gidariak nahastuko lituzke. Bada, antzera gertatzen da hizkuntzen ikaskuntzaren zenbait alderdirekin ere (adibidez, ahoskerarekin eta gramatikaren atal batzuekin, flexio morfologikoekin, esaterako).

Gaitasun existentziala (*savoir-être*, ikus 5.1.3. atala), gizabanakoaren ezaugarrien, izaeraren bereizgarrien eta jarreraren batura da; hor sartzen dira, adibidez, nor bere buruaz duen irudia eta gainerakoez duena, edo beste pertsona batzuekin gizarte-harremanak izateko borondatea. Gaitasun hau ez da soilik izaeraren ezaugarri aldaezinen ondorioa; aitzitik, hainbat eratako **kultura harremanen** ondorio diren eta eralda daitezkeen alderdiak ere hartzen ditu bere baitan.

Izaeraren ezaugarri, bereizgarri eta egoera horiek oso kontuan hartu beharreko parametroak dira hizkuntza bat ikastean eta irakastean; beraz, definitzen zailak gerta daitezkeen arren, ezinbestean sartu behar dira *Erreferentzi Marko* batean. Gizabanakoaren oinarritzko gaitasunak osatzen dituzte, eta, beraz, haren ahalmenen alderdi bati dagozkio. Erabileran eta ikaskuntzan (adibidez, hizkuntza baten edo gehiagoren erabileran eta ikaskuntzan) barnera eta eralda daitezkeen neurrian, jarrerak finkatzea helburutzat har daiteke. Sarri adierazi izan denez, gaitasun existentzialak kulturarekin lotuta daude, eta, beraz, kulturarteko pertzepzioari eta harremanei eragiten diete: kultura jakin bateko kide batek laguntasuna eta interesa aditzera emateko duen modua, adibidez, jarrera erasokor edo iraingarri gisa har dezake beste kultura bateko kideak.

Ikasten jakin (*savoir-apprendre*, ikus 5.1.4. atala), gaitasun existentziala, ezagutza deklaratiiboak eta trebetasunak hartzen ditu bere baitan, eta hainbat eratako gaitasunak baliatzen ditu. Ikasteko gaitasuna “bestelakoa” dena –beste hizkuntza bat, beste kultura bat, beste pertsona batzuk edo ezagutza-arlo berriak– aurkitzeko trebetasun edo joera gisa ere uler daiteke.

Ikasteko gaitasunaren kontzeptua, orokorrean aplika badaiteke ere, bereziki egokia da hizkuntzen ikaskuntzan. Izan ere, ikasleen arabera, ikasteko gaitasuna maila askotakoa izan daiteke eta gaitasun existentzialaren, ezagutza deklaratioben, trebetasunen eta abilezien (*savoir-faire*) alderdi asko konbina ditzake, adibidez:

- Gaitasun existentziala: esaterako, aurrez aurreko komunikazioari ekiteko edo are arriskuak hartzeko borondatea, hitz egiteko aukera baliatuz, edo solaskideei laguntza eskatuz, esandakoa hitz errazagoen bidez adieraz dezaten, etab.; baita entzumenaren ulermenezko trebetasunak ere, adibidez, esaten denari arreta ipintzea, besterekiko harremanean kultur desberdintasunaren ondorioz sor daitezkeen gaizki ulertuen arriskuen kontzientzia berezia izatea.
- Ezagutza deklaratiiboak: adibidez, hizkuntza jakin baten deklinabideko egitura jakin batzuei dagozkien lotura morfosintaktikoak ezagutzea; edo kultura jakin batzuetako elikadurari edo sexu-jarduerari lotutako tabuak edo erritual bereziak izan daitezkeela, edo erlijio-kutsua izan dezaketela, ohartzea.
- Trebetasunak eta abileziak (*savoir-faire*): adibidez, hiztegia erabiltzeko, dokumentazio-zentro bat aurkitzeko erraztasuna; ikus-entzunezko edo informatikako baliabideak (Internet, adibidez) erabiltzen jakitea, ikasteko tresna moduan.

Gizabanako batek era askotan balia ditzake trebetasunak eta abileziak (*savoir-faire*), ezagutzen ez duen horren aurrez aurre dagoenean. Adibidez:

- *Gertaeraren arabera*: gizabanakoa ezagunekin ari den edo ez, edo ezagutzaren arlo berri batean ari den edo ez, ezagutzen ez duen kultura batekin ari den edo ez, atzerriko hizkuntza batekin ari den edo ez... horren guztiaren arabera.
- *Testuinguruaren arabera*: gertaera beraren aurrean (adibidez, komunitate jakin bateko gurasoen eta seme-alaben arteko harremanak), esanahia aurkitzeko eta bilatzeko oso prozesu desberdinei jarraituko diete, jakina, enologo batek, turista batek, misiolari batek, kazetari batek, hezitzaile batek eta mediku batek; zein bere espezialitatean edo ikuspuntuan oinarrituko da jarduterakoan.
- *Unean uneko egoeraren eta iraganeko esperientziaren arabera*: oso litekeena da atzerriko bosgarren hizkuntza ikasteko aplikatzen diren trebetasunak atzerriko lehen hizkuntza ikasteko aplikatzen diren berberak ez izatea.

Trebetasunak baliatzeko modu desberdin horiek kontuan hartu behar dira, beste zenbait kontzepturekin batera, adibidez "ikaskuntza-estiloarekin" edo "ikaslearen ezaugarriekin" batera; betiere, kontzeptu horiek ez direla finkoak edo aldaezinak ahaztu gabe.

Ikaskuntzan, gizabanakoak ikasteko dituen gaitasunen aniztasunaren arabera izango dira gizabanako horrek ataza jakin bat gauzatzeko hautatzen dituen estrategiak. Baina gogoan izan behar dugu gizabanakoak ikasteko gaitasuna handitu egiten duela ikaskuntza-esperientzien aniztasunari esker, baldin eta batzuk eta besteak elkarrengandik berezita ez badaude, eta errepikatze hutsa ez badira.

2.1.2. Komunikatzeko hizkuntz gaitasuna

Komunikatzeko hizkuntz gaitasunak zenbait osagai ditu: **hizkuntz osagaia, osagai soziolinguistikoa eta osagai pragmatikoa**. Osagai horietako bakoitzak ezagutza, trebetasun eta abilezia (*savoir-faire*) batzuk hartzen ditu bere baitan.

Hizkuntz gaitasunak ezagutza eta trebetasun lexiko, fonologiko eta sintaktikoak hartzen dituzte, eta baita hizkuntzak, sistema den aldetik, dituen beste hainbat alderdi ere, bere horretan hartuak, balio soziolinguistikoak eta balio horien funtzio pragmatikoa salbuetsirik. Osagai hau, lan honetan gizabanako jakin batek duen komunikazio-gaitasun linguistikoaren ikuspegitik aztertuko dena, lotuta dago, ezagutzen kopuruarekin eta kalitatearekin ez ezik (adibidez, egiten diren bereizketa fonetikoekin edo hiztegiaren hedadura eta zehaztasunarekin), baita ezagutza horiek biltzeko eta antolatzeko moduekin ere (adibidez, hiztunak elementu lexiko bat kokatzen duen lotura-sareekin) eta ezagutzen eskuragarritasunarekin (aktibatzea, berreskuratzea eta baliagarri izatea). Ezagutzak kontzienteak eta erraz adieraztekoak izan daitezke, edo ez (adibidez, sistema fonetiko bat menderatzen den kontuan harturik, berriro ere). Ezagutzen antolaketa eta eskuragarritasuna aldatu egiten da gizabanako batetik bestera, eta aldatu egiten da, orobat, gizabanako beraren baitan (adibidez, pertsona eleaniztuna bada, bere gaitasun eleaniztunari loturiko aldaeren arabera). Esan daiteke, halaber, hiztegiaren antolaketa kognitiboa eta esapideen bilketa, etab., gizabanakoa sozializatu den eta ikasketa bideratu den komunitatearen edo komunitateen kultur ezaugarrien arabera dela, besteak beste.

Gaitasun soziolinguistikoak hizkuntzaren erabileraren baldintza soziokulturalei dagozkie. Gaitasun soziolinguistikoek gizarte-hitzarmenekiko sentiberatasuna dute, kortesiazko arauetako, belaunaldi, sexu, klase eta gizarteko taldeen arteko harremanen arauetako eta komunitatearen funtzionamenduan funtsezkoak diren oinarritzko errituen kode linguistikoarekiko sentiberatasuna dute, eta, horren ondorioz, eragin handia dute kultura desberdinetako kideen arteko komunikazio linguistikoan, sarritan horretaz ohartu ere egiten ez garen arren.

Gaitasun pragmatikoak komunikazio-trukeen gidoietan edo agertokietan oinarritutako hizkuntz baliabideen erabilera funtzionalarekin zerikusia dute, hizkuntz funtzioen, hizketa-ekintzen funtzioen ekoizpenarekin. Eta zerikusia dute, orobat, diskurtsoa menderatzearekin, kohesioarekin eta koherentziarekin, testu-motak eta testu-formak bereiztearekin, ironiarekin eta parodiarekin. Osagai honi dagokionez, hizkuntz osagaiari dagokionez baino gehiago agian, bistakoa da zenbateko eragina duten gaitasun horiek garatzen diren kultur inguruneak eta harremanak.

Hemen agertu diren kategorien xedea gizarte-eragile batek asimilatutako gaitasun-motak eta gaitasun-arloak ezaugarritzea da, hots, barne-adierazpenak, mekanismoak eta gaitasunak, jokaera eta ekintza behargarria azaltzen duen ezagutza-gaitasuna ezaugarritzea. Era berean, ikaskuntza-prozesu orok garapena dakar, edo barne adierazpen, mekanismo eta gaitasun horien guztien eraldaketa. Osagai horiek guztiak 5. kapituluaz aztertuko dira sakonago.

2.1.3. Hizkuntz jarduerak

Ikasleak edo erabiltzaileak duen hizkuntz gaitasuna **hizkuntz jarduerak** gauzatuz jartzen da abian; hizkuntz jarduera horien artean sartzen dira **harrera, ekoizpena, elkarreragina** eta **bitartekotza** (zehazki, interpretatuz edo itzuliz). Mota horietako guztietako jarduerak testuen bidez egiten dira, ahozko zein idatzizko testuen bidez, edo bietakoen bidez.

Prozesu moduan, **harrera** eta **ekoizpena** (ahozkoa eta, hala dagokionean, idatzizkoa) primarioak dira, jakina; biak baitira ezinbestekoak, elkarreraginik izango bada. *Erreferentzi Marko* honetan, dena den, hizkuntz jardueren parte diren bi termino horiek bakoitzak bere aldetik duten zereginaren arabera aztertuko dira. Ulermen-jarduerak dira, adibidez, irakurketa isila eta hedabideei arreta ematea. Eta garrantzi handikoak dira, halaber, ikaskuntza-mota askotan (ikastaro baten edukien ulermena eta gidaliburuen kontsulta, edo erreferentziazko obrena eta dokumentuena). Ekoizpen-jarduerak garrantzi handiko zeregina dute hainbat arlo akademiko eta profesionalean (ahozko aurkezpenak, idatzizko ikerketak eta txostenak), eta gizartean balio berezia ematen zaie (idatziz aurkeztu dena edo ahozko azalpenak artikulatzean erakusten den jariora balioesterakoan, adibidez).

Elkarreraginean, gutxienez bi gizabanakok ahozko edo idatzizko trukea egiten dute, eta truke horretan ekoizpena eta ulermena garatzen dira, txandaka, eta, ahozko komunikazioan, baita elkarren gainka ere. Izan ere, bi solaskide aldi berean aritu daitezke elkarri hizketan eta entzuten; baina, hitz egiteko txanda zorrotz errespetatzen dutenean ere, entzulea, oro har, hiztunaren mezuaren gainerako zatia asmatzen eta hari zer erantzun dion prestatzen aritzen da. Elkarreragiten ikasteak, beraz, ahozko adierazpenak ulertzen eta ekoizten ikastea baino askoz ere gehiago esan nahi du. Oro har, elkarreraginari garrantzi handia ematen zaio hizkuntzaren erabileran eta ikaskuntzan, funtsezko zeregina baitu komunikazioan.

Bai ulermen bai ekoizpenean, **bitartekotza**-jarduerak, idatzizkoek zein ahozkoek, elkarrekin zuzenean komunikatzerik ez duten pertsonen arteko komunikazioa ahalbidetzen dute. Itzulpenak edo interpretazioak, parafraasiak, laburpenak edo oharrak hartzeak jatorrizko testua birformulatzeko gaitasuna emango dio pertsona jakin bati, testu hartara zuzenean jotzeko modurik ez duenean. Hizkuntz arloko bitartekotza-jarduerak, zeinetan testu bat birprozesatzen baita, garrantzi handiko zeregina dute gure gizarteetako hizkuntz jarduera arruntean.

2.1.4. Arloak

Hizkuntz jarduerak **arloen** testuinguruan kokatzen dira. Arloak askotarikoak izan daitezke, baina hizkuntzen ikaskuntzari loturiko arrazoi praktikoak direla eta, lau arlo-mota bereizten dira oro har: **arlo publikoa**, **arlo pertsonala**, **hezkuntza-arloa** eta **lan-arloa**.

Arlo publikoak elkarreragin sozial arruntari dagokion guztia hartzen du bere baitan (enpresa- eta administrazio-entitateak, zerbitzu publikoak, kultur eta aisia-jarduera publikoak, hedabideekiko harremanak, etab.). Horren osagarri da **arlo pertsonala**, familiarteko harremanak eta gizabanakoaren gizarte-jarduerak biltzen dituena.

Lan-arloak nor bere lanbidearen jardunean egiten dituen ekintzekin eta harremanekin zerikusia duen oro hartzen du. **Hezkuntza-arloak** (izaera oro har instituzionaleko) ikaskuntzarekin edo formazioarekin zerikusia du; testuinguru horretan, ezagutza edo trebetasun espezifikoak lortzea da helburua.

2.1.5. Atazak, estrategiak eta testuak

Komunikazioak eta ikaskuntzak **atazak** gauzatzea eskatzen du, eta ez soilik hizkuntzarekin zerikusia duten atazak, nahiz eta hizkuntz jarduerak diren eta gizabanakoari komunikazio-gaitasuna eskatzen dioten. Atazak errutinazkoak edo automatikoak ez badira, **estragiak** erabili beharko dira komunikazioan eta ikaskuntzan. Eta atazak gauzatzeko hizkuntz jarduerak bideratu behar diren heinean, ezinbestekoa izango da ahozko nahiz idatzizko **testuak** garatzea (ulermenaren, ekoizpenaren, elkarreraginaren edo bitartekotzaren bidez).

Aurretik deskribatu dugun ikuspegi orokorra ekintzetan oinarritua da, argi eta garbi. Eragileek beren gaitasunei loturiko estrategiak nola erabiltzen dituzten eta egoera bakoitza nola sumatzen edo imajinatzen duten hartzen du kontuan, alde batetik; eta, bestetik, testuinguru eta baldintza jakinetan gauzatu behar diren ataza edo atazak.

Hortaz, armairua mugitu (ataza) behar duen norbaitek, bultzaka eraman dezake, edo, errazago garraiatzeko, piezak askatu eta gero berriz muntatu, edo profesional bati deitu mugi diezaion, edo amore eman eta lan hori hurrengo eguna arte bere horretan utzi, etab. (estragia guztiak). Aukeratzen den

estrategiaren arabera, ataza gauzatzeko (edo saihesteko, edo atzeratzeko, edo berriro definitzeko) beharrezkoa izango da, edo ez, hizkuntz jarduera bat eta testu bat prozesatzea (adibidez piezak askatzeko jarraibideak bidetu, telefono-deiak egin, etab.). Era berean, ikasle batek eskolan atzerriko hizkuntza bateko testua itzuli behar duenean (ataza), hainbat bide har ditzake: testu hori alde aurretik itzulita dagoen begiratu, ikaskide bati bere lana erakusteko eskatu, hiztegia erabili, ezagutzen dituen hitz edo egitura urrietan oinarrituta esanahiren bati antzematen saiatu, ariketa ez aurkezteko aitzakiaren bat asmatu, etab. (estrategia posible guztiak). Hemen aurreikusten diren kasu buruzko oharrak idatzi). Era berean, litekeena da hizkuntz osagairen bat izatea; hots, hizkuntz jarduerak behar denaren parte bat bakarrik dira, eta aplikaturiko estrategiak ere, edo batez ere, beste ekintza batzuekin lotuak dira (adibidez, errezeta bati jarraituz sukaldean aritzearekin). Eta ataza asko dira hizkuntz jarduerara jo gabe egiteko modukoak. Kasu horietan, egin beharreko ekintzak ez dira hizkuntz jarduerak izango, eta aplikatu beharreko estrategiek beste era bateko ekintzekin zerikusia izango dute; adibidez, kanpin-denda hitzik egin gabe jar daiteke, hori egiten badakiten zenbait lagunen artean. Teknikari buruzko ahozko trukea tarteka dezakete, edo atazarekin inolako zerikusirik ez duen elkarrizketa bat egin dezakete, edo ataza gauzatzen duten bitartean abesten aritu daiteke kide horietako bat. Taldeko norbaitek hurrena zer egin behar den ez dakienean izaten da ezinbestekoa hizkuntzaren erabilera, edo aurrez finkatutako errutina okerra denean.

Estrategia, ataza eta testuaren arteko harremana atazaren beraren arabera da. Litekeena da atazak hizkuntzaren premia berezia izatea, hots, hizkuntz jardueren behar handia izatea, eta aplikatzen diren estrategiak hizkuntz jarduerekin lotuak izatea nagusiki (adibidez, testu bat irakurri eta komentatu, "hutsuneak bete" motako ariketa bat egin, hitzaldi bat eman, aurkezpen bati buruzko oharrak idatzi). Era berean, litekeena da hizkuntz osagairen bat izatea; hots, hizkuntz jarduerak behar denaren parte bat bakarrik dira, eta aplikaturiko estrategiak ere, edo batez ere, beste ekintza batzuekin lotuak dira (adibidez, errezeta bati jarraituz sukaldean aritzearekin). Eta ataza asko dira hizkuntz jarduerara jo gabe egiteko modukoak. Kasu horietan, egin beharreko ekintzak ez dira hizkuntz jarduerak izango, eta aplikatu beharreko estrategiek beste era bateko ekintzekin zerikusia izango dute; adibidez, kanpin-denda hitzik egin gabe jar daiteke, hori egiten badakiten zenbait lagunen artean. Teknikari buruzko ahozko trukea tarteka dezakete, edo atazarekin inolako zerikusirik ez duen elkarrizketa bat egin dezakete, edo ataza gauzatzen duten bitartean abesten aritu daiteke kide horietako bat. Taldeko norbaitek hurrena zer egin behar den ez dakienean izaten da ezinbestekoa hizkuntzaren erabilera, edo aurrez finkatutako errutina okerra denean.

Era honetako analisietan, estrategiak, bai komunikazio- bai ikas-estrategiak, eta horiei dagozkien atazak beste edozeinen moduko estrategia eta ataza mota bat baino ez dira. Era berean, egiazko testuak edo helburu pedagogikoetarako sortuak, ikasleek ekoiztutakoak eta gidaliburuak testu-mota bat baino ez dira, beste askoren arteko beste bat.

Datozen kapituluetan alderdi eta azpikategoria bakoitzaren azalpen xehea egingo da, adibideen eta, hala behar denean, deskribatzaile-eskalen laguntzarekin. 4. kapituluak hizkuntzaren erabileraz dihardu: hizkuntzaren erabiltzaileak edo hizkuntza ikasten ari denak zer *egin* behar duen azaltzen du. 5. kapituluak, berriz, hizkuntzaren erabiltzaileari ekiteko ahalmena ematen dioten gaitasunak ditu aztergai.

2.2. HIZKUNTZ GAITASUNA NEURTZEKO ERREFERENTZI MAILA BATERATUAK

Aurretik azaldu den eskema deskribatzaileaz gainera, 3. kapituluak "ikuspegi bertikala" ematen du eta ikaslearen hizkuntz gaitasuna deskribatzeko erreferentzi maila bateratu batzuk eskaintzen ditu, behetik gorako ordenan. 4. eta 5. kapituluetan agertzen diren kategoria deskribatzaileen multzoak "ikuspegi horizontala" ematen du, komunikazio-gaitasun eta -jardueren parametroez osatua. Sarritan, koadro deskribatzaile modura antolatuta ematen dira mailak eta parametroak, horizontalean eta bertikalean irakurtzen den koadro baten modura. Hori, jakina, sinplifikazio handia da, arlo bat eransteak hirugarren dimentsioa emango bailioke, eta "nozio kubo" deritzon motako eskema bihurtuko bailitzateke orduan. Nolanahi ere, alderdi guztiak bere baitan bilduko lituzkeen azalpen osoa egitea, diagrama moduan, oso konplexua litzateke, ezinezkoa ez esatearren.

Erreferentzi Markoari dimentsio bertikala eransteak, dena dela, aukera ematen du ikaskuntzaren espazioaren profila deskribatu edo marrazteko, sinpleki bada ere; eta hori oso baliagarria da, honako arrazoi hauengatik, batez ere:

- Ikaslearen hizkuntz gaitasunaren definizioak garatzen dira, *Erreferentzi Markoan* agertzen diren kategoriak aintzat hartuta, eta horrek aukera ematen du kategoria horien arabera aprobetxamendu-maila bakoitzean zer den egoki zehazteko. Horrek, aldi berean, ikaskuntzaren helburu orokorreari buruzko zehaztapen garden eta errealistak emateko bidea zabal dezake.
- Garai jakin batean egiten den ikaskuntza unitateetan antolatu beharra dago, progresioa kontuan hartu eta jarraitasuna emango duten unitateetan hain zuzen ere. Ikasketa-programek eta materialek elkarri lotuak behar dute izan. Prozesu horretan lagungarri izan daiteke mailaz osatutako marko bat.
- Helburu eta unitate horiei loturiko ikaskuntza-ahaleginak ere jaso behar dira garapenaren dimentsio bertikal horretan; hots, hizkuntz gaitasunaren aprobetxamenduari buruz ebaluatu behar dira. Hizkuntz gaitasunaren zehaztapenak lagungarri izan daitezke prozesu horretan.

- Ebaluazio horrek kontuan hartu behar luke ikaskuntza intzidentala, ikasgelaz kanpoko esperientzia eta horrek sortzen duen aberastea. Ildo horretatik, baliagarria izan daiteke ikasketa-programa jakin batetik haragoko hizkuntz gaitasunari buruzko zehaztapen sail bat edukitzea.
- Hizkuntz gaitasunaren zehaztapen bateratu batzuk izateak aukera ematen du sistema eta egoera desberdinetan helburuak, mailak, materialak, probak eta aprobetxamendu-mailak alderatzeko.
- Dimentsio horizontala zein bertikala bere baitan hartzen dituen marko batek aukera ematen du helburu partzialak, gaitasun partzialak eta profil gorabeheratsuak zehazteko.
- Xede jakinetarako helburuak deskribatzeko aukera ematen duen maila- eta kategoria-marko bat izatea lagungarri gertatuko zaie ikuskatzaileei. Marko horren arabera neurtu ahal izango dute ikasleek arlo bakoitzean maila egokian ari diren; horrez gainera, aukera eman dezake arlo horietan egiten ari diren ekimenak ikaskuntza-faserako eredu egokiari jarraituz egiten ari den erabakitzeke, eta informazioa eman dezake, orobat, etorkizun hurbilerako eta epe luzeagorako hizkuntz gaitasunari eta pertsonaren garapen eraginkorrari buruz.
- Azkenik, ikaskuntzaren ibilbidean, hizkuntz ikasleak hizkuntz zerbitzuak eskaintzen dituzten zenbait hezkuntza - ingurune eta erakundetatik igarotzen dira, eta mailaketa bateratua izateak sektore horien arteko elkarlana erraz dezake. Pertsonak gero eta gehiago mugitzen dira leku batetik bestera; horren ondorioz, ikasketen amaieran, eta are bitarteko etapetan ere, hezkuntza-sistema aldatu ohi dute ikasle askok eta, horregatik, gero eta interesgarriagoa da haien aprobetxamendua deskribatzeko eskala bateratu bat izatea.

Markoaren dimentsio bertikala aztertzean, gogoan izan beharke gure hizkuntzen ikaskuntza prozesu jarraitua eta indibiduala dela. Hizkuntza beraren erabiltzaileek ere, ama-hizkuntza duten hiztunek nahiz atzerriko ikasleek, ez dute gaitasun bera eta ez dute garapen bera. Hizkuntz gaitasunen mailaketa egiteko ahalegin guztiak, nolabait ere, arbitrarioak dira, ezagutzaren arlo eta trebetasun guztiak gertatzen den bezala. Hala ere, arrazoi praktikoak direla eta, baliagarria da mailakako sailkapen bat zehaztea, ikaskuntza-prozesua zatikatzeko, kurrikulu-diseinuaren, azterketen eta abarren beharrei erantzun ahal izateko. Mailen kopurua eta magnitudea zehazteko, kontuan hartu beharke da hezkuntza-sistema bakoitzaren antolaketa eta mailak zein helbururekin bereizten diren. Prozedurak eta irizpide jakin batzuk finka daitezke gaitasunaren hurrenez hurreneko mailak ezaugarrituko dituzten deskribatzaileak formulatzeko eta mailaketa egiteko. Horri guztiari buruzko zenbait gai eta aukera aztertuko dira, sakon, A eranskinean. Arren eskatzen diegu *Erreferentzi Marko* honen erabiltzaileei atal hori eta berorri dagokion bibliografia kontsulta dezatela mailaketari buruzko edozein erabaki hartu aurretik.

Gogoan izan behar da, bestalde, dimentsio bertikala bakarrik islatzen dutela mailek. Beraz, mugatua da, azalpen mugatua ematen du, hizkuntzaren ikaskuntza-prozesua horizontala eta bertikala baita, hots, ikasleek komunikaziozko gero eta jarduera-sail zabalagoan jarduteko gaitasuna hartuz doazen prozesu horizontala eta bertikala. Garapena ez da soilik maila bertikalean gora egitea. Ikasle batek ez du zertan beheko maila guztietatik igaro. Baliteke alboko garapena izatea (kategoria paralelo batetik), eta jarduteko gaitasuna zabalteza, kategoria beraren baitako hizkuntz gaitasuna areagotu ordez. Eta alderantziz, "gure ezagutzak sakondu" esapideak aitortzen duenez, litekeena da inoiz hobekuntza pragmatiko horiek sustatzeko beharra izatea eta "funtsezkoari" (hau da, behe-mailako trebetasunei) erreparatzea alboka mugitu garen arlo batean.

Azkenik, **kontu handiz jokatu beharra dago** hizkuntz gaitasunaren mailak interpretatzerakoan, neurketa-eskala lineala balitz bezala, hots, erregela baten modukoa balitz bezala, interpreta ez daitezten. Izan ere, ez dago eskala edo maila-sistema linealik eratzerik arlo horretan. Europako Kontseiluak prestatutako edukien deskribatzaileen saila kontuan harturik, nahiz eta mailakako eskala batean *Tarteko maila (Waystage) Atalase* mailarako (*Threshold*) erdibidean eta *Atalase maila (Vantage) Maila aurreratua edo independentea* deritzen mailarako erdibidean egon, gaur egungo eskalekin dagoen esperientziak erakusten duenez, ikasleek, Tarteko mailatik Atalase iristeko, Tarteko mailara iristeko behar izan zuten bi aldiz denbora gehiago beharke dute; beraz, litekeena da Atalase mailatik Vantage mailara iristeko Tarteko mailatik Atalase iristeko behar izan zuten bi aldiz denbora gehiago behar izatea, nahiz eta eskalan elkarretatik distantzia berera agertzen diren maila guztiak. Horren arrazoia da gero eta jarduera, trebetasun eta hizkuntz elementu gehiago sartzen direla jokoan. Arrazoi praktiko hori sarritan ikusten da mailaketa-eskala kukurutxo moduko diagrama baten bidez adierazten denean, hau da, gorantz zabaltzen den hiru dimentsioko kukurutxo baten moduan. Mailen eskala erabiltzeko, zuhurtzia handiz jokatu beharra dago helburu zehatzak lortzeko beharke den batez besteko denbora kalkulatzeko.

2.3. HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA ETA IRAKASKUNTZA

Ikaskuntzaren helburuen zehaztapen horiek ez dituzte deskribatzen ikasleek behar bezala jarduteko behar dituzten prozesuak, ezta hizkuntz ekintzak gauzatzea ahalbidetzen duten gaitasunak eskuratzeko prozesuak ere. Ez dute deskribatzen irakasleek nola erraz dezaketen hizkuntza bereganatzeko eta ikasteko prozesua. Dena dela, hizkuntzen irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuetan dihardutenak beste batzuei ahal bezain argien azal diezazkieten, beren helburuak eta xedeak ez ezik, baita erabiltzen dituzten metodoak eta lortu dituzten emaitzak ere. Eta horrenbestez, begi-bistakoa dirudi *Erreferentzi Markoak* ez duela ikasleei hizkuntzaren erabiltzaile lehiakor izateko behar dituzten ezagutzak, trebetasunak eta jarrerak azaltzera mugatu behar; aitzitik, **hizkuntzak bereganatzeko** eta **ikasteko prozesuez ere jardun behar du**, eta baita irakaskuntzaren metodologiak ere. Alderdi horiek guztiak, 6. kapituluaren landuko dira.

Nolanahi ere, argitu behar dugu, berriro ere, *Erreferentzi Markoak* hizkuntzaren bereganatze, ikaskuntza eta irakaskuntzari buruz duen zeregina. Demokrazia pluralistaren oinarriko printzipioei jarraituz, *Markoaren* asmoa ez da integratzailea, gardena eta koherentea izatea huts-hutsik; irekia, dinamikoa eta ez dogmatikoa ere izan nahi du. Horregatik, ez du inoren alde egingo gaur egungo hizkuntza bereganatzeko prozesuaren izaerari eta prozesu horrek hizkuntzen ikaskuntzarekin duen loturari buruzko eztabaida teorikoetan, eta ez da hartu behar hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi jakin bati atxikitako lantzat ere, ez baitu ikuspegi jakin bat hobesten besteak alde batera utzita.

Hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan diharduten pertsona oro beren oinarri teorikoak eta prozedura praktikoak ahalik eta argien eta gardenen azaltzera bultzatzea da lan honen eginkizuna. Eginkizun hori betetzeko xedeaz, *Erreferentzi Markoak* **kategoriak, parametroak, irizpideak** eta **mailaketak** proposatzen dizkie erabiltzaileei, eta litekeena da, tresna horiei esker, erabiltzaileek uste zuten baino aukera-sail zabalagoa kontuan hartzea, edo planteamendu tradizionalak, berrikusi gabe zeudenak eta oraindik lanean erabiltzen direnak, zalantzan jartzea. Horrek ez du esan nahi jarrera horiek okerrak direnik; esan nahi duena da komeni dela planifikazioa egiteko ardura dutenek berriro ere teoria eta praktika ikuskatzea, beste profesional batzuek beren kabuz, eta, batez ere, Europako beste herrialde batzuetan, hartu dituzten erabakiak kontuan hartzeko.

Erreferentzi Marko zabala eta "neutrala" izateak ez du esan nahi, noski, jarduera-ildo jakin bati jarraitzen ez dionik. *Marko* hau proposatzean, Europako Kontseiluak ez ditu baztertu 1. kapituluaren azaldu diren printzipioak, ezta Ministroen Batzordeak herrialde kideetako gobernuari egindako R (82)18 eta R(98)6 gomendioak ere.

- 4. eta 5. kapituluaren hizkuntzaren edozein erabiltzaile edo ikasleek hizkuntza horren beste erabiltzaile batzuekin komunikatzeko behar dituen ekintzak eta gaitasunak aztertzen dira bereziki.
- 6. kapituluak garapen hori bideratzeko behar diren gaitasunak lantzeko moduak azaltzen ditu.
- 7. kapituluaren atazek hizkuntza baten erabileran eta ikaskuntzan duten zeregina sakon aztertzen da. Hala ere, oraindik aztertzeke gelditzen dira ikuspegi eleanitza eta kulturantza hartzeak dakartzan azken ondorioak. 6. kapituluaren, beraz, gaitasun eleanitzaren garapena eta izaera aztertuko dira;
- 8. kapituluaren aztertuko da xeheago gaitasun horrek hizkuntzen irakaskuntzaren dibertsifikazioan eta hizkuntz politiketan duen eragina.

2.4. EBALUAZIOA

Dokumentu hau "hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako *Erreferentzi Marko* bat" da. Orain arte, hizkuntzaren erabilerari eta hizkuntzaren erabiltzaileari erreparatu zaie, eta horiek irakaskuntzan eta ikaskuntzan dituzten ondorioei.

9. kapituluaren, azken kapituluaren, *Erreferentzi Markoak* ebaluazioari buruz duen zeresana azalduko da. Kapitulu horretan *Markoa* erabiltzeko honako hiru modu nagusi hauek aipatzen dira:

1. Azterketen eta proben edukia zehazteko.
2. Ikaskuntzako helburu bat lortu den ala ez zehazteko irizpideak finkatzeko; bai ahozko zein idatzizko saio zehatz baten ebaluaziorako helburuak, bai irakasleak, ikaskide batek edo norberak ebaluazio jarraitua egitearekin zerikusia duten helburuak lortu diren jakiteko irizpideak finkatzeko.
3. Probetan eta azterketetan hizkuntza baten gaitasun-mailak deskribatzeko; horri esker, egiaztagiri-sistema desberdinak alderatu ahal izango dira.

Kapitulu horretan **ebaluazio-prozedura gidatzen dutenen aukerak** azaltzen dira, xehetasunez. Aukera horiek bikote dibergente gisa erakusten dira. Kasu bakoitzean erabili diren terminoak zehatz-mehatz azaltzen dira, eta horietako bakoitzak heziketa-inguruneko ebaluazioaren helburuari buruz dituen alde on eta alde txar erlatiboak ere aztertzen dira. Aukera bat edo bestea praktikan jartzeak dituen ondorioen berri ere ematen da.

Aurrerago, **ebaluazioaren bideragarritasunari** dagozkion gaiak aztertzen dira. Oinarrizko ideia honako hau da: ebaluazio-eskema bat praktikoa izango ote den ezin zehatz daitekeela. Kasu bakoitzari dagokion zehaztasun-mailari buruzko irizpide bat hartu behar da, argitaratutako azterketa baten edukien deskribapenean adibidez, benetako azterketa- edo proba-sail bat egitean hartu behar diren erabaki xeheen arabera. Ebaluatzaileek, batez ere ahozkoaren aztertzaila, denboraren presiopean dihardute eta irizpide-kopuru mugatua erabili behar dute. Ikasleei dagokienez, berriz, beren hizkuntz gaitasuna aurrerantzean landu beharko dutenaren orientazio gisa ebaluatu nahi dutenek denbora gehiago dute, baina murriztaileagoak izan behar dute berentzat egokien diren hizkuntz gaitasun orokorraren osagaiei dagokienez. Horrek printzipio orokor bat erakusten du, hots, *Erreferentzi Markoak* integratzaile behar duela izan, eta haren erabiltzaile guztiek, berriz, murriztaile. Litekeena da murriztaile izateak, besterik gabe, sailkapen-eskema sinpleagoa erabiltzea eskatzea, eta, "komunikazio-jarduerei" buruz ikusi dugun moduan, eskema orokorrean bereiz agertzen diren kategoriak bat etortzea ekar dezake horrek. Baina litekeena da erabiltzaileen asmoa garrantzi berezia duten arloetan kategoriatzuk eta beren adierazleak zabaltzea izatea. Kapitulu horretan gai horiek guztiak aztertuko dira, eta zenbait erakunde aztertzaila hizkuntz gaitasuna ebaluatzeko bere egin dituzten irizpideen eskemak aurkeztuko dira, adibide gisa.

9. kapituluak aukera emango die erabiltzaile askori azterketa publikoen edukien deskribapenei hurbiletik behatzeko, horien analisi sakona eta kritikoa egiteko, eta nazioko eta nazioarteko azterketak kalifikatzeko helburuei, edukiei, irizpideei eta prozedurei buruz erakunde aztertzaila zer-nolako informazioa eman behar luketen zehazteko (adibidez, ALTE, ICC). Irakasleak prestatzen dihardutenentzat, prestakuntzaren hasierako fasean dauden irakasleek eta dagoeneko jardunean daudenek ebaluazioari buruz dituzten arazoez ohartzeko baliagarri izango da. Dena dela, irakasleak gero eta ardura handiagoa hartzen ari dira maila guztietako ikasleen ebaluazioari dagokionez, bai ebaluazio-formatiboari dagokionez, bai ebaluazio-sumatiboari dagokionez. Ikasleei ere gero eta sarriago eskatzen zaie beren autoebaluazioa egiteko, izan adierazpen grafikoaren bidez eta beren ikaskuntza planifikatuz, izan era akademikoan irakatsi ez zaizkien baina beren garapen eleanitzaren lagungarri diren hizkuntzetan komunikatzeko duten gaitasunaren berri emanez.

Gaur egun **Hizkuntzen portfolio europarra** testuaren (*European Language Portfolio*) sarrera prestatzeko lanak egiten ari dira. *Portfolio* horri esker, ikasleek aukera izango dute gaitasun eleanitzaren garapena dokumentatzeko, hizkuntz sail zabal baten era guztietako ikaskuntza-esperientzien erregistroaren bidez; esperientzia horiek beste inola ere ez dute lekukotasunik eta ezagutzarik izango. Irakasleak, autoebaluaziotik abiatuta, hizkuntza bakoitzean duten gaitasunari buruzko informazio eguneratua ematera animatzea da *Portfolio* honen asmoa. Garrantzi handikoa izango da, agiri hori sinesgarria izan dadin, oharrak arduraz eta argi ematea. Ildo horretatik, bereziki egokia izango da *Markoari* erreferentzia egitea.

Azterketak prestatzen diharduten profesionalek, eta azterketen administrazioaren eta kudeaketaren ardura dutenek, 9. kapituluak kontsulta dezakete; baliagarri izango zaie, halaber, *Aztertzailen gida* (CC-Lang(96)10 ikus. agiria), espezializatuagoa. Gida horrek sakon aztertzen du proben garapena eta ebaluazioa, eta 9. kapituluaren osagarri da. Era berean, bibliografia-iradokizunak ere baditu, eta baita itemen analisiari buruzko eranskina eta terminoen glosario bat ere.

3. KAPITULUA

ERREFERENTZI MAILA BATERATUAK

AURKIBIDEA

3. ERREFERENTZI MAILA BATERATUAK	28
3.1. ERREFERENTZI MAILA BATERATUEN DESKRIBATZAILEAK FINKATZEKO IRIZPIDEAK	28
3.1.1. DESKRIBAPENARI BURUZKOAK	28
3.1.2. NEURKETARI DAGOZKIONAK	28
3.2. ERREFERENTZI MAILA BATERATUAK	29
3.3. ERREFERENTZI MAILA BATERATUEN AURKEZPENA	30
3.4. DESKRIBATZAILE ARGIGARRIAK	31
3.5. IKUSPEGI ADARKATUAREN MALGUTASUNA	38
3.6. EDUKIEN KOHERENTZIA ERREFERENTZI MAILA BATERATUETAN	40
3.7. NOLA IRAKURRI DESKRIBATZAILE ARGIGARRIEN ESKALAK	42
3.8. NOLA ERABILI HIZKUNTZ GAITASUNAREN DESKRIBATZAILE-ESKALAK	43
3.9. HIZKUNTZ GAITASUNAK ETA EMAITZAK	45

3.1. ERREFERENTZI MAILA BATERATUEN DESKRIBATZAILEAK FINKATZEKO IRIZPIDEAK

Erabiltzaileei ebaluazio-azterketetan eta ebaluazio-programetan eskatzen diren hizkuntz gaitasunaren mailak deskribatzen laguntzea da *Erreferentzi Markoaren* helburu nagusietako bat, egiaztagiri-sistemen arteko konparaketa egin ahal izateko. Helburu horrekin osatu dira eskema deskribatzailea eta erreferentzi maila bateratuak. Biek batera zerrenda kontzeptual bat osatzen dute, erabiltzaileek beren sistema deskribatzeko erabil dezaketena. Marko bateratu bateko erreferentzi mailen eskalak honako lau irizpide hauei jarraitu behar lieke (irizpide horietako bik deskribapenaren auziarekin dute lotura, eta beste biak neurketari dagozkie).

3.1.1. Deskribapenari buruzkoak

- Marko bateratu bateko eskalak *testuingururik gabea* behar du izan, testuinguru espezifikoko askotako emaitzetatik abiatuta orokortzeko moduko emaitzak ager ditzan. Hots, eskala bateratu batek ez du izan behar, adibidez, eskolarako bereziki sortua, eskolan erabili eta gero helduei aplikatzeko, edo alderantziz. Era berean, marko bateratu bateko eskalaren deskribatzaileek *testuinguruari egokituak* behar dute izan; testuinguru guztiekin harremana izateko eta testuinguru orotara moldatzeko modukoak behar dute izan, eta orobat behar dute izan testuinguru bakoitzean ematen zaien funtzioa betetzeko egokiak. Horrek esan nahi du ikasleek erabilera espezifikoko testuinguru bakoitzean egin dezaketena deskribatzeko kategoriek azterketa edo ikastaroa zuzenduta dagoen biztanleria guztiaren baitako ikasle-talde bakoitzaren erabilera espezifikoko testuinguruei lotzeko modukoak behar dutela izan.
- Deskribapenak hizkuntz gaitasunaren *teorietan oinarritua* ere izan behar du; hori lortzea zaila da, eskuragarri dauden teoriak eta ikerketek ez baitute eskaintzen deskribapen hori egiteko oinarri egokirik. Nolanahi ere, kategorien araberrako sailkapenek eta deskribapenek oinarri teorikoak behar dituzte. Era berean, teoriarekin harremana izateaz gainera, deskribapenak *erabiltzen erraza* ere izan behar du, hau da, profesionalentzat ulerterraza izan behar du, eta profesional horiek gaitasunak beren testuinguruan duen esanahiari buruz gogoeta egitera bultzatu behar ditu.

3.1.2. Neurketari dagozkionak

- Marko bateratu baten baitan ekintzak eta gaitasun zehatzak hartzen dituen eskala baten baitako harremanek *objektiboki zehaztuak* behar dute izan, neurketa-teoria batean oinarrituak direlako. Funtsik gabeko hitzarmenak eta egile- eta profesional-talde batzuen gutxi gorabeherako kalkuluak kontuan hartzen direnean edo kontsultarako eskalak daudenean gertatzen diren akats sistematikoak saihestuko dira horrela.

- Aukeratutako *maila kopuruak* hainbat sektoreren aurrerabidea erakusteko nahikoa izan behar luke. Dena dela, testuingurua edozein dela ere, kopuru horrek ez du izan behar pertsona batek arrazoiz eta koherentziaz bereiz dezakeen maila-kopurua baino handiagoa. Horretarako, altuera desberdina proposatu beharko da mailen artean, agian, dimentsio bakoitzerako, edo ikuspegi bikoitza izan, bata zabalagoa, maila bateratu klasikoetarako, eta estuagoa, pedagogikoagoa bestea, maila lokalerako.

Irizpide horiek zailak dira betetzen, baina oso baliagarriak dira orientazio moduan. Praktikan, metodo intuitibo, kualitatibo eta kuantitatiboak konbinatuz bete daitezke; horrek aurrez aurre topo egiten du hizkuntz gaitasunaren eskaletan oro har erabiltzen diren metodoekin, intuitiboak izaten baitira, orokorrean. Eskalak taldean eta era intuitiboan prestatzea lagungarria izan daiteke testuinguru jakin batzuetarako sistemak prestatzeko, baina mugak ditu *Erreferentzi Marko Bateratuko* eskalak lantzeko. Enuntziatu zehatz bat maila jakin batean kokatzeko lana subjektiboa dela da intuizioaren mende jardutearen lehen eragozpena. Gainera, litekeena da, eta zilegi da gainera, sektore desberdinetako erabiltzaileek ikuspegi desberdinak izatea, beren ikasleen premien arabera. Eskala bat, proba bat bezala, eraginkorra dela ikusi den testuinguruaren arabera da baliagarria. Baliotzea –analisi kuantitatiboa eskatzen du– prozesu jarraitua da eta, teoriarik behintzat, amairik gabea. Erreferentzi maila bateratuak eta beren deskribatzaile argigarriak lantzeko erabili den metodologia, beraz, nahiko zorrotza izan da; metodo intuitibo, kualitatibo eta kuantitatiboen konbinazioa erabili da. Lehenik, ordu arte zeuden eskalen edukia aztertu zen, *Erreferentzi Markoan* erabiltzen diren deskribapen-kategoriei erreparatuz. Gero, fase intuitiboan, material hori zuzendu zen, deskribatzaile berriak formulatu ziren, eta adituek multzo osoaren azterketa egin zuten. Ondoren, hainbat metodo kualitatibo erabili zen, ea irakasleak gai ziren hautatutako kategoria deskribatzaileen artean lotura egiteko ikusteko, eta ikusteko, orobat, ea deskribatzaileek benetan deskribatzen zituzten ustez deskribatu beharreko kategoriak. Azkenik, multzoko deskribatzaile onenak aukeratu eta mailakatu ziren, metodo kuantitatiboak erabiliz. Ikerketa horiek errepikatuz egiaztatuta da harrezkero mailaketa horren egokitasuna.

Eranskinetan, hizkuntz gaitasunaren deskribapenen mailaketarekin eta garapenarekin zerikusia duten gai teknikoak aztertuko dira. A eranskinak, esaterako, mailen eta mailaketaren sarrera egiten du, eta garapenean erabil daitezkeen zenbait metodologia ere azaltzen ditu. B eranskinak Ikerketa Zientifikoen Suitzako Kontseilu Nazionalaren proiektuaren ikuspegi orokor laburra ematen du; proiektu horrek hainbat hezkuntza-mailari dagokion erreferentzi maila bateratuak eta beren deskribatzaile argigarriak landu zituen. C eta D eranskinak elkarri loturiko Europako bi proiektu aurkezten dituzte, heldu gazteen esparruan deskribatzaile horiek garatzeko eta baliotzeko antzeko metodologiari jarraitu diotenak. C eranskinetan DIALANG proiektua deskribatzen da. DIALANG sistema ebaluazio-sistema zabalago baten osagaia da, eta autoebaluazioan erabiltzeko moduan zabaldu eta egokitu ditu *Erreferentzi Marko Bateratuko* (EMB) deskribatzaileak. D eranskinetan, berriz, *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) elkarteak azterketa egiten duen pertsonak zertarako “da gai” zehazten duen proiektua deskribatzen da. Proiektu horrek deskribatzaile-sail zabala landu eta baliotu du, erreferentzi maila bateratuekin lot daitezkeenak horiek ere. Deskribatzaile horiek *Erreferentzi Markoan* agertzen direnen osagarri dira, helduentzat egokiak diren erabilera-arloen arabera antolatutak baitira.

Eranskinetan deskribatzen diren proiektuak lan bateratu zabal baten emaitza dira, erreferentzi maila bateratuei buruz egindako elkarlanaren emaitza, eta baita deskribatzaile argigarrien mailetan banatutako kontzeptuei buruz egindako lanaren emaitza ere. Horrek esan nahi du agerian gelditzen ari dela, pixkanaka, aurretik adierazi diren irizpideak bete direla, partez behintzat.

3.2. ERREFERENTZI MAILA BATERATUAK

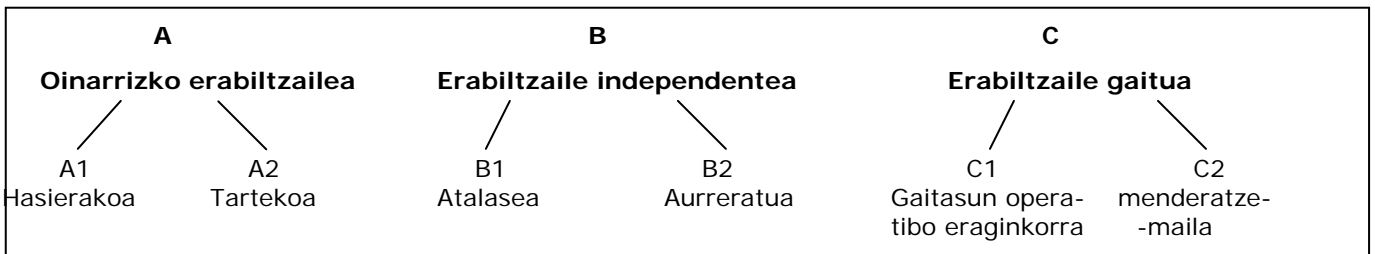
Dirudienez, praktikan batasun handia dago, ez halere unibertsala, hizkuntzen ikaskuntza antolatzeke mailen kopuruari eta izaerari dagokionez, eta baita irits daitezkeen lorpenen ezagutza publikoari dagokionez ere. Sei maila zabalez osatutako marko orokor bat egokia da Europako hizkuntz ikasleek helburu horiek lortzeko bete beharreko ikaskuntza-espazioa betetzeko.

- **Hasierako maila (*Breakthrough*)**, Wilkinsek 1978an egindako proposamenean “Formulario-gaitasuna” eta Trimek¹, argitalpen horretan bertan, “hasierakoa” izendatutako mailarekin bat datorrena.
- **Tarteko maila (*Waystage*)**, Europar Batzordearen edukien zehaztapenari dagokiona.
- **Atalase maila (*Threshold*)**, Europar Batzordearen edukien zehaztapenari dagokiona.

¹ Trim J.L.L. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Europar Kontseilua.

- **Maila aurreratua (Vantage)** edo **erabiltzaile independentearena**, Europar Batzordearen edukien zehaztapenari dagokiona, Wilkinsek "Gaitasun operatibo mugatua" izendatua, eta Trimek "Egoera normaletarako erantzun egokia" deritzona.
- **Gaitasun operatibo eraginkorra (Effective Operational Proficiency)**, Trimek "Gaitasun eraginkorra" deitua, eta Wilkinsek "Gaitasun operatibo egokia", eta laneko eta ikasketako ataza konplexuagoetarako gaitasun-maila aurreratuari dagokiona.
- **Menderatze-maila (Mastery)** (Trim "Gaitasun zabala"; Wilkins "Gaitasun operatibo zabala"), ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) elkarteak onartutako eskemaren azterketen helburu gorenari dagokiona. Zabaldu ere egin liteke, maila horretatik gora dagoen kulturarteko gaitasun aurreratuena eta hizkuntzaren profesional askok lortzen dutena bere baitan hartzeko moduan.

Sei maila horiei erreparatzen diegunean, ordea, ohartzen gara *oinarrizko*, *tarteko* eta *aurreratu* banaketa klasikoaren beheko eta goiko interpretazioak baino ez direla. Gainera, Europar Kontseiluak mailen zehaztapenei eman dizkien izenak itzultzen oso zailak dira (adibidez, Waystage, Vantage). Horrenbestez, proposatzen den eskema "hipertestuetan" adarkatzen den printzipio batean oinarritzen da, A, B eta C hasierako maila zabaletatik abiatuta:



1. irudia

3.3. ERREFERENTZI MAILA BATERATUEN AURKEZPENA

Erreferentzi maila bateratu batzuk zehazteak ez dio mugarik ezartzen, inola ere, kultura pedagogiko desberdinetako hainbat sektorek beren mailaketa- eta modulu-sistema deskribatzeko edo antolatzeko duten moduari. Erreferentzi puntu bateratuen multzoaren formulazio xehea ere –deskribatzaileen idazketa– denboran zehar osatzea da asmoa, estatu kideetako esperientziaren eta gai honetan adituak diren erakundeen esperientzia erantsiz deskribapen horri.

Era berean, erreferentzi puntu bateratuek helburuaren araberako forma hartzea da asmoa. Helburu horietako batzuetarako egokia litzateke paragrafo independenteetan eta orokorrean proposatutako erreferentzi maila bateratuen multzoa laburtzea, 1. koadroan agertzen den moduan. Adierazpen soil eta orokor horren bidez, errazagoa izango da erabiltzaile ez espezialistei sistemaren berri ematea, eta egokia izango da irakasleen eta planifikazio arduradunen orientaziorako.

ERABILTZAILA GAITUA	C2	Gai da irakurtzen edo entzuten duen ia guztia erraz ulertzeko. Badaki idatzizko nahiz ahozko iturri desberdinetatik datorren informazioa eta argudioak berreraikitzen, eta era koherentean eta labur adierazten. Badaki bat-batean, jarioitasun handiz eta zehaztasunez gauzak adierazten, eta esanahiaren ñabardura txikiak bereizten ditu, baita konplexutasun handiko egoeretan ere.
	C1	Gai da era askotako testu luzeak irakurtzeko eta nolabaiteko eskakizun-mailari erantzuteko, eta gai da, orobat, testu horietan esanahi inplizituei antzemateko. Badaki jarioitasunez eta bat-batean gauzak adierazten, esapide egokia aurkitzeko ahalegin handia egiten ari denik sumatzen ez zaiola. Hizkuntza malgutasunez eta eraginkortasunez erabil dezake, helburu sozial, akademiko eta profesionalekin. Testu argiak, ongi egituratuak eta xeheak ekoizteko gai da, baita gai konplexuei buruzkoak ere, testuaren antolaketa-, artikulazio- eta koherentzia-mekanismoak zuzen erabiliz.
ERABILTZAILA INDEPENDIENTEA	B2	Gai da gai zehatzei nahiz abstraktuei buruz diharduten testu konplexuetako ideia nagusiak ulertzeko, baita testu teknikoena ere, betiere bere espezialitatearen arlokoak badira. Jatorrizko hitzuneekin mintza daiteke, jarioitasunez eta naturaltasunez, halako eran non ez solaskide batek ez bestek ez duten ahaleginik egin behar elkar ulertzeko. Testu argiak eta xeheak sor ditzake gai askori buruz, eta gai da, orobat, gai orokorreari buruzko ikuspegi jakin bat aldezteko, aukera bakoitzaren aldeko eta kontrako argudioak emanez.
	B1	Gai da argi eta hizkuntza estandarrean idatzitako testuen puntu nagusiak ulertzeko, gai ezagunei buruzkoak badira, lanaren esparruan, ikasketen esparruan eta aisialdian. Badaki hizkuntza hori erabiltzen den lurraldeetan bidaiatzean sor daitezkeen egoera gehienetan moldatzen. Gai ezagun edo interes pertsonalekoei buruzko testu soilak eta koherenteak osa ditzake. Esperientzien, gertaeren, nahien eta asmoen berri emateko gai da, eta gai da, orobat, bere iritziak labur-labur arrazoitzeko edo bere asmoak azaltzeko.
OINARRIZKO ERABILTZAILA	A2	Bereziki esanguratsuak dituen esperientzia-esparruekin loturiko esaldiak eta esapideak, eguneroko bizitzakoak, ulertzeko gai da (bere buruari eta familiari buruzko oinarrizko informazioa, erosketei, intereseko lekuei, lanbideei eta abarri buruzko informazioa). Badaki ataza soilak eta arruntak egiteko orduan komunikatzen, baldin eta ezagunak edo ohikoak dituen gaiei buruzko informazio-truke erraza eta zuzena bakarrik eskatzen badute. Badaki bere iraganaz eta inguruneaz deskribapen errazak egiten, baita bere berehalako beharrei buruzko deskribapenak egiten ere.
	A1	Gai da eguneroko bizitzan sarri erabiltzen diren esapideak ulertzeko eta erabiltzeko, eta baita berehalako beharrik asetzerara bideratutako esaldi soilak osatzeko ere. Badaki bere buruaren eta besteren aurkezpena egiten, eta helbideari, gauzei eta ezagutzen duen jendeari buruzko oinarrizko informazio pertsonala ematen eta eskatzen. Oinarrizko harremanak izan ditzake, baldin eta solaskideak mantso eta argi hitz egiten badio eta laguntzeko prest badago.

1. koadroa. Erreferentzi maila bateratuak: eskala orokorra

Dena dela, litekeena da ikuspegi xeheagoari heldu behar izatea ikasleei, irakasleei eta hezkuntza-sisteman diharduten beste erabiltzaile batzuei helburu praktikoak iristen laguntzeko. Ikuspegi hori, sei maila horietako hizkuntzaren erabileraren kategoria nagusiak erakusten dituen zerrenda baten moduan eman daiteke. 2. koadroa, ondoren agertuko dena, autoebaluaziorako tresna lagungarria izan daiteke; mailetan oinarritutako tresna baten zirriborroa. Ikasleei beren trebetasun nagusiak zeintzuk diren identifikatzen lagundu nahi zaie, deskribatzaile xeheagoen zerrendan zein maila kantsultatu behar duten jakiteko, hizkuntz gaitasunean duten mailaren autoebaluazioa egin ahal izan dezaten.

Beste helburu batzuk lortzeko, komenigarria izan daiteke maila jakin batzuei eta kategoria-multzo jakin bati erreparatzea. Izan ere, gehiago sakondu ahal izango da, helburu jakin bat lortzeko maila eta kategoria guztiak kontuan hartu beharrean, helburu horretarako egokien direnak soilik hartuta, maila eta kategoria zehatzagoak erabiliko baitira. Definizio horri jarraituz, elkarri loturiko eta *Erreferentzi Markoaren* arabera antolatutako modulu-sail bat presta liteke.

Alternatiba gisa, komunikazio-jardueren kategoriak bereiztea baino gehiago, jarduera bat jarduera horretatik ondoriozta daitezkeen komunikazio-hizkuntzaren alderdietan oinarrituta egin nahi da ebaluazioa. 3. koadroa ahozko adierazpen-gaitasuna ebaluatzeko diseinatua da, eta hizkuntzaren erabileraren zenbait alderdi kualitatibotan oinarritua da.

3.4. DESKRIBATZAILE ARGIGARRIAK

Erreferentzi maila bateratuak aurkezteko erabili diren hiru koadroak (1., 2. eta 3. koadroak) B eranskinean deskribatutako ikerketa-egitasmoaren baitan *Erreferentzi Markorako* landu eta baliotutako "deskribatzaile argigarrien" sail batetik abiatuta osatu dira. Formulazioak matematikoki mailakatu dira, ikasle-multzo handi baten ebaluazioan maila horiek nola interpretatu diren aztertu ondoren.

Kontsulta erraztearren, deskribatzaileen eskalak eskema deskribatzaileko kategorien parez pare ageri dira 4. eta 5. kapituluetan. Deskribatzaileak ondoren azaltzen ditugun eskema deskribatzaileko hiru metakategoria hauei dagozkie:

- *Komunikazio-jarduerak*: hizkuntzaren erabiltzaileak harrerari, elkarreraginari eta ekoizpenari buruz egiteko "gai dena" azaltzeko deskribatzaileak aurkezten dituzte. Baliteke maila bakoitzeko azpikategoria guztietarako deskribatzaileak ez izatea, jarduera batzuk ezin baitira egin gaitasun-maila jakin bat iritsi gabe, eta beste batzuk, berriz, helburu izan daitezke maila gorenetan.
- *Estrategiak*: komunikazio-jarduerak gauzatzeko erabiltzen diren estrategia batzuei buruz hizkuntzaren erabiltzailea egiteko "gai dena" azaltzeko deskribatzaileak aurkezten dituzte. Estrategiak ikaslearen baliabideak (gaitasunak) eta ikasleak baliabide horiekin egin dezakeena (komunikazio-jarduerak) lotzen dituen gontz moduan hartzen dira. 4. kapituluan, elkarreragin- eta ekoizpen-estrategiei eskainitako ataletan, honako printzipio hauek agertzen dira:
 1. jarduera planifikatzea,
 2. baliabideak orekatzea eta gabeziak osatzea gauzatu bitartean,
 3. emaitzak kontrolatzea eta zuzendu beharrekoa zuzentzea.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
U L E R M E N A	Ahozkoa	Gai naiz hitz arruntenak eta oso oinarritzko esapideak ulertzeko nitaz, nire familiaz eta inguruko gauzez, jendeak astiro eta argi hitz egiten duenean.	Gai naiz lexiko eta esapide erabilienak ulertzeko zuzenean dagozkidan arloetan (adib. oinarritzko informazioa nitaz, nire familiaz, erosketez, inguruaz, lanaz). Iragarki eta mezu labur, sinple eta argietan gai naiz ideia nagusiaz jabetzeko.	Gai naiz ideia nagusiak ulertzeko, hizketa argi eta estandarra denean, eta gaiak ezagunak direnean: lana, eskola, aisialdia etab. Ulertzen dut gaur egungo gaiez edo interes pertsonaleko edo profesionaleko gaiez diharduten telebista- edo irrati-saioetako ideia nagusiak, baldin eta poliki eta argi hitz egiten badute.	Gai naiz konferentzia eta hitzaldi aski luzeak ulertzeko. Era berean, argudio konplexuak ere ulertzen ditut, baldin eta gaia gutxi-asko ezaguna badut. Ulertzen ditut telebistako albistegiak eta eguneko gorabeheren buruzko saio gehienak. Gai naiz hizkuntza estandarrean ematen diren film gehienak ulertzeko.	Gai naiz berbaldi luze bat ulertzeko, oso garbi egituratuta ez badago ere edo erlazioak oso esplizituak izan ez arren. Telebista-programak eta filmak neke handirik gabe ulertzen ditut.	Ez dut inolako arazorik edozein hizketaldi ulertzeko, ez zuzenekoa, ezta komunikabideetako ere, baita jatorrizko hiztunen abiaduran hitz egiten dutenean ere, baldin eta bere hizkera-moduarekin ohitzeko denbora badut.
	Idatzia	Gai naiz hitz eta izen oso ezagunak ulertzeko, baita esaldi oso sinpleak ere. Adibidez, iragarkietan, posterretan edo katalogoetan.	Gai naiz testu labur eta oso sinpleak irakurtzeko. Gai naiz informazio jakin eta aurreikus daitekeena eguneroko dokumentu arruntetan bilatzeko, esate baterako iragarkietan, prospektuetan, menuetan eta ordutegietan. Gai naiz gutun pertsonal labur eta sinpleak ulertzeko.	Gai naiz hizkera arruntean idatzitako testuak edo nire lanari buruzkoak ulertzeko. Gai naiz gertaeren deskribapena edota sentimenduen eta desioen azalpena ulertzeko gutun pertsonaletan.	Gai naiz gaur eguneko gaiei buruzko artikulua eta txostenak irakurtzeko, egileak jarrera jakin bat edota ikuspuntu berezia erakusten duenean. Gai naiz gaur eguneko hitz lauzko literatura-testuak irakurtzeko.	Gai naiz gertakarietan oinarritutako testuak edo literatura-testu luze eta konplexuak ulertzeko eta estiloak bereizteko. Gai naiz artikulua espezializatuak eta argibide tekniko luzeak irakurtzeko, nire eremukoak ez badira ere.	Gai naiz edozein testu-mota irakurtzeko, baita abstraktuak eta egituraz edo hizkuntzaz zailak direnak ere. Adibidez, eskuliburuak, artikulua espezializatuak edo literatura-lanak.
M I N T Z A M E N A	Ahozko elkarreragina	Gai naiz modu sinplean komunikatzeko, baina solaskidearen menpe nago, hark prest egon behar baitu nik esandakoa astiro errepikatzen, birformulatzen edo nahi dudana esaten laguntzeko. Gai naiz berehalako premiei edo oso gai arruntei buruzko galdera errazak egin eta erantzuteko.	Gai naiz komunikatzeko jarduera eta arlo ezagunetan, informazio-trukea zuzena eta sinplea denean. Elkarrizketa osoa jarraitzeko adina ulertzen ez badut ere, gai naiz informazio-truke labur-laburra egiteko.	Gai naiz hizkuntza mintzatzen den herrialdera egindako bidaia batean gerta litezkeen egoera gehienei aurre egiteko. Gai naiz, prestatu gabe ere elkarrizketan parte hartzeko, gaiak ezagunak direnean, interes pertsonaleko edo bizimodu arruntekoak (familia, aisialdia, lana, bidaiak, albisteak...).	Gai naiz jatorrizko hiztun batekin normal mintzatzeko, berezotasun eta erraztasun nahikoarekin. Gai naiz elkarrizketan era aktiboan parte hartzeko eta nire iritziak azaldu eta defenditzeko egoera ezagunetan.	Gai naiz natural eta jarioz hitz egiteko, esapideen bila nabarmen luzatu gabe. Badakit hizkuntza gizarte-edo lanbide-erlazioetan malgu eta eraginkor erabiltzen. Badakit neure ideia eta iritziak zehatz adierazten eta neure adierazpenak beste solaskideenekin trebezia lotzen.	Gai naiz ahalegin handirik egin gabe, edozein elkarrizketa edo eztabaidatan parte hartzeko. Esamoldeak eta lagunarteko hizkera ondo erabiltzen ditut. Ideiak jarioz eta nabardura guztiekin adierazten ditut. Zailtasunen bat badut gai naiz atzera egiteko eta hutsunea trebezia konturatu gabe.

M I N T Z A M E N A	Ahozko adierazpena	Gai naiz esaldi eta esapide sinpleak erabiliz nire bizilekua eta jende ezaguna deskribatzeko.	Gai naiz esaldiak eta esapideak sorta batean erabiltzeko honelakoak era sinplean deskribatuz: nire edo beste norbaiten familia, nire bizimodua, ikasketak, oraingo edo lehengo lana.	Gai naiz esaldiak era sinplean josteko, honelakoak deskribatzearen: esperientziak, gertaerak, ametsak, itxaropenak eta helburuak. Gai naiz nire iritzi edo proiektuen arrazoiak eta azalpenak laburki emateko. Badakit istorioak kontatzen, liburuen eta filmen argumentuak azaltzen eta horiek nigan sortutako erreakzioa adierazten.	Badakit zehatz eta argi hitz egiten nire intereseko gai askori buruz. Gai naiz gaur eguneko gorabeheren gainean nire ikuspuntua adierazteko, aukera desberdinen alde onak eta txarrak azalduz.	Gai naiz deskribapen argiak eta xeheak egiteko gai konplexuei buruz, horiekin lotutako gaiak integratuz, zenbait puntu garatuz eta berbaldia egoki amaituz.	Gai naiz deskribapen edo argudioen azalpen argiak jarioz egiteko eta testuinguruari egokitutako estiloan, horretarako egitura logiko eta eraginkorrak erabiliz, entzuleari ideia nagusiei erreparatzen eta haiek gogorarazten laguntzeko.
I D A Z M E N A	Idatzizko adierazpena	Gai naiz postal laburrak eta errazak idazteko, esaterako oportetakoak. Gai naiz nire datu pertsonalak galdetegi batean idazteko. Adibidez, izena, nazionalitatea edo helbidea hoteleko erregistro-orrian.	Gai naiz berehalako premiei buruzko ohar eta mezu sinpleak idazteko. Gai naiz gutun pertsonal oso sinpleak idazteko, adibidez eskerrak ematekoak.	Gai naiz testu sinpleak eta koherenteak idazteko, gai ezagunen edo interes pertsonalekoen gainean. Gai naiz gutun pertsonalak idazteko, nire esperientziak eta irudipenak adieraziz.	Gai naiz nire intereseko gai askoren inguruan, testu argiak eta xeheak idazteko. Gai naiz idazlan bat edo txosten bat egiteko informazio jakin bat adieraziz edota iritzi baten aldeko edo kontrako arrazoiak emanez. Gai naiz gutunak idazteko, gertaerei eta esperientziei ematen didan garrantzia nabarmenduz.	Gai naiz testu argi eta ongi egituratuak osatzeko, neure ikuspuntua luze-zabal adieraziz. Badakit gai konplexuak adierazten gutun, idazlan edo txostenetan, garrantzizkoen iruditzen zaizkidan puntuak azpimarratuz. Gai naiz hartzaileari egokitutako estiloa erabiltzeko.	Gai naiz testu argiak jarioz idazteko, estilo egokian. Gai naiz gutun, txosten edo artikuluko konplexuak idazteko, argudioak egitura logiko eta eraginkorraren bidez antolatuz, irakurleak puntu nagusiak ulertu eta gogoan har ditzan. Gai naiz idazlan profesionalak edo literatura-lanak idatziz laburtzeko eta kritikatzeko.

2. koadroa: Erreferentzi maila bateratuak (autoebaluazio eskalak)

	MAILA	ZUZENTASUNA	JARIOTASUNA	ELKARRERAGINA	KOHERENTZIA
C2	<p>Malgutasun handia du ideiak berriro formulatzeko, eta hizkuntz moldeak bereizten ditu, zentzuaren ñabardurak zehatz-mehatz adierazteko, gauzak nabarmentzeko, bereizketak egiteko eta anbiguotasuna saihesteko.</p> <p>Esapide bereziak eta lagunartekoak menderatzen ditu.</p>	<p>Hizkuntzaren maila konplexuari dagokion gramatika ongi menderatzen du, nahiz eta beste alderdi batzuei (adibidez, solaskidearen erreakzioen jarraipenari edo planifikazioari) arreta eman.</p>	<p>Bat-batean eta xehetasunez jarduteko gai da, berezko jarioasunez eta lagunarteko hizkeran, zailtasunak besteak ia ohartu gabe saihesteko moduan.</p>	<p>Elkarrizketan erraztasunez eta trebetasunez jarduteko gai da, ez-ahozko kodeei eta intonazioari itxuraz zailtasun handirik antzemateko eta erabiltzeko.</p>	<p>Diskurtso koherentea eta kohesioduna osatzen du, antolaketa-egituren erabilera osoa eta egokia eginez, eta lokailuak eta beste kohesio-mekanismo asko erabiliz.</p>
C1	<p>Ongi menderatzen ditu hizkuntzaren hainbat alderdi, eta horrek aukera ematen dio gai orokor, akademiko, profesional edo aisiakoei buruz argi eta estilo egokian jarduteko formulazioa aukeratzeko, esan nahi duenari mugarik jarri gabe.</p>	<p>Gramatika-zuzentasun handia du; akats gutxi egiten du, antzematen errazak dira eta, oro har, akatsa egin orduko zuzentzen du.</p>	<p>Jarioasunez eta bat-batean jarduten du, ahaleginik ia egin gabe. Kontzeptualki zailak diren gaiekin bakarrik galtzen du adierazpenetan jarioasuna.</p>	<p>Diskurtsoaren funtzioetan eskua duen sailetik esaldi egokiak hautatzen ditu bere oharrak egiteko, hitza hartzeko edo hitzari eusteko eta bere jarduera eta gainerako solaskideena trebetasunez uztartzeko.</p>	<p>Diskurtso argia, jarioasun handikoa eta ongi egituratua sortzen du, eta antolaketa-egiturak, lokailuak eta beste kohesio-mekanismo batzuk modu egokian erabiltzen ditu.</p>
B2+					
B2	<p>Hizkuntz maila zabala du, gai orokorren deskribapen argiak egiteko eta gai horiei buruz duen ikuspegia aditzera emateko modukoa, hitzen bila dabilela agerian utzi gabe, eta badaki hori lortzeko esaldi konplexuak osatzen.</p>	<p>Gramatika nahiko ongi menderatzen du. Ez du ulergarritasuna galarazten duen akatsik egiten, eta bere akats gehienak zuzentzeko gai da.</p>	<p>Diskurtso-zatiak nahiko erritmo uniformeaz sortzeko gai da; dena dela, zalantza egin dezake egituren edo esamoldeen bila ari denean. Eten luze gutxi egiten ditu.</p>	<p>Diskurtsoa hasten badaki, une egokian hartzen du hitz egiteko txanda eta amaitu behar duenean amaitzen du elkarrizketa, beti dotoretasunez ez bada ere. Eguneroko gaiei buruzko eztabaidetan parte hartzen du, bere ulermena sendotuz, besteak parte hartzera bultzatuz, etab.</p>	<p>Kohesio-mekanismoen sail mugatua erabiltzen du bere esaldiekin diskurtso argia eta koherentea osatzeko, nahiz eta mintzaldia luzea denean nolabaiteko "urduritasuna" erakuts dezakeen.</p>

B1	Hizkuntz erreperitorio zabala eta hiztegi egokia du familiari, zaletasunei eta interesei, lanari, bidaiei eta gaur egungo gertaerei buruzko adierazpenak egiteko, nahiz eta tarteka zalantzak izan eta itzulituruka ibil daitezkeen.	Arrazoizko zuzentasunez erabiltzen du eguneroko gaiei eta aurreikus daitezkeen egoerei loturiko formula- eta egitura-erreperitorioa.	Era ulergarrian hitz egiten jarrai dezake, nahiz eta eten nabarmenak egiten dituen gramatika eta lexikoa planifikatzeko eta bere jarduna zuzentzeko, batez ere adierazpen libreko tarte luzeetan.	Gai da, interes pertsonaleko eguneroko gaiei buruz, aurrez aurreko elkarrizketa errazak hasi, haiei eutsi eta amaitzeko. Norbaitek esandakoa errepika dezake, elkar ulertzen dutela berresteko.	Gai da elkarri loturiko ideia-sail lineal bat egituratu ahal izateko osagai labur, berezi eta soilak lortzeko.
A2+					
A2	Oinarrizko esaldiez osatutako egiturak, esamoldeak, hitz gutxiko esapideak eta buruz ikasitako formulak erabiltzen ditu, egoera arrunt eta eguneroko bizitzakoetan informazio mugatuak jakinarazteko.	Zuzen erabiltzen ditu egitura erraz batzuk, baina funtsezko akats sitematikoak egiten ditu oraindik.	Esan nahi duena ulertarazteko gai da, esapide oso laburrak erabiliz, baina oso agerikoak ditu etenak, hasierako zalantzak eta birformulazioak.	Badaki galderei erantzuten eta baieztapen errazak egiten. Badaki elkarrizketa bat ulertzen duela adierazten, baina elkarrizketa bati bere kabuz eusteko ulermen-mailarik ez du ia.	Gai da hitz-multzo batzuk lokailu sinpleekin –“eta”, “baina” eta “bait”– lortzeko.
A1	Hitz eta esaldi sinpleen oinarrizko erreperitorio bat du, bere datu pertsonalak eta eguneroko bizitzako egoerak adierazteko.	Gramatika-egitura sinple batzuen eta buruz ikasitako esaldi-eredu batzuen kontrol mugatua du.	Oso esamolde laburrak bakarrik erabiltzen ditu, han-hemenka eta aurrez prestatuak, eta eten asko egiten ditu esamolde egokiak aurkitzeko, oso arruntak ez diren hitzak ahoskatzeko eta komunikazioa zuzentzeko.	Datu pertsonalei buruzko galderak egiten ditu eta galdera horiei erantzuten die. Elkarrizketa errazetan parte hartzen du, baina komunikazioa esaldien errepikapenean, birformulazioan eta zuzenketan oinarritzen du.	Gai da hitzak edo hitz multzoak oso lokailu sinpleekin –“eta” eta “orduan” lokailuekin adibidez– lortzeko.

3. koadroa: Erreferentzi maila bateratuak: ahozko hizkuntzaren alderdi kualitatiboak

- *Komunikazio-gaitasunak*: hizkuntz gaitasunaren, gaitasun pragmatikoaren eta gaitasun soziolinguistikoaren hainbat alderditarako mailakako deskribatzaileak aurkezten dituzte. Gaitasunaren alderdi askok ez dute ematen maila guztietan definitzeko modukoak; esanguratsuak direla frogatu den kasuetan bakarrik egin da bereizketa.

Deskribatzaileek orokorrak izaten jarraitu behar dute osotasun-ikuspegia emateko; mikrofuntzioen, gramatika-formen eta hiztegiaren zerrenda xeheak hizkuntza jakinetarako zehaztapenetan agertzen dira (adibidez, *Atalase-maila*, 1990). Maila bakoitzean deskribatzen diren komunikazio-atazak gauzatzeko behar diren funtzioen, nozioen, gramatikaren eta hiztegiaren analisia hizkuntzazko zehaztapen-sail berriak garatzeko prozesuaren parte izan daitezke. Modulu horrek iradokitzen dituen gaitasun orokorrak (adibidez, munduaren ezagutza, ezagutza-trebetasunak) antzera gara litezke, zerrendetan.

4. eta 5. kapituluetakoko testuari lotuta agertzen diren deskribatzaileak:

- Beren formulazioa hizkuntz gaitasunaren mailak definitzen diharduten erakunde askoren esperientzian oinarritua da.
- 4. eta 5. kapituluetan aurkeztutako ereduarekin batera landu dira, honako elkarreragin hauen bidez: (a) egile-taldearen lan teorikoa, (b) hizkuntz gaitasunaren esparruan dauden eskalen analisia eta (c) irakasleekin egindako lantegi praktikoak. 4. eta 5. kapituluetan agertzen diren kategorien deskribapen integratzaile eta erabatekorik egiten ez duten arren, eskala horiek deskribatzaile horiekin bat etorriko liratekeen deskribatzaile-multzoa bat irudikatzen aukera ematen dute.
- Erreferentzi maila bateratuekin alderatu dira: A1 (Hasierakoa), A2 (Tartekoa), B1 (Atalasea), B2 (Aurreratua), C1 (Gaitasun operatibo eraginkorra) eta C2 (Menderatze-maila).
- A eranskinean deskribatzaile eraginkorretarako finkatzen diren irizpideei jarraitzen zaie, hots, laburrak dira, garbiak eta gardenak, termino positiboetan formulatuta daude, deskribapen espezifiko bat egiten dute, eta interpretazioa egiteko adinako independentzia dute, hots ez daude beste deskribatzaile batzuen formulazioaren mende.
- Gardenak, baliagarriak eta egokiak dira, hezkuntza-arlo askotatik etorrita, beren ama-hizkuntza irakasten duten edo ez duten irakasle-taldean ustez. Irakasleek deskribatzaile horiek ulertzen dituztela dirudi, eta hobetu ere egin dituzte, berekin egindako lantegietan eta milaka adibidez osatutako oinarritzko sail batetik abiatuta.
- Egokiak dira ikasleak bigarren hezkuntzako bi zikloetan, lanbide-heziketan eta helduen hezkuntzan duen benetako aprobetxamendua deskribatzeko eta, beraz, helburu errealistak adierazteko baliagarriak izan daitezke.
- Eskala bateratu batean era objektiboan neurtu dira (salbuespen nabarmenak salbuespen). Horrek esan nahi du eskalako deskribatzaile gehienen kokalekua ez dela autoreen iritzietan oinarrituta soilik zehaztu, ikasleen aprobetxamendua neurtzeko interpretatu diren moduan oinarrituta baizik.
- Irizpideen zehaztapen-sail bat ematen du atzerriko hizkuntzen gaitasunaren *continuum* delakoari dagokionez, irizpide jakin baten ebaluazioa egiteko malgutasunez erabil daitekeena, eta lekuan lekuko sistemekin, lekuan lekuko esperientzian oinarritutako sistemekin, aldera daiteke, eta helburu-sail berriak lantzeko erabili.

Deskribatzaile-multzoa, osotasun gisa, ez da zehatza, eta testuinguru jakin batean bakarrik mailakatu da (testuinguru eleanitz eta sektoreanitz batean), atzerriko hizkuntzen ikaskuntzaren testuinguruan, hain zuzen ere, baina honako ezaugarri hauek ditu:

- **Malgutasuna**: deskribatzaile-multzoa bera "hitzarmenezko maila" zabalaren arabera antola daiteke – hemen bezala–, Rüşchlikoneko Sinposioan zehaztutako mailetan oinarrituta; maila horiek erabili dituzte Europar Batzordeak, DIALANG proiektuan (ikus C eranskina), eta ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) (ikus D eranskina) elkarteak. "Maila pedagogiko" mugatuago gisa ere aurkez daitezke.
- **Koherentzia**. Edukiaren ikuspuntutik. Deskribatzaile desberdinetan sartu diren antzeko osagaiek, edo osagai berdin-berdinek, antzeko eskala-balioa dutela ikusi da. Eskala-balio horiek erakusten dute, hein handi batean, zein iturritatik abiatu diren hizkuntz gaitasunen mailaketaren egileak. Dirudenez, harreman koherentea dute, orobat, Europar Kontseiluaren zehaztapenen edukiekin, eta baita DIALANG eta ALTE proiektuek proposatutako mailekin ere.

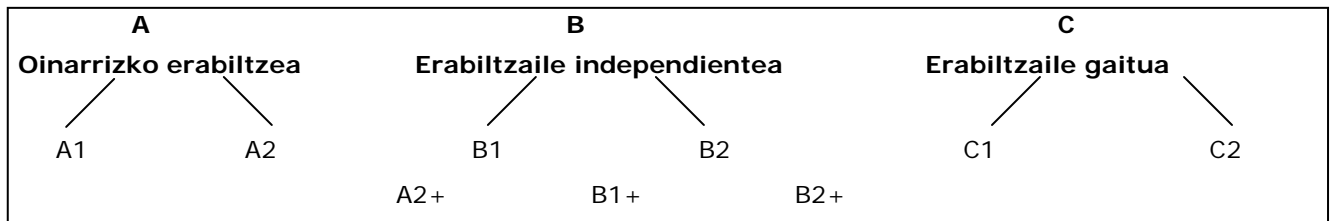
3.5. IKUSPEGI ADARKATUAREN MALGUTASUNA

A1 maila (*Breakthrough*) hizkuntz sortzailearen gaitasunean identifika daitekeen behereneko maila izango da segur aski. Maila hori iritsi aurretik, nolana ere, ikasleak ataza espezifikoko batzuk eraginkortasunez gauzatu ahal izango ditu, hizkuntz maila mugatua izan arren: ataza horiek garrantzi handikoak dira ikaslearen premientzat. Suitzako Ikerketa Zientifikoen Kontseilu Nazionalaren 1994-95eko azterketak deskribatzaile argigarriak landu eta mailakatu zituen, eta hizkuntzaren erabileraren zerrenda bat identifikatu zuen, ataza bakartuak gauzatzeari dagokiona, A1 mailaren definizioan bilduak leudekeenak. Testuinguru batzuetan, ikasle gazteekin adibidez, egokia izan daiteke "mugarri" moduko bat eratzea. Ondoren agertzen diren deskribatzaileek A1 mailaz beheragoko mailan sailkatzen diren ataza orokorrei, ataza sinpleei dagozkie, baina helburu baliagarriak izan daitezke hasten ari direnentzat:

- erosketa errazak egin ditzake, ahozko erreferentziaren lagungarri gisa gauzak seinalatuz edo keinuak erabiliz;
- eguna, eguneko parte eta data galdetu eta esan ditzake;
- oinarrizko agurrak erabil ditzake;
- bai, ez, mesedez, eskerrik asko eta barkatu esan dezake;
- formulario soilak bete ditzake, datu pertsonalak, izena, helbidea, naziotasuna, egoera zibila adieraziz;
- postal labur eta bakunak idatz ditzake.

Goian aurkeztutako deskribatzaileak turistaren eguneroko bizitzako atazak dira. Eskolako ikaskuntzaren testuingururako, "ataza pedagogikoen" zerrenda osagarri edo desberdin bat asma daiteke, hizkuntzaren alderdi ludikoak ere hartuz, batez ere Lehen Hezkuntzako eskoletan.

Bestalde, Suitzako emaitza enpirikoek gutxi gorabehera neurri bera eta koherentzia duten 9 mailako eskala proposatzen dute, 2. irudian ikusten denez. Eskala horrek urratsak zehazten ditu A2 (*Tarteko maila*) eta B1 (*Atalase-maila*) artean eta B1 (*Atalase-maila*) eta B2 (*Vantage* edo maila aurreratua), eta B2 eta C1 (*Gaitasun operatibo eraginkorra*) mailen artean. Maila estuagoak erabiltzea interesgarria izan daiteke *ikaskuntzazko* testuinguruetan, baina, hala ere, hitzartutako maila zabalagoak era daitezke *azterketazko* testuinguruetan.



2. irudia

Deskribatzaile argigarrietan, bereizketa egiten da "irizpide-mailen" (adibidez A2 edo A2.1) eta "maila gehigarrien" (adibidez A2+ edo A2.2) artean. Azkenak lehenetatik bereizteko lerro horizontala erabiltzen da, entzumenaren ulermen orokorraren honako adibide honetan esaterako:

A2	Gai da premia jakin batzuei antzemateko, baldin eta diskurtsoa argi eta poliki ahoskatzen bada.
	Gai da berehalako lehentasuna duten arloetan erabiltzen diren esaldiak eta esapideak ulertzeko (adibidez, norberaren eta familiaren oso oinarrizko informazioa, erosketak, tokiko geografia, lana), baldin eta diskurtsoa argi eta poliki ahoskatzen bada.

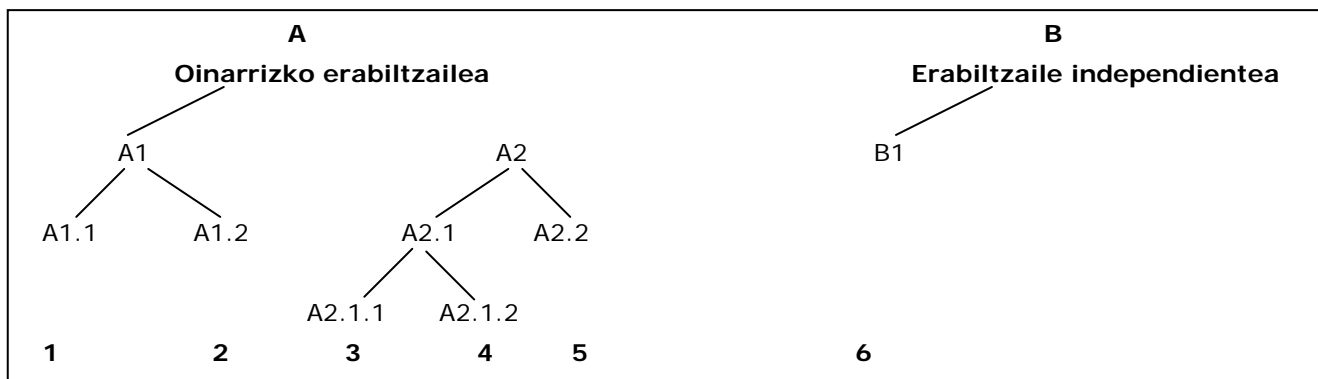
4. koadroa

Mailen arteko etenak finkatzea prozedura subjektiboa izaten da askotan: erakunde batzuek nahiago dituzte maila zabalagoak, eta beste batzuek, berriz, estuagoak nahiago izaten dituzte. Ikuspegi adarkatuaren alde ona da maila- edota deskribatzaile-multzo bateratu bat erabiltzaile askok leku

askotatik "eten" dezaketela lekuan lekuko maila praktikoetan, lekuan lekuko beharrei erantzuteko, eta hala ere sistema bateratutik ez aldendu. Zenbakiak ipintzeak azpizatiketa gehiago egiteko aukera ematen du, helburu nagusiaren erreferentzia galdu gabe. Hemen proposatzen denaren moduko eskema adarkatu malgu batekin, erakundeek behar duten fintasunaz gara ditzakete berentzat egoki diren adarrak, beren sisteman erabilitako mailak marko bateratuaren arabera kokatzeko moduan.

1. adibidea

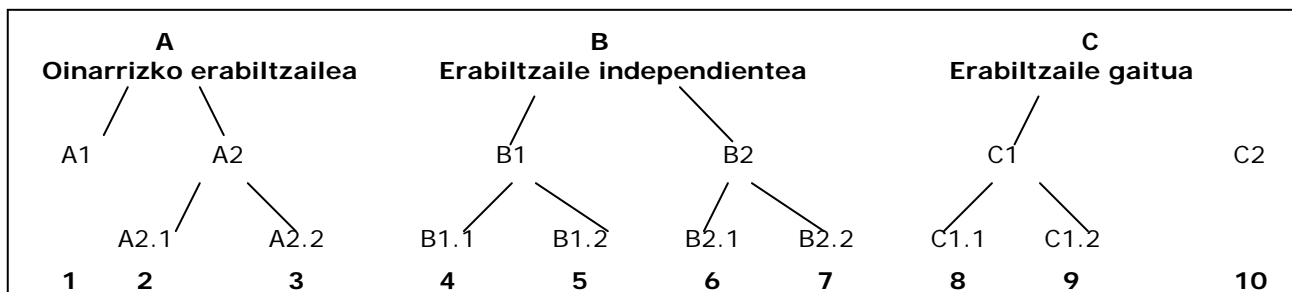
Lehen Hezkuntzatik goragoko hezkuntza-sisteman, adibidez, edo helduentzako gau-eskoletan, zeinetan beharrezko jotzen baita beheko mailetak aurrerapena, *Oinarrizko erabiltzailea* adarra gara daiteke ikasle asko bilduko dituen **A2** mailan.



3. irudia

2. adibidea

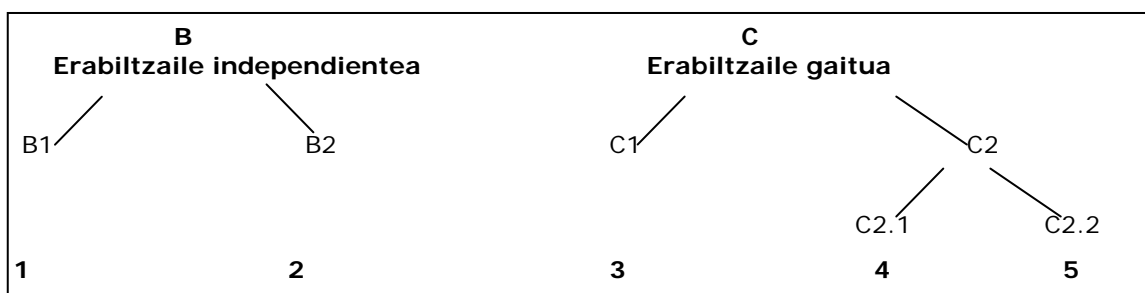
Hizkuntza bat hitz egiten den lekuan ikasten bada, *Erabiltzaile independentearen* adarra lantzeko joera nagusituko da, eta beste zehaztasun-maila bat erantsiko da eskalako bitarteko mailetan azpibanaketa eginez.



4. irudia

3. adibidea

Profesionalentzako goi-mailako hizkuntz trebetasunak sustatzeko *Erreferentzi Markoak*, *Erabiltzaile gaituaren* adarra garatu beharko du, agian:



5. irudia

3.6. EDUKIEN KOHERENTZIA, ERREFERENTZI MAILA BATERATUETAN

Eskaletan deskribatutako komunikazio-atazak gauzatzeko behar diren funtzioen, nozioen, gramatikaren eta hiztegiaren analisisa, hizkuntz zehaztapen berriak garatzeko prozesuaren parte izan daiteke.

A1 maila (*Breakthrough* edo *Hasierakoa*). Hizkuntzaren erabilera sortzailearen behereneko mailatzat hartua da. Maila honetan, ikaslea *gai da bere buruari, bizitokiari, ezagutzen duen jendeari, dauzkan gauzei buruzko galdera errazei erantzuteko, eta gai da familiako gaiei buruz edo berehalako premien arloei buruzko adierazpen errazak egiten hasi eta jarraitzeko*, aurrez prestatutako eta lexikoaren arabera antolatutako egoera espezifikotarako esaldi-multzo batean soilik oinarritu gabe.

A2 maila, (*Waystage* edo *Tartekoa*), zehaztapenari erreferentzia egiten dion maila da. Maila horretan daude gizarte-zereginetarako finkatutako deskribatzaile gehienak, adibidez: *gai da agurtzeko eta jendeari hitz egiteko adeitasunezko formak erabiltzeko; jendeari ongietorria emateko formak erabiltzeko; zer moduz dauden galdetzeko eta berrien aurreko erreakzioa adierazteko; lanean eta denbora librean egiten dutenari buruzko galderak erantzuteko; gonbitak egin eta gonbiteei erantzuteko; zer egin, nora joan eta nola elkartu adierazteko, planak egiteko; eskaintzak egiteko eta eskaintzak onartzeko*. Atzerrian bizi diren helduentzako Atalase-mailako zehaztapenen sail osoaren bertsio laburtu eta sinplifikatua zabaltzeko deskribatzaileak ere aurkituko dira hemen, adibidez: *dendetan, postetxean edo bankuan truke errazak egitea; garraioari –autobusei, trenei eta taxiari– buruzko informazio bakuna lortzea; oinarritzko informazioa eskatzea, helbideak ematea eta txartelak eskuratzea; eguneroko ondasunak eta zerbitzuak eskatzea eta ematea*.

Hurrengo zerrenda **Waystage** edo **Tarteko mailaren maila aurreratuari (A2+)** dagokio. Zerrenda honetan, laguntza emanda, eta mugak izan arren, elkarrizketan era aktiboan parte hartzeko gaitasun handiagoa lortuko du ikasleak, adibidez: *aurrez aurreko elkarrizketa mugatuak hastea, jarraitzea eta amaitzea; gehiegizko ahaleginik egin gabe, errutina-truke sinpleak egiteko adinako ulermena; esan nahi duena ulertaraztea eta gai ezagunei buruzko informazioa ulertzea eta ideiak trukitzea, aurreikus daitezkeen eguneroko bizitzako egoerei buruz, behar izanez gero solaskideak laguntzen badio; funtsezko gaiei buruzko elkarrizketetan komunikatzeko gai izatea, nahi duena adierazteko laguntza eskatzeko gai bada; aurreikus daitezkeen edukiak dituzten eguneroko bizitzako egoeretan moldatzea, nahiz eta mezua mugatu eta hitzak bilatu beharra izan; egoera egituratuetan erraztasunez-edo parte hartzea, laguntza emanez gero, baina elkarrizketa zabaletan parte hartzeko gaitasun mugatua izatea; eta, horrez gain, bakarrizketak egiteko trebetasun handiagoa ere izango du, adibidez: *nola dagoen adieraztea, labor-labor; ingurune eguneroko bizitzako gorabeheren deskribapen zabala egitea, adibidez, jendeari, lekuei, lanari edo ikasketen esperientziari buruz; iraganeko ekintzak eta ekintza pertsonalak deskribatzea; ohiturak eta errutinak deskribatzea; planak eta hitzordua deskribatzea; zerbaiti buruz, zer duen gogoko eta zer ez adieraztea; gertaerei eta ekintzei buruzko deskribapen laburrak eta oinarritzkoak egitea; maskotei eta jabetzei buruzko deskribapenak egitea; gauzei eta jabetzei buruz adierazpen laburrak egiteko eta horiek alderatzeko deskribapen-hizkuntza erraza erabiltzea*.*

B1 maila bisitariak atzerriko herrialde batera joateko behar duen **Atalase-mailari** dagokio, eta bi ezaugarri nagusi ditu. Lehenengo ezaugarria da zenbait egoeratan harremanak izateko eta nahi duena lortzeko gaitasuna, adibidez: *inguruan entzuten duen eztabaida zabal baten ildo nagusiei jarraitzea, baldin eta eztabaida hori dialekto estandarrean eta argi ahoskatua bada; lagunarteko elkarrizketa informaletan norberaren ikuspegia eta iritzia adieraztea; ulertarazi nahi duen ideia nagusia adieraztea; zer nahi duen oro har azaltzeko hizkuntza sinplea malgutasunez erabiltzea; elkarrizketan edo eztabaidan aritzeko gai izatea, tarteka berak zer esan nahi duen zehazki ulertzea zaila izan badaiteke ere; esan nahi duena ulertaraztea, nahiz eta nabarmena izan etenak egiten dituela bere hitzaldiko gramatika eta lexikoa antolatzeke eta akatsak zuzentzeko, batez ere ekoizpen libreko tarte luzeetan*. Bigarren ezaugarria eguneroko bizitzako arazoei aurre egiteko malgutasunez jokatzeko gaitasuna da, adibidez: *garraio publikoan oso arruntak ez diren egoerei aurre egitea; bidaiari-agenteekin bidaiak prestatzean edo bidaiari egitean egoera gehienetan ongi moldatzea; elkarrizketa arruntetan bat-batean sartzea, hitzaldia prestatu gabe; kexatzea; elkarrizketa/kontsultetan (adibidez gai berri bati heltzean) aurrea hartzea, nahiz eta elkarrizketa egiten duenarekiko oso lotuta egon; norbaiti esan duena argitzeko edo lantzeko eskatzea*.

Hurrengo mailari **Atalase Sendoa (B1+)** deritzo. Aurreko bi ezaugarriak agertzen dira hemen ere, baina "informazio-kopuruari" dagozkion zenbait deskribatzaileekin batera, adibidez: *galderak proposatzen edo arazoak aztertzen dituzten mezuak hartzea; elkarrizketa/kontsulta batean eskatzen*

diren argibide xeheak ematea (adibidez, sendagileari sintomak deskribatzea), oso zehatz ez bada ere; gauza bat zergatik den arazo azaltzea; istorio labur, artikulua, hitzaldi, eztabaida, elkarrizketa edo dokumental bati buruzko iritzia laburtzea eta adieraztea, edo xehetasunei buruzko galderei erantzutea; prestatutako elkarrizketa egiteko gai izatea, informazioa aztertuz eta egiaztatuz, nahiz eta, tarteka, elkarrizketa egiten duenari esandakoa errepikatze eskatu beharko dion, bizkorregi edo luzeegi hitz egin duelako; zerbait nola egiten den deskribatzea, jarraibide xeheak emanez; bere arloko ohiko eta ez ohiko gaietarako buruz metatutako informazioa segurtasun apur batez trukitzea.

B2 maila maila berria da; B1etik (Atalase-maila) maila bat gora dago, A2 maila B1 mailatik behera dagoen distantzia berean. Maila Estrategikoaren edo Begiralekuaren espezifikazioa irudikatzen du. Metafora horrek adierazten du ikasleak, erdiko mailan geldiro baina tinko aurrera eginez, norabait heldu dela sumatzen duela, gauzek ez dute berdin ematen eta bestelako ikuspegi batez begiratzen du ingurura. Kontzeptu hori maila honetan neurturiko deskribatzaileek sortu dute, itxura denez, neurri handi batean. Orain arteko edukiekiko nolabaiteko haustura bat dagoela adierazten dute. Adibidez, maila honen beheko aldean argudio eraginkorra da nagusi: *eztabaidetan bere iritziari buruzko azalpenak ematea eta hari eustea, azalpen, argudio eta iruzkin egokien bidez; gai jakin bati buruzko ikuspegia azaltzea, aukera bakoitzaren abantailak eta eragozpenak adieraziz; argudio arrazoituen katea osatzea; argudio bat garatzea, ikuspegi jakin baten alde edo kontra eginez; arazo bat azaltzea eta negoziazioan parte hartzen ari den beste parteak zerbaitetan amore eman behar duela aditzera ematea; arrazoi, ondorio, egoera hipotetikoei buruz espekulatzea; gai arruntei buruzko eztabaida informalean parte hartzea, era aktiboan, iruzkinak eginez, bere iritzia garbi azalduz, proposatutako alternatibak ebaluatuz, eta hipotesiak egin eta haiei erantzunez. Bestalde, maila honetan aurrera egin ahala, beste bi ardatz ere agertuko dira.*

- Lehena gizarteko diskurtsoan nola edo hala moldatzeko baino gehiagorako gai izatea da, adibidez: *elkarrizketan naturalki, jariotasunez eta eraginkortasunez jarduteko gai izatea; inguru zaratatsuan ere ahozko hizkuntza estandarrean zer esaten den xehetasunez ulertzea; elkarrizketa abiatzea, egoki denean hitza hartzea eta, hala behar denean, elkarrizketa etetea, nahiz eta batzuetan ez izan oso dotorea; esaera eginak erabiltzea (adibidez, "Ez da erraza galdera horri erantzuten") denbora hartzeko eta esan beharrekoa formulatu bitartean hitz egiteko txandari eusteko; jariotasunez eta bat-batean aritzea, jatorrizko hitzuneekin presiorik edo ahalegin handirik gabe harremana izateko moduan; elkarrizketan gertatzen diren norabide, estilo eta enfasi aldaketetara egokitzea; jatorrizko hitzuneekin harremana edukitzea, nahi gabe haiei barre eragin gabe edo haiek gogaitu eta jatorrizko beste hitzun batekin ez bezala aritzera behartu gabe.*
- Bigarren ardatza hizkuntzaren jabetzaren maila berria da: *akatsak zuzentzea akats horiek gaizki ulertua sortu badute; "akats gogokoenen" zerranda osatzea eta diskurtsoa horri jarraituz eratzea; akatsez edo hutsegiteez ohartuz gero, akats edo hutsegite horiek zuzentzea; zer esan eta nola esan prestatzea, hartzailearengan izango duen eragina kontuan harturik. Hizkuntz ikasleak gainditu beharreko atalase berria da, nolabait esateko.*

Hurrengo maila, B2+ maila, **Maila Aurreratuari** edo **Erabiltzaile independentearen** mailari dagokio, eta bertan B2 mailan (Vantage) argudioari, gizarte-diskurtso efektiboari eta hizkuntzaren jabetzari buruz hasitako lanari jarraipena emango zaio. Nolanahi ere, argudioa eta gizarte-diskurtsoa azpimarratze hori diskurtsoarekin loturiko ahalmenak azpimarratze gisa ere interpreta liteke. Diskurtsoan gaitasun maila berria eskuratzea elkarrizketa kudeatzeko moduan nabarmentzen da (elkarlanerako estrategiak): *ikaslea gai da elkarrengana izateko eta solaskideen adierazpenei eta inferentziei jarraitzeko, eta, beraz, eztabaidaren bilakaerari laguntzeko; solaskideek adierazitakoari trebetasunez erantzen dio bere ekarpena.*

Eta agerian gelditzen da, orobat, koherentzia/kohesioa arteko lotura: *kohesio elementu kopuru mugatua erabiltzen du esaldiak lotzeko, diskurtso argi eta koherentea osatuz; lokailu-sail bat eraginkortasunez erabiltzen du, ideien arteko lotura garbi adierazteko; gai da argudio bat sistematikoki garatzeko, alderdi garrantzizkoenak azpimarratuz eta bigarren mailako xehetasunak albo batera utziz. Azkenik, maila honetan biltzen dira **negoziaziorako** deskribatzaileak: *gai da ordain-eskakizunaren azalpena egiteko, diskurtso sinesgarria erabiltz eta argudio sinpleak emanez ordaina eskatzeko; emate edo kontzesioetan, mugak argi zehazten ditu.**

C1 maila, hurrengoa, *Maila autonomo* edo *Gaitasun operatibo eraginkorra* deritzona da. Maila honen ezaugarri nagusia diskurtso-sail zabal bat erabiltzeko gaitasuna da, jariotasuna eta bat-bateko komunikazioa bideratzeko aukera ematen duen diskurtsoa osatzeko gaitasuna, honako adibide hauetan ikus daitekeen moduan: *gai da gauzak jariotasunez eta bat-batekotasunez, eta are ahalegin handirik egin gabe, adierazteko. Hiztegi-errepertorio zabala eta txukuna du, eta horrek hutsuneak itzulginguruak eginez betetzeko aukera ematen dio. Ez du ahalegin nabarmenik egin beharrik esamoldeak edo saihestee-*

estrategiak bilatzeko; kontzeptu zailekiko gaiet buruzko jardunean bakarrik du hizkuntzaren berezko jarioari eusteko zailtasuna.

Aurreko zerrendan agertzen ziren **diskurtso-trebetasunek** garrantzi handia dute C1 mailan ere, jario-tasunak, adibidez: *gai da diskurtso-funtzioen errepertorioan, bere iruzkinak egitean, esamolde egokia aukeratzeko eta entzuleen arreta erakartzeko, denbora irabazteko edo gogoeta egiten duen bitartean arreta erakartzen jarraitzeko; diskurtso argia, ongi egituratua eta zalantzarik gabea eratzten du, eta ondo menderatzen du egituren, lokailuen eta kohesio osagaien erabilera.*

C2 maila, Menderatze-maila deitua, ez da ama-hizkuntza duen hiztunaren gaitasuna edo horren hurbileko gaitasuna berdintzeko xedeaz sortua. Maila honen helburua goi-mailako ikasleen diskurtsoan aurkituko den hizkuntz zehaztasuna, egokitasuna eta erabilera-erraztasuna ezaugarritzea da. Maila honetan honako deskribatzaile hauek neurtzen dira: *esanahiaren ñabardura txikiak aditzera ematen ditu, nahiko zehaztasun handiz, modalizatzaileak erabiliz; aski esapide eta lagunarteko esamolde dakizki, eta esanahiaren ñabardurak bereizten ditu; solaskidea ez ohartzeko moduan saihesten ditu zailtasunak eta birformulatzen du esan nahi duena.*

Erreferentzi maila bateratuak **era askotako formatuan** aurkeztu eta erabil daitezke, xehetasun-mailaren arabera. Erreferentzia bateratuak egoteak, nolana ere, gardentasuna eta koherentzia ematen du; plangintzak egiteko oinarria eta plangintza horiek garatzeko tresna da. Deskribatzaile argigarrien sail zehatz bat, eta deskribatzaile horiek garatzeko irizpideak eta metodologiak ematen dira, erabakiak hartu behar dituztenei beren testuingururako egokiak diren aplikazioak diseinatzen laguntzarren.

3.7. NOLA IRAKURRI DESKRIBATZAILE ARGIGARRIEN ESKALAK

Hemen erabiliko diren mailak 3. kapituluan aurkeztu diren sei maila nagusiak dira: **A1 (Hasierakoa), A2 (Tartekoa), B1 (Atalasea), B2 (Aurreratua), C1 (Gaitasun operatibo eraginkorra), eta C2 (Menderatze-maila).**

Aurkezpenari dagokionez, irakurle batzuek nahiago izaten dute deskribatzaile-zerrenda beheko mailatik gorakora sailkatuta ematea, eta beste batzuek, berriz, alderantziz. Hemen **gorenko mailatik** (C2: Menderatze-maila) **beherenera** (A1: Hasierakoa) **ordenatuta emango dira**, bateratze aldera.

- Bitarteko mailetan, A2 (Tarteko maila, Waystage), B1 (Atalase-maila) eta B2 (Aurreratua) mailetan, azpibanaketa egin ohi da, lerro mehe batek adierazia, gorago esan denez. Hala denean, maila bakoitzaren erreferentzi irizpideari dagokion lerroaren azpiko deskribatzaileak dira.
- Lerroaren gainean agertzen diren deskribatzaileek behegoko erreferentzi maila baino apur bat goragoko gaitasun-maila adierazten dute, baina ez dute goragoko mailaren estandarra iristen. Bereizketa hori neurketa enpirikoan oinarritua da.
- A2 (Tartekoa, Waystage), B1 (Atalase maila) eta B2 (Aurreratua) mailetan azpibanaketarik ez dagoenean, deskribatzaileak erreferentzi maila adierazten du; ez da formulaziorik aurkitu hurrenez hurreneko bi irizpide-mailen artean tartekatze.

Pentsatzekoa da maila batek eskalan maila horren azpitik agertzen diren mailak bere baitan hartzen dituela. Hau da, B1en (Atalasean) dagoen pertsona A2 mailan (Tartekoan) deskribatzen den guztirako gai da, eta A2n (Tartekoan) adierazten dena baino hobea. Horrek esan nahi du, adibidez A2 mailako (Tartekoko) norbaiti eskatzen zaionaren baldintzak –esaterako, “diskurtsoa poliki eta garbi ahoskatua bada”–, indar gutxiago izango duela edo ez aplikatzeko modukoa izango dela B1 mailan (Atalasean).

Ez daude zertan errepikatu deskribatzaile baten osagai edo alderdi guztiak hurrengo mailan. Horrek esan nahi du maila bakoitzeko sarrerak era selektiboan deskribatzen duela maila horren irteeran edo berrikuntza gisa ikusten dena. Ez dira sistematikoki errepikatzen goiko mailan aipatutako elementu guztiak, formulazioa aldatuta, zailtasun gehiago dutela adierazteko.

Eskala guztietan, bestalde, ez dira maila guztiak deskribatzen. Zaila da arlo jakin bat maila jakin batean ez agertzeak zer esan nahi duen ondorioztatzea, hainbat arrazoirengatik gerta baitaiteke hori, honako hauengatik besteak beste:

- arlo hori badago maila horretan: deskribatzaile batzuk ikerketa-proiektuan sartu ziren, baina alde batera utzi zituzten kalitate-kontrolak;

- arlo hori egongo da, seguru aski, maila horretan, eta deskribatzaileak idatz zitezkeen, baina ez dituzte idatzi;
- arloak egon behar luke maila horretan, baina formulazioak oso zaila dirudi, ezinezkoa ez esatearren;
- arloa ez da agertzen edo ez du garrantzirik maila horretan. Ezin egin daiteke bereizketarik.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek deskribatzaile multzoa erabili nahi badu, deskribapen horretako hutsuneekin zer egin erabaki beharko dute. Adibidez, dagokien arloan zabalago lantzeko utz daitezke hutsune horiek, edo/eta erabiltzailearen sistemako bertako materiala erabili. Bestalde, bere horretan ere utz daitezke zenbait hutsune. Hala utz daiteke, adibidez, maila-multzo baten goialdean edo behealdean garrantzirik ez duen kategoria bat. Eskalaren erdian hutsune bat agertzeak, bestalde, bereizketa esanguratsurik egitea zaila dela esan nahi du.

3.8. NOLA ERABILI HIZKUNTZ GAITASUNAREN DESKRIBATZAILE-ESKALAK

1., 2. eta 3. koadroetan agertzen diren erreferentzi maila bateratuek ahozko gaitasunaren mailaketa osatzen dute. Halako eskalen garapenari dagozkion xehetasun teknikoak A eranskinean agertzen dira. Ebaluazioaz diharduen kapituluak, 9. kapituluak, berriz, erreferentzi maila bateratuan eskalak hizkuntz gaitasunaren ebaluaziorako iturri gisa nola erabil daitezkeen agertzen du.

Nolanahi ere, garrantzi handiko auzia da hizkuntz gaitasunaren mailaketen eztabaidan mailak zein helbururi erantzun behar dion identifikatzea, eta deskribatzaile-eskalen formulazioa helburu horri behar bezala egokitzea.

Gaitasun-eskalen artean hiru eskala-mota funtzional bereizten dira: a) erabiltzailearengan oinarritutako eskala, b) aztertzailearengan oinarritutakoa; eta c) ebaluazioaren diseinatzailearengan oinarritutakoa (Alderson, 1991). Funtzio jakin baterako den eskala bat beste baterako erabiltzen denean arazoak sor daitezke, horretarako behar bezala formulatuta dagoela frogatzen ez bada behintzat.

a. Erabiltzailearengan oinarritutako eskalak maila jakin bateko ikasleen jarrera tipikoak edo probableak zehazten ditu. *Ikaslea zer egiteko gai den* azaltzen dute era horretako eskalek, eta era positiboan formulatuta daude, baita beheerenerako mailetan ere:

“Frantses erraza uler dezake, baldin eta poliki eta garbi hitz egiten bazaio, eta gai da mezu eta iragarki labur, garbi eta bakunen ideia nagusiez jabetzeko.”

Échelle de compétence langagière des Eurocentres, 1993: Compréhension de l’oral – Niveau 2.

Baina mugak ere adieraz ditzakete:

“Ataza eta egoera bakun eta arruntetan komunikatzeko gai da. Idatzizko mezu bakunak uler ditzake, hiztegiaren laguntzaz. Hiztegirik gabe, ideia orokorra uler dezake. Hizkuntz gaitasun mugatua izateak komunikazioa etenarazten eta gaizki ulertuak sortzen ditu egoera ez ohikoetan.”

Échelle de compétence langagière sur neuf niveaux, Finlande, 1993 – Niveau 2.

Erabiltzailearengan oinarritutako eskalak **orokorrak** dira, eta mailako deskribatzaile bana ematen dute. Finlandiako erreferentzi eskala halakoa da. 1. koadroak ere –Erreferentzi maila orokorren sarrera moduan kapitulu honetan agertzen dena– maila bakoitzeko gaitasun-mota baten laburpen orokorra eskaintzen dio erabiltzaileari. Erabiltzailearengan oinarritutako eskalek lau trebetasunak erakuts ditzakete, gorago Eurocentresen eskalan adierazi den moduan, baina bakuntasuna da era honetako eskalen ezaugarri nagusia.

b. Aztertzailearengan oinarritutako eskalek balorazio-prozesua gidatzen dute, eta bertako deskribatzaileek espero den jarduera-kalitatearen alderdiez dihardute oro har. Jarduera jakin baten gaitasunaren ebaluazio metatua egiten da. Era honetako eskalek **ikaslearen jardueraren kalitateari** ematen diote garrantzia, eta era negatiboan formulatuak izan ohi dira, gorenerako mailetan ere, formulazioak azterketa batean gainditu beharreko nota lortzeko eskatzen den arauari erreferentzia egiten dionean bereziki.

“Koherentziarik gabeko diskurtsoak eta zalantzek sarritan komunikazioa eragozten dute, eta ahalegin berezia eskatzen diote entzuleari.”

Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examination Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1–2 (bottom of 4 bands).

Formulazio negatiboak, nolanahi ere, ekidin daitezke, hein handi batean, baldin eta garapen kualitatiboaren ikuspegiari jarraitzen bazaio, eta informatzaileek jarduera egokien adibideak analizatzen eta deskribatzen badituzte.

Aztertzailereangan oinarritutako eskala batzuk *holistikoak* dira, hots, mailako deskribatzaile bana ematen dute. Beste batzuk, bestalde, *analitikoak* dira, jardueraren alderdi askori erreparatzen diotenak, adibidez Mailari, Egokitasunari, Jariotasunari, Ahoskerari erreparatzen diotenak. 3. koadroa, kapitulu honetan lehenago azaldu dena, era positiboan formulatutako aztertzailereangan oinarritutako eskalaren adibide bat da, *Erreferentzi Marko Bateratuko* deskribatzaileez osatua.

Beste eskala analitiko batzuek kategoria asko izaten dituzte, helburuak argiago zehazteko. Ikuspegi horiei leporatu izan zaie ebaluaziorako hain egokiak ez izatea, ebaluatzaileek zail izango baitute 3-5 kategoria baino gehiago aintzat hartzea. 3. koadroko eskala analitikoak **diagnosian oinarritutako** eskalatzat har daitezke, unean uneko egoera, kategoria nagusietan helburuetan dauden premiak eta maila horretara iristeko bete beharrekoaren diagnosia eskaintzea baita haien helburuetako bat.

c. Ebaluazioaren diseinatzailearengan oinarritutako eskalak dagokion mailetarako testak eraikitzeke prozesua gidatzen du. Enuntziatuak testetan ikasleari eskatzen zaizkion jardueren araberrako komunikazio-ataza espezifikoko gisa agertzen dira. Era honetako eskala edo zehaztapen zerrendak **ikasleak egin dezakeenean** ere oinarritzen dira.

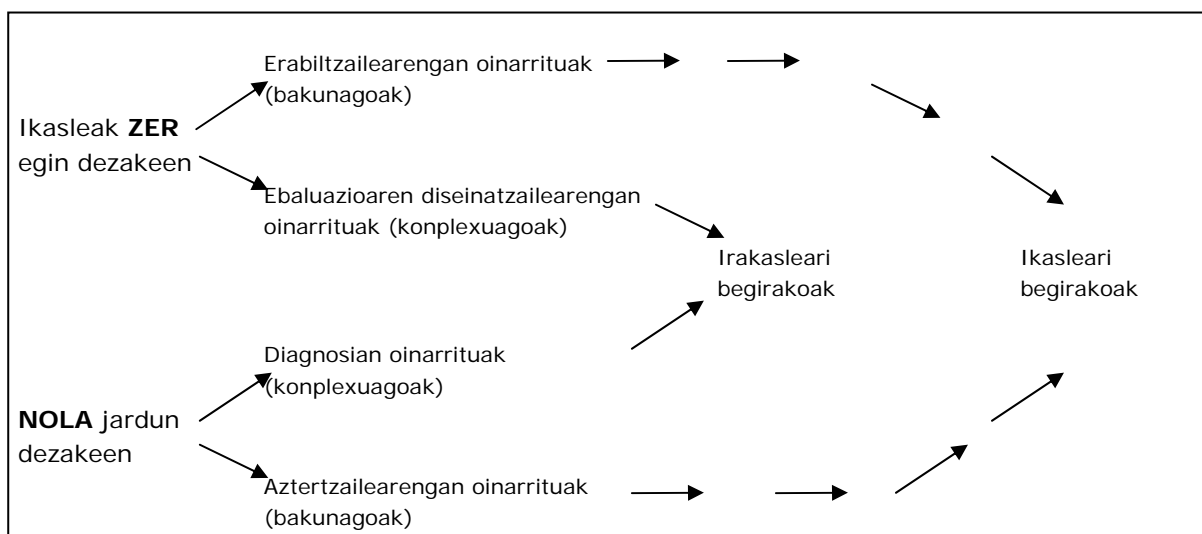
“Informazio xehea eman dezake bere familiari, bizimoduari, hezkuntza-ibilbideari buruz, inguruneke eguneroko bizitzako gaiak deskribatu eta horiei buruz hitz egin dezake (adibidez, bizitokia, eguraldia); gaur egun duen lanbidea edo izan zuen azkena deskriba dezake; lankideekin edo nagusiekin bat-batekotasunez komunika daiteke (adib. lanari buruzko galderak egin, lan-baldintzei edo ordutegiari buruzko kezak adierazteko, etab.); telefonoz mezu errazak eman ditzake; helbideak eta zeregin errazetarako jarraibideak eman ditzake eguneroko bizitzako gaiet buruz (saltzaileei adibidez). Batzuetan, norbait min dezake, oharkabean axolagabekeriaz edo agresibitateaz jardunez, edo haserreareaz dezake, gehiegizko adeitasunez jardunez, ama-hizkuntzaz diharduen solaskideak informaltasuna espero duenean.”

Australian Second Language Proficiency Ratings 1982: Level 2: Examples of Specific ESL tasks (one o three columns).

Deskribatzaile holistiko hori deskribatzaile eta osagai laburretan zati daiteke, honako kategoria hauetan: *informazio-trukea (arlotu pertsonala; lan-arloa), deskribapena, elkarrizketa, telefonoa, helbideak/jarraibideak ematea, gizartea-kultura.*

Azken batean, deskribatzaile-zerrendak edo eskalak, irakasleak ebaluaziorako edo norberak bere autoebaluaziorako erabiltzen dituztenean, baliagarriagoak dira deskribatzaileak ikasleak *zer* egin dezakeen ez ezik, *nola* egin dezakeen ere esaten duenean. Ikasleak jarduerak nola egin ditzakeen adierazteko informazio egokiaren faltak arazoak sortu ditu English National Curriculum delakoan, helburuei dagokienez, eta Australian Curriculum delakoan, profiletan. Dirudienez, irakasleek nahiago dituzte kurrikuluko atazei buruzko xehetasunak (ebaluazioaren diseinatzailearengan oinarritua), alde batetik, eta, bestetik, kalitatearen irizpideei buruzkoak (diagnosian oinarritua). Autoebaluaziorako deskribatzaileak, era berean, eraginkorreragoak izango dira norberak maila bakoitzean atazak nola egin ditzakeen adierazten badute.

Laburbilduz, hizkuntz gaitasunaren eskalek ondoren adierazten diren orientazio bat edo gehiago izan ditzakete:



6. irudia

Lau orientazio horiek marko bateraturako egokiak izan daitezke.

Beste ikuspegi batetik begiratuta, hau esan daiteke orientazioei buruz:

- erabiltzailearengan oinarritutako eskala bat ebaluazioaren diseinatzailearengan oinarritutako eskala baten beste bertsio bat dela, helburua xehetasun gutxiagokoa eta osotasunezko ikuspegia ematea duena.
- aztertzailearengan oinarritutako eskala bat diagnosian oinarrituriko eskala baten beste bertsio bat dela, xedea xehetasun gutxiagokoa eta aztertzaileari osotasunezko ikuspegia izaten laguntzea duena.

Erabiltzailearengan oinarritutako eskala batzuetan zehaztasuna murrizteko prozesu hori eskalaren ondorio logikoen ikuspegi orokorra emateko bidea da, eta eskala "orokor" bat osatzen dute, maila bakoitzeko lorpen nagusien deskribapenarekin. Beste kasu batzuetan, berriz, xehetasunak emateko ordeztu egiten da hori (adibidez, lehen aipatu den finlandiar eskalan). Kasu batzuetan trebetasun jakinetarako ematen den zenbaki-sailaren esanahia azaltzeko egiten da (adibidez, IELTS, International English Language Testing System). Beste kasu batzuetan, sistema xeheago baten ikuspegi orokorra emateko abiapuntua da (adibidez, Eurocentres). Kasu guztietan, hipertestuak ordenagailuz agertzeko erabiltzen denaren antzeko ikuspegiari jarraitzen zaio. Erabiltzaileari piramide modura antolatutako informazioa ematen zaio, eta ikuspegi orokorra, ikuspegi argia, izan dezake hierarkiaren goiko geruza kontuan hartuta (hemen, eskala "orokorra"). Zenbat eta beherago egin sisteman, orduan eta xehetasun gehiago eskuratuko ditu, baina pantaila edo orrialde batean edo bitan ikusiko du dena. Horrela, erabiltzailea xehetasunekin itsutu gabe, edo azalpen hutsaletan gelditu gabe, azalduko da konplexutasuna. Xehetasunak ere han izango ditu, haien beharra izanez gero.

Hipertestua deskribapen-sistema bat bururatzeko analogia baliagarria da. Ikuspegi horri jarraitzen dio ESUK (English-speaking Union), ingelesa atzerriko hizkuntzat harturik ingelesezko azterketa egiteko *Erreferentzi Markoaren* eskala osatzeko. Ikuspegi horri jarraitzen diote, era berean, 4. eta 5. kapituluek. Adibidez, komunikazio-jarduerei dagokienez, *Elkarreragina* eskala-kategoria horretako azpieskalen bilduma da.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- mailetan duten interesak zenbaterainoko lotura duen ikaskuntzaren helburuekin, programarekin, jarraibide ofizialekin eta kontrol jarraituarekin (ebaluazioaren diseinatzailearengan oinarritutakoa);
- mailetan duten interesak zenbaterainoko lotura duen ebaluazioan sendotasun gero eta gehiago lortzearekin, trebetasun-mailari buruzko irizpide zehaztuak emanez (aztertzailearengan oinarritutakoa);
- mailetan duten interesak zenbaterainoko lotura duen langileei, hezkuntzako beste sektoreei, gurasoei eta ikasleei berei emaitzak adieraztearekin (erabiltzailearengan oinarritutakoa).

3.9. HIZKUNTZ GAITASUNAK ETA EMAITZAK

Mailaketari buruz jarduteko, garbi bereizi behar dira gaitasun mailen (adibidez erreferentzi maila bateratuen) definizioaren eta maila jakin bateko helburu bati buruzko lorpen-mailaren ebaluazioaren artean.

Hizkuntz gaitasunaren eskalak, *erreferentzi maila bateratuek* adibidez, **gaitasunen hurrenez hurreneko zerrenda batzuk definitzen ditu**. Ikaslearen gaitasunaren esparru kontzeptuala bere osotasunean har dezake, edo sektore edo erakunde jakin bati dagozkion gaitasunen saila soilik. B2 mailan sailkatuta egotea lorpen izugarria izan daiteke ikasle batentzat, bi hilabete lehenago B1 mailan ari zen norbaitentzat, baina erdipurdiko lorpena izan daiteke, aldiz, bi urte lehenago B2 mailan ari zen beste norbaitentzat.

Helburu jakin bat maila jakin bati egoki dakiok. 7. irudian, "Y" azterketak gaitasunen eskalako 4. eta 5. mailak adierazten duten hizkuntz gaitasunaren tartea hartzen du kontuan. Beste maila batzuetarako beste azterketa batzuk egon daitezke, eta gaitasunen eskalaren bidez ikus daitezke horien artean zer-

nolako lotura dagoen. Hori da *ESUk (English-speaking Union)* ingelesa atzerriko hizkuntza dutenentzat prestatutako azterketaren oinarrian dagoen asmoa, baita Europako hainbat hizkuntzako azterketak konparatzeko ALTEren eskemaren oinarrian dagoen asmoa ere.

Hizkuntz gaitasunen eskala

9		
8		
7		
6		"Y" azterketaren emaitzak
5	"Y" azterketa	5 Bikain
4		4 Oso ongi
		3 Gainditua
		2 Ez gainditua
		1
3		
2		
1		

7. irudia

"Y" azterketan lortutako emaitza maila-eskala baten arabera neur daiteke; adibidez, 1etik 5era, "3" gainditutzat emanda. Era horretako maila-eskala erabil daiteke, zuzenean, era subjektiboan kalifikatutako azterketako hizkuntz jarduera ebaluatzeko –normalean idatzizko ekoizpenerako eta ahozko ekoizpenerako–, edota azterketako emaitzen berri emateko. "Y" azterketa "X", "Y", eta "Z" azterketa-multzoaren osagai izan daiteke. Baina garbi dago "X" azterketako 4ko kalifikazioak ez duela "Y" azterketako 4koak dioen gauza bera esan nahi, hizkuntz gaitasunari dagokionez.

Bestalde, "X", "Y" eta "Z" azterketak hizkuntz gaitasunaren eskala bateratu batean kokatu badira, litekeena da, orduan, denbora batean, azterketa baten emaitzak beste azterketetako emaitzekin lotzea. Adituen iritzia bilduz, zehazpenak aztertuz, lagin ofizialak alderatuz eta azterketarien emaitzak sailkatuz lor daiteke hori.

Horrela, azterketen mailen eta hizkuntz gaitasun-mailen arteko **erlazioa ezarri** ahal izango da, agian, azterketek, definizioz, eskakizun maila jakin bat eta eskakizun horiek interpretatzeko aztertzaile-talde aditua izaten dutelako. **Maila bateratuak era esplizituan eta gardentasunez** definitu behar dira; maila horiek operatibo egingo dituzten **adibideak eman behar dira**; eta, gero, **mailakatu**.

EBALUAZIOA

Herralde askotako eskoletako lorpen-mailaren ebaluazioa notak jarriz egiten da, batzuetan 1etik 6ra, 4a gaindituztat ematen dela. Irakasleak jabetzen dira kalifikazio horien esanahiaz, baina oso nekez definitzen dute. Irakasleak jartzen dituen ebaluazio-nota horien eta hizkuntz gaitasunaren arteko lotura, berez, azterketen mailaren eta hizkuntzaren gaitasun mailen artekoaren parekoa da. Baina lotura hori asko korapilatzen da, eredu asko eta asko daudelako tartean. Izan ere, testuinguru jakin bakoitzean irakasleek egiten duten ebaluazio motaren eta ebaluazio horren emaitzez egiten duten interpretazio bateratuaren kontuaz gainera, eskualde bakoitzeko eskola eta ikastaro bakoitzeko ereduak desberdinak baldin badira, jakina, araua ere desberdina izango delako. Hezkuntzako laugarren urtearen amaierako "4"a eta hirugarren urtearen amaierako "4"a ez dira berdinak izango institutu berean. Eta laugarren urtearen amaierako "4"a ez da gauza bera izango beste institutu batzuetan.

Hala ere, ezar daiteke nolabaiteko lotura bat sektore jakin batean erabiltzen den arau-sailaren eta hizkuntz gaitasunen artean. Horretarako, hainbat teknika erabili beharko dira: helburu bererako maila bakoitzean dauden arauak definitzea; irakasleei eskatzea deskribatzeko hizkuntz gaitasunaren lorpen-mailak eskala edo koadro batean, 1. eta 2. koadroetan ageri den bezala; jarduera-lagin adierazgarriak biltzea, notak eskala batean elkarrekin mailakatzeko; irakasleei eskatzea ikasleei notak ezartzeko modua estandarizatutako bideoekin alderatzeko.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- Zenbateraino kezkatzen dituen beren sistemaren barruan hizkuntz gaitasunaren garapena jasotzeko maila deskribatzaileak finkatzeak.
- Zenbateraino kezkatzen dituen helburu jakin bati buruz gaitasun maila jakin bati egozten zaion nota erabakitzeko ebaluazio-irizpide gardenak eskura izateak, bai azterketa baterako bai gelako ebaluaziorako.
- Zenbateraino kezkatzen dituen *Erreferentzi Marko* bateratu bat garatzeak, beren sistemaren beraren baitako hainbat hezkuntza arloren, gaitasun mailaren eta ebaluazio motaren arteko loturak zehazteko.

4. KAPITULUA

HIZKUNTZAREN ERABILERA ETA ERABILTZAILE EDO IKASLEA

AURKIBIDEA

4. HIZKUNTZAREN ERABILERA ETA ERABILTZAILE EDO IKASLEA	49
4.1. HIZKUNTZAREN ERABILERAREN TESTUINGURUA	50
4.1.1. ARLOAK	50
4.1.2. EGOERAK	51
4.1.3. BALDINTZAK ETA MUGAK	53
4.1.4. ERABILTZAILEAREN/IKASLEAREN ADIMEN-TESTUINGURUA	54
4.1.5. SOLASKIDE(AR)EN ADIMEN-TESTUINGURUA	55
4.2. KOMUNIKAZIO-GAIAK	55
4.3. KOMUNIKAZIO-ATAZAK ETA ASMOAK	57
4.3.1. HIZKUNTZAREN ERABILERA-ARLOEN ARABERA	57
4.3.2. HIZKUNTZAREN ERABILERA LUDIKOAK	59
4.3.3. HIZKUNTZAREN ERABILERA ESTETIKOAK	59
4.4. HIZKUNTZAREN KOMUNIKAZIO JARDUERAK ETA ESTRATEGIAK	60
4.4.1. EKOIZPEN-JARDUERAK ETA ESTRATEGIAK	60
4.4.1.1. Ahozko ekoizpen-jarduerak	60
4.4.1.2. Idatzizko ekoizpen-jarduerak	65
4.4.1.3. Ekoizpen-estrategiak	67
4.4.2. JARDUERA HARTZAILEAK ETA ESTRATEGIAK	70
4.4.2.1. Entzutezko jarduera hartzaileak.....	70
4.4.2.2. Irakurrizko jarduera hartzaileak.....	74
4.4.2.3. Ikus-entzunezko jarduera hartzaileak	77
4.4.2.4. Estrategia hartzaileak	78
4.4.3. ELKARRERAGINEZKO JARDUERAK ETA ESTRATEGIAK	79
4.4.3.1. Ahozko elkarreragina	79
4.4.3.2. Idatzizko elkarreragina.....	88
4.4.3.3. Elkarreraginezko estrategiak	90
4.4.4. BITARTEKOTZA-JARDUERAK ETA ESTRATEGIAK	92
4.4.4.1. Ahozko bitartekotza	92
4.4.4.2. Idatzizko bitartekotza	93
4.4.4.3. Bitartekotza-estrategiak	93
4.4.5. EZ-AHOZKO KOMUNIKAZIOA	94
4.4.5.1. Keinuak eta ekintzak.....	94
4.4.5.2. Jarduera paralinguistikoak	94
4.4.5.3. Ezaugarri paratestualak.....	95
4.5. HIZKUNTZAREN KOMUNIKAZIO-PROZESUAK	96
4.5.1. PLANIFIKAZIOA	96
4.5.2. GAUZATZEA	96
4.5.2.1. Ekoizpena	96
4.5.2.2. Harrera	97
4.5.2.3. Elkarreragina	97
4.5.3. JARRAIPENA ETA KONTROLA	98
4.6. TESTUAK	98
4.6.1. TESTUA ETA KOMUNIKATZEKO BIDEA	99
4.6.2. TESTU-MOTAK	100
4.6.2.1. Ahozko testuak	100
4.6.2.2. Idatzizko testuak.....	100
4.6.3. TESTUAK ETA JARDUERAK	103

4. HIZKUNTZAREN ERABILERA ETA ERABILTZAILE EDO IKASLEA

Lehen hiru ataletan sarrera eta azalpena egin ondoren, 4. eta 5. kapitulutan **kategorien sailkapen** nahiko xehea aurkeztuko da, hizkuntzaren erabilera eta erabiltzailea deskribatzeko. Lan honetan oinarri gisa hartu den ikuspegiari jarraituz, hots, ekintzara bideratutako ikuspegiari, ikaslea hizkuntzaren erabiltzaile bihurtuko dela hartuko da kontuan. Ildo horretatik, kategoria-eskema bera ezarriko zaio hizkuntza baten ikasleari nahiz erabiltzaileari. Nolanahi ere, garrantzi handiko bereizketa bat egin beharra dago: hizkuntza baten eta hizkuntza horren kulturaren ikasleak, izan haren bigarren hizkuntza edo atzerriko hizkuntza, ez du galduko ama-hizkuntzan eta bere kulturaren zuen gaitasuna; eta, era berean, gaitasun berria ez da gaitasun zaharretik erabat bereiz egongo. Ikasleak ez du ikasiko jarduteko eta komunikatzeko era berririk edo elkarrekin loturirik ez dutenik; **eleanitz** bihurtzen da, eta **kulturaniztasuna** garatzen du. Hizkuntza bakoitzari buruzko hizkuntz eta kultur gaitasuna aldatu egiten dira beste hizkuntzaren ezagutzaren bidez, eta ezagutza berriek kulturarteko kontzientzia bat, trebetasun batzuk eta ahalmen batzuk eraten laguntzen dute. Gizabanakoari aukera ematen diote izaera aberatsagoa eta konplexuagoa garatzeko, eta areagotu egiten dute gerora beste hizkuntza batzuk ikasteko eta kultur esperientzia berrietara zabaltzeko gaitasuna. Era berean, ikasleei gaitasuna eman die, interpretazioaren eta itzulpenaren bidez, zuzenean elkarrekin komunikatu ezin diren bi hizkuntzako hiztunen artean **bitartekotza** egiteko. Atal batzuetan tarte bat egingo zaie hizkuntz ikaslearen eta ama-hizkuntza duen hiztun elebakarraren arteko bereizketa egiten duten ekintzei (4.4.4 atala) eta gaitasunei (5.1.1.3, 5.1.2.2 eta 5.1.4 atalak).

Galdera-koadroak.

Irakurleak ikusiko duenez, hemendik aurrera, koadro bat agertuko da atal bakoitzaren amaieran; koadro horrek aukera emango dio *Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileari koadroaren ondoren agertzen diren galdera bat edo gehiago "gogoan izateko eta, hala dagokionean, zehazteko". "Ikasleak zer egin behar du, nola emango zaio horretarako gaitasuna, zer eskatuko zaio horri buruz" esaldiak ikaskuntzari, irakaskuntzari eta ebaluazioari dagozkie, hurrenez hurren. Koadroaren edukia gonbit moduan aurkezten da, jarraibide moduan baino gehiago; izan ere, *Erreferentzi Markoa* ez dela aginduzkoa nabarmendu nahi da. Erabiltzailearentzat arlo oso batek interesik ez badu, ez du arlo horri dagokion atal bakoitza xehetasunez aztertu beharrik. Gehienetan, ordea, espero izatekoa da *Markoaren* erabiltzaileak koadro bakoitzean agertzen den gaiari buruz gogoeta egingo duela eta nahi duen erabakia hartuko duela horren gainean. Garrantziko erabakia hartuz gero, helburu jakin horretarako aurkezten diren kategoriak eta adibideak erabiliz (eta horiek osatuz, hala behar izanez gero) formula daiteke.

4. atalean egiten den hizkuntzaren erabileraren eta erabiltzailearen azterketa funtsezkoa da *Erreferentzi Markoa* erabiltzeko; izan ere, bertan agertzen diren parametroen eta kategorien egiturak aukera eman behar lieke hizkuntzen ikaskuntzan, irakaskuntzan eta ebaluazioan diharduten guztiei, termino zehatzetan eta nahi duten sakontasunaz, hizkuntzaren erabileraren bidez beren ustez ikasleek zer egin dezaketean eta ongi moldatzeko zer jakin behar luketen pentsatzeko eta azaltzeko. Markoaren helburua integratzailea izatea da, baina inola ere ez xehea izatea. Ikastaroen diseinatzaileek, gidaliburuak egileek, irakasleek eta aztertzaileek erabaki zehatzak hartu beharko dituzte testuen, ariketen, ekintzen, proben eta abarren edukari buruz. Izan ere, prozesu horrek ez du aurrez zehaztutako menu batean aukera egitera mugatu behar. Erabaki-maila hori zeregin honetan inplikaturik dauden profesionalen esku egon liteke, eta hala egon behar du, hau da, haien iritzien eta sormenaren arabera behar du izan. Dena dela, hizkuntz erabilerari eta gaitasunari buruz gogoan izan beharreko funtsezko alderdi guztiak azaldu beharko dira hemen.

Horrenbestez, 4. kapituluaren egitura orokorra kontrol-zerrenda bat da, aurkibide orokorrean kontsulta daitekeena. Komeni da erabiltzaileek egitura orokor hori ezagutzea eta hartara jotzea, ondoren adierazten diren galdera hauek eta antzeko beste batzuk sortzen zaizkienean:

- Aurreikus al dezaket nire ikasleek zer arlotan parte hartuko duten eta zer egoerari aurre egin beharko dioten? - Hala bada, zer zeregin bete beharko dute?
- Nolako jendearekin izan beharko dute harremana?
- Zer eratako harreman pertsonalak eta profesionalak izango dituzte eta zein erakunde-arloren baitan?
- Zer objekturi egin beharko diote erreferentzia?
- Zer ataza gauzatu beharko dute?
- Zer gairi buruz jardun beharko dute?

- Hitz egin beharko dute, ala aski izango dute entzuten eta irakurtzen dutena ulertzea?
- Zer entzun edo irakurriko dute?
- Zer egoeratan jardun beharko dute?
- Munduari edo beste kulturei buruzko zer-nolako ezagutza beharko dute?
- Zer trebetasun izan beharko dute? Nola eutsiko diote beren izaerari gaizki ulerturik sortu gabe?
- Horretan guztian, nik zeren gaineko ardura har dezaket?
- Erabiltzaileek hizkuntza zer egoeratan erabiliko duten aurreikusterik ez badut, nola trebatuko ditut haiek hizkuntza era komunikatiboan erabil dezaten, inoiz sortuko ez diren egoeratarako neurritz gaindiko prestakuntzarik eman gabe?
- Zer eskain diezaiek, luzaz iraungo diena beren karreran hartzen duten bidea gorabehera?
- Nola lagun diezaieke hizkuntzaren ikaskuntzak garapen pertsonalean eta kulturean, gizarte demokratiko eta pluralista bateko hiritar arduratsu izateko?

Erreferentzi Markoak, jakina, ezin die galdera horiei erantzun. Hain zuzen ere, galdera horien erantzunak irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren eta, batez ere, ikasleen eta inplikaturak dauden beste alderdi batzuen premien, motibazioen, ezaugarrien eta baliabideen ikuspegi osoaren mende daudelako, ezinbestekoa da proposamenak ugariak eta askotarikoak izatea. Hurrengo kapituluaren xedea, beraz, honako hau izango da: arazoa era arrazional eta gardenean aztertzea eta, ahal izanez gero, eztabaidatzea, eta, gai honetan zerikusia duten alderdi orori, erabakiak argi eta zehatz-mehatz aditzera ematea.

Ahal denean, atal bakoitzaren amaieran bibliografia orokorretik zein diren irakurgairik egokienak ematen da aditzera, irakurketa zabalagoa egiteko.

4.1. HIZKUNTZ ERABILERAREN TESTUINGURUA

Aspaldi onartu zen hizkuntzaren erabilera aldatu egiten dela hizkuntza hori erabiltzen den testuinguruaren arabera. Ildo horretatik, hizkuntza ez da pentsamenduaren tresna neutrala, matematika baltz bezala. Komunikatzeko beharra eta nahia egoera jakin batean sortzen dira, eta egoera horri erantzuten diote bai komunikazioaren formak bai edukiak. Beraz, 4. kapituluaren lehenengo atalean testuinguruaren hainbat alderdi izango ditugu aztergai.

4.1.1. Arloak

Hizkuntz ekintza oro egoera jakin baten testuinguruan kokatzen da, gizarte-bizitzaren arlo baten (**jarduera-arlo** edo **interesgune** baten) baitan alegia. Ikasleak zer arlotan jarduteko trebatu nahi diren, horren arabera izango dira irakaskuntza-jarduerako egoerak, helburuak, atzak eta gaiak, eta ebaluazio-materialak eta ekintzak. Erabiltzaileek, arloa aukeratzekoan, kontuan hartu behar dute arlo jakin bat hautatzeak etorkizunean izango duen baliagarritasuna. Adibidez, haurrak errazago motibatuko dira beren hurbileneko interesguneetan oinarritutako arloetan, baina horrek gaitasun-falta ekar diezake helduen ingurunean komunikatzeko. Helduen hezkuntzan, bestalde, interesen arteko gorabeherak sor daitezke enpresaburuaren eta ikasleen artean: esaterako, enpresaburuak beren ikastaroak ordaintzen dituzte eta lan-arloarekiko interesa izango dute, eta ikasleek, berriz, pertsonen arteko harremanak lantzea izan baitezakete interes nagusia.

Arlo asko daude, ez dago kopuru zehatzik, edozein jarduera- edo interes-arlo izan baitaiteke erabiltzaile jakin baten edo ikastalde jakin baten intereseko arloa. Hizkuntzen ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren helburu orokorrak kontuan harturik, halere, baliagarria izan daiteke gutxienez honako hauek bereiztea:

- **arlo pertsonala**, gizabanakoaren bizitza pribatuarena, familian eta lagunarteko giroan oinarritua eta jarduera indibidualez osatua, adibidez irakurketa plazer iturri gisa, norberaren egunkaria idaztea, interes jakin batekiko edo zaletasun batekiko arreta, etab.;
- **arlo publikoa**, gizabanakoak gizarteko kide gisa edo organizazioaren bateko kide gisa diharduen arloa da, eta era askotako trukeak egiten direna, era askotako helburuekin;
- **lan-arloa**, norberaren lanaren edo lanbidearena;

- **hezkuntza-arloa**, gizabanakoak nolabait antolatutako ikaskuntzan parte hartzen duena, hezkuntza-erakunderen baten baitan bereziki (baina ez nahitaez).

Nabarmentzekoa da egoera askotan arlo bat baino gehiago ager daitekeela. Irakasle batentzat, adibidez, lana eta hezkuntza-arloa elkarrekin batera doaz. Arlo publikoa gainerako arloekin uztartuta dago, gizarteko eta administrazioko truke eta elkarreraginen bidez, eta hedabideekiko loturaren bidez. Bai hezkuntza-arloan bai lan-arloan, hizkuntzaren elkarreragin eta ekintza askok talde batean normala den gizarte-funtzionamenduari jarraitzen diote, eta ez dute loturarik lan- edo ikaskuntza-atazekin; era berean, arlo pertsonala ez litzateke hartu behar, inola ere, esparru bereiz gisa (hedabideek bizitza pertsonalean eta familian duten eraginagatik, postontzi "pribatuetan" hainbat agiri "publiko" sartzen direlako, publizitatearengatik, bizitza pribatuan erabiltzen diren gaien bildukinetan agertzen diren testu publikoengatik, etab.).

Arlo pertsonalak, bestalde, indibidualizatu edo pertsonalizatu egiten ditu gainerako arloetako ekintzak. Gizarte-eragile badira ere, inplikaturako pertsonak gizabanako moduan agertzen dira; txosten teknikoa, ikasgelako aurkezpena, zerbait erostea, "izaera" bat adierazteko modua izan daitezke –zorionez–, eta ez soilik une eta toki jakin batean hizkuntz jardueraren parte diren lan-arloan, hezkuntza-arloan edo arlo publikoan egiten den adierazpena.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Ikasleak zertan parte hartu beharko duen, nola emango zaion horretarako gaitasuna eta zer eskatuko zaion horri buruz.**

4.1.2. Egoerak

Arlo bakoitzean, honako ezaugarri hauen arabera deskriba daitezke kanpo-egoerak:

- gertatzen diren *lekua eta unea*;
- *erakundeak* edo *organizazioak*, egoera arruntetan gerta daitekeena oro har kontrolatzen dutenen egitura eta prozedurak;
- inplikaturako *eragileak*, batez ere erabiltzaileari edo ikasleari buruz duten gizarte-zereginaren garrantziaren arabera;
- inguruneko *objektuak* (bizidunak eta bizigabeak);
- *gertaerak*;
- inplikaturata dauden eragileen *esku-hartzeak*;
- egoera horri dagozkion *testuak*.

5. koadroan egoerari buruzko kategoria horien adibide batzuk agertzen dira, arloka sailkatuta; adibide horietan agertzen diren egoerak Europako herrialde ia guztietan gertatu ohi dira. Koadroa lagungarria da huts-hutsik, eta iradokizun moduan erabil daiteke; baina ez du zehatza izateko xederik. Hain zuzen ere, ezin ditu kontuan hartu elkarreraginezko egoeren alderdi dinamikoak, zeinetan parte-hartzaileek egoeraren ezaugarriak hura garatu ahala zehazten baitituzte eta aldaketaz deskribapenaz baino gehiago kezkatzen baitira. 4.1.4. eta 4.1.5. ataletan sakonago aztertzen dira komunikazio-ekintzetan solaskideen artean gertatzen diren harremanak. Komunikazio-elkarreraginaren barne egiturari dagokionez, ikus 5.2.3.2. atala. Alderdi soziokulturalei dagokienez, ikus 5.1.1.2. atala; eta erabiltzailearen estrategiei dagokienez, ikus 4.4. atala.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Ikasleak zein egoerari aurre egin beharko dion, nola emango zaion horretarako gaitasuna eta zer eskatuko zaion horri buruz.**
- **Ikasleak zein toki, erakunde edo organizazio, pertsona, objektu, gertaera eta jarduerarekin harremana izango duen.**

Arloak	Lekuak	Erakundeak	Pertsonak	Objektuak	Gertaerak	Jarduerak	Testuak
Pertsonala	Norberarena, familiarena, adiskideen etxea. Etxea, gela, lorategia; hotel bateko gela. Mendia, hondartza eta abar.	Familia- eta gizarte-harremanak.	Aitona-amonak, gurasoak, seme-alabak, anaia-arrebak, osaba-izebak, lehengusu-lehengusinak, senar-emazteak, ezkon-senideak, adiskide minak, adiskideak, ezagunak...	Dekorazioa, altzariak, arropa, etxeko hornidura, elektrikoak, tresnak, jostailuak, tresnak, norberaren garbitasunerako gauzak, artelanak, liburuak, etxeko abereak eta animalia basatiak, zuhaitzak, landareak, igerilekua, belarra, etxeko ondasunak, poltsak, aisialdia, kirol-horniketa...	Familiako festak, bilerak, gorabeherak, istripuak, izadiko fenomenoak, lagunarteko jaiak, ibilaldiak (oinez, bizikletaz edo ibilgailuz); oporrak, txangoak, kirol-ospakizunak...	Eguneroko jarduerak, adibidez: arropa jantzi eta erantzi, otordua prestatu, jan, ontziak garbitu, brikolajea, lorezaintza, irakurtzea, irrati-telebista, ikuskizunak, zaletasunak, jolasak eta kirolak...	Teletestua, berme-zurtzagiariak, mediku-errezetak, eskolako eskuliburuak, eleberriak, aldizkariak, egunkariak, iragarki-papereak, liburuxkak, posta, komunikabideak eta ahozko grabazioak.
Publikoa	Leku publikoak: kalea, plaza, parkea...; garraio publikoak, dendak, supermerkatuak, ospitaleak, mediku-kontsultak, anbulatorioak, klinikak, estadioak, kirol-zelaia, antzokiak, zinema-aretoak, aisialdiguneak, jatetxeak, tabernak, hotelak, elizak...	Agintari publikoak, erakunde publikoak, Justizia, Osasun publikoa, elkarteak, irabazpide asmorik gabeko elkarteak, alderdi politikoak, talde erlijioso/konfesionalak...	Hiritarrak, politikako kargudunak, funtzionarioak, dendariak, polizia, militarrik, segurtasunaz arduratzen direnak, auto-gidariak, ikuskatzaileak, bidaiariak, jokariak, jarraitzaileak, ikusleak, antzezleak, zerbitzariak, tabernariak, harreragileak, kapilauak, elizjendea...	Dirua, diru-zorroa, formularioak, azokako salgaiak, armak, bizkar-zorroak, maletak, bidaiak-poltsak, programak, jatekoak, edariak, mokaduak, pasaportea, baimenak.	Eguneroko gorabeherak, istripuak, bilera publikoak, auziak, epaiketak, isunak, atxiloketak, kirol-partidak, lehiaketak, ikuskizunak, ezkontzak, hiletak...	Erosketak, zerbitzu publikoen erabilera, mediku zerbitzuen erabilera; bidaiak (errepidean, trenaz, itsasoz, hegazkinez), aisialdia, erlijio-zerbitzuak...	Jendearentzako oharrak eta kartelak, ontzietako etiketak, eskuorriak, grafitiak, billeteak, ordutegiak, iragarkiak, araudiak, programak, hitzarmenak, menuak, elizako testuak, sermoiak, ereserkiak.
Lana	Bulegoak; lantegiak; portuak, geltokiak, aireportuak; landetxeak; biltegiak, dendak, zerbitzu-industriak; hotelak; ...	Enpresak; administrazio publikoa; multinazionalak, korporazioak; enpresa publikoak, sindikatuak...	Enpresaburuak, enplegatuek, zuzendariak, ikastetxeak, mendeko langileak, lankideak, bezeroak; kontsumitzaileak, harrerako langileak, idazkariak, garbitzaileak...	Bulego-tresnak, industria-tresnak, lanabes industrialak eta eskulangintzakoak.	Bilerak; elkarrizketak; harrerak; biltzarrik; kongresuak, merkataritza-azokak eta feriak, kontsultak, sasoiko salmentak, lan-istripuak, gizarte-liskarrak.	Negozioen kudeaketa, kudeaketa industrialak, ekoizpen-prozedurak eta prozedura administratiboak, errepidezko garraioak; salmentak, merkaturatzea; aplikazio informatikoak, bulegoen hornidura.	Merkataritzako gutunak, oharrak eta txostenak; segurtasun-aginduak; erabilera-arauak, araudiak; publizitate-materialak; etiketak eta ontziratzeak, lanpostuen deskribapena, bide-seinaleak, bisita-txartelak.
Hezkuntza	Eskolak, ikasgelak, aretoak, jolastokiak, kirol-zelaia, institutuak, unibertsitateak, hitzaldi-aretoak, sailak, ikasle-elkarteak, sindikatuak, ikasle-ostatuak, unibertsitate-jangelak...	Eskola, institutua, unibertsitatea; elkarte zientifikoak, elkarte profesionalak, helduen hezkuntzarako erakundeak.	Irakasleak, talde pedagogikoak, eskola-zaintzaileak, katedratikoak, gurasoak, ikasleak, unibertsitate-irakasleak, unibertsitate-ikastaroen arduradunak, liburutegiko langileak, kafetegiko langileak, administrazioak, garbitzaileak...	Eskolako langaiak; eskolako uniformeak; kirol-arropa; elikadura; ikus-entzunezko materialak; ordenagailuak; arbelak; eskolako bizkar-zorroak eta poltsak.	Ikastaro-hasiera eta -amaiera; bisitaldiak eta trukeak; gurasoen eguna, kirol-jardunaldiak; txapelketetako diziplina-arazoak.	Batzarrak; eskolak; jolasak; elkarrekin; hitzaldiak; idazlanak, laborategiko lan praktikoa, liburutegiko lanak; mintegiak eta tutoretzak, etxean egiteko lanak, mahai-inguruak eta eztabaidak.	Testu originalak (aurrekoak bezala), testu-liburuak, irakurketa-liburuak, erreferentzia-liburuak, arbeleko testuak, erretro-proiektore bidezko testuak, ordenagailuzko testuak, bideo-testuak, ariketa-liburuak, aldizkarietako artikulak, laburpenak, hiztegiak.

5. koadroa. Erabileraren kanpo-testuingurua: kategoria deskribatzaileak

4.1.3. Baldintzak eta mugak

Komunikazioa nolako kanpo-baldintzetan gertatzen den, baldintza horien arabera mugei aurre egin beharko diete erabiltzaileak edo ikasleak eta haren solaskideek.

- **Baldintza fisikoak:**

- a hitz egiteko:

- ahoskera;
 - inguruko zarata (trenak, hegazkinak, obrak, etab.);
 - interferentziak (jendez betetako kaleak, azokak, tabernak, festak, diskotekak, etab.);
 - distortsioak (telefono linearen gorabeherak, irratiairenak, megafoniarenak);
 - eguraldia (haizea, hotz handia, etab.);

- b idazteko:

- kalitate txarrez inprimaturiko testuak;
 - letra txarra;
 - argi gutxi, etab.

- **Gizarte-baldintzak:**

- solaskide-kopurua eta haien arteko harremana;
 - parte-hartzaileen estatusa (boterea, elkartasuna, etab.);
 - publikorik edo behatzailerik baden ala ez;
 - parte-hartzaileen arteko harremanen izaera (begikotasuna/areriotasuna, elkarlana).

- **Denboraren presioa:**

- hitzunaren eta entzulearen presioa (denbora erreala) eta idazten duenarena edo irakurtzen duenarena (malguagoa);
 - hitzaldiak, txostenak eta abar prestatzeko denbora (adibidez, bat-batekoa den, errutinazkoa den edo alde aurretik prestatua den);
 - hitz egiteko txanda hartzeko edo parte hartzeko denbora-muga (hainbat arrazoi direla medio: arauak, kostua, ekitaldietan parte hartzea eta hartutako konpromisoak, etab.).

- **Bestelako presio batzuk:**

- ekonomikoa, larritasuna (azterketetan, adibidez), etab.

Hiztun guztiek, batez ere ikasleek, beren komunikazio-gaitasuna martxan jartzeko duten gaitasuna, neurri handi batean, komunikazioa gertatzen den lekuaren baldintza fisikoek mugatuko dute. Zarataren, interferentzien edo distortsioen ondorioz, diskurtoa ulertzeko zailtasunak izan daitezke. Baldintza zailtan eraginkortasunez eta fidagarritasunez jarduteko gaitasunak garrantzi handia izan dezake, adibidez, hegazkin-pilotuentzat, ezin baitute akatsik txikiena ere egin lurreratzeko jarraibideak ematen dizkietenean. Jendaurrean atzerriko hizkuntzetan adierazpenak egiten ikasten dutenek, ulermena ziurtatzeko, bereziki argi ahoskatu behar dute, funtsezko hitzak errepikatu, etab. Hizkuntz laborategietan kopietatik egindako kopiak erabili izan dira sarritan; zinta horietan izaten den zarata eta distortsioa ikusizko medio batek ez onartzerainokoak izan daitezke, eta asko zailtzen dute hizkuntzaren ikaskuntza.

Bermatu egin behar da ahozko ulermenaren azterketa egiten zaien pertsona orok baldintza berak dituztela. Antzera esan daiteke, *mutatis mutandis*, idatzizko ulermenari eta ekoizpenari dagokienez ere. Irakasleek eta aztertzaileek, era berean, kontuan hartu behar dute gizarte-baldintzek eta denboraren presioak ikasgelako ikaskuntzan eta elkarreraginean eragiten duten efektua, eta baita une jakin batean ikasle baten gaitasunean edo ikasleak jarduteko duen ahalmenean izan dezaketen eragina ere.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Komunikatzeko garaian, baldintza fisikoek zer eragin izango duten ikaslearengan;**
 - **zer eragin izango duten solaskide-kopuruak eta haien ezaugarriek ikaslearengan;**
 - **zer eragin izango duen denboraren presioak ikaslearengan.**

4.1.4. Erabiltzailearen/ ikaslearen adimen-testuingurua

Kanpo-testuingurua gizabanakotik erabat independentea da, nabarmen, eta oso antolaketa aberatsa du. Munduaren artikulazio oso egokitua eratzen du, eta komunitate bakoitzaren hizkuntzan nabarmen sumatzen da artikulazio hori. Hizkuntza horren hiztunek barneratu egiten dute heldu, hezi eta esperientzia hartu ahala, beraientzat garrantzitsua den heinean, bederen. Komunikazio-ekintzaren funtsezko eragile den aldetik, ordea, bereizi egin behar ditugu, batetik, kanpo-testuinguru hori, aberatsegia bere gain eragiteko edo bere osotasunean hartaz ohartzeko, eta, bestetik, erabiltzailearen edo ikaslearen adimen-testuingurua.

Kanpo-testuingurua honako elementu hauen bidez **iragazten eta interpretatzen** du erabiltzaileak:

- perzepzio-aparatua;
- arreta-mekanismoak;
- epe luzeko esperientzia, oroimenari, asoziazioei eta ñabardurei eragiten diena;
- objektuen, gertaeren eta abarren sailkapen praktikoa;
- ama-hizkuntzaren hizkuntz kategoriak.

Eragile horiek guztiak dute zeresana ikasleak testuinguruaz duen **perzepzioan**. Kanpo-testuinguruaren perzepzioak **adimen-testuingurua** nola hornitzen duen komunikazio-ekintzarako, erabiltzaileari dagokionez, honako alderdi hauen mende dago:

- komunikazioa hasterakoan dituen *asmoak*;
- *pentsamendu-ildoak*: berariaz arreta ematen zaien pentsamenduak, ideiak, sentimenak, sentipenak, iritziak eta abar;
- *itxaropenak*, aurreko esperientzien araberakoak;
- *gogoeta*, pentsamenduaren prozesuek esperientzian duten esku-hartzeari buruz (adibidez: dedukzioa eta indukzioa);
- ekiteko erabakia dakarten *beharrak*, *bulkadak*, *motibazioak*, *interesak*;
- ekintza-aukera mugatzen eta kontrolatzen duten *baldintzak eta mugak*;
- *gogo-aldarteak* (nekea, asaldura, etab.), osasuna eta norberaren ezaugarriak (ikus 5.1.3. atala).

Horrela, adimen-testuingurua ez da mugatzen bertatik bertara beha daitekeen kanpo-testuinguruaren informazio-educira. Pentsamenduaren ildoan erabateko eragina izan dezakete oroimenak, bildutako ezagutzek, irudimenak eta bestelako barne-ezagutza eta emozio-prozesu batzuek. Kasu horretan, sortzen den hizkuntzak ez du lotura sendorik ikus daitekeen kanpo-testuinguruarekin. Eman dezagun, adibidez, ezaugarri bereizgarriak edo espezifikoak ez duen areto batean azterketa egiten dioten norbait, edo matematikaria edo olerkaria bere estudioko mahaiari.

Kanpoko baldintzak eta mugak garrantzitsuak dira erabiltzaileak edo ikasleak ezagutzen eta onartzen dituen (edo ez dituen) neurrian eta haietara egokitzen den (edo ez den) neurrian. Horretan eragin handia izango du gizabanakoak, bere gaitasun orokorren arabera –adibidez, aurretiko ezagutzen, balioen eta sinesmenen arabera–, egoera nola interpretatzen duen (ikus 5.1 atala).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **ikasleak komunikazioaren kanpo-testuinguruaren ezaugarri nagusiei antzemateko eta haiek identifikatzeko duen gaitasunaz egiten diren hipotesiak.**
- **nola lotu komunikazio- eta ikaskuntza-ekintzak ikaslearen bulkadekin, motibazioekin eta interesekin.**
- **zenbateraino eskatu ikasleari esperientziaz gogoeta egin dezan.**
- **zenbateraino baldintzatzen eta murrizten duten komunikazioa ikaslearen adimen-ezaugarriak.**

4.1.5. Solaskide(ar)en adimen-testuingurua

Komunikazio-ekintzan, erabiltzailearen solaskidea ere hartu behar dugu kontuan. Komunikatzeko beharrak "komunikazio-hutsunea" adierazten du; hain zuzen ere, erabiltzailearen adimen-testuinguruaren eta solaskide(ar)en adimen-testuinguruaren bat etortze edo gainjartze partzialari esker gaindi daitekeen hutsune bat.

Aurrez aurreko elkarreraginean, erabiltzaileak eta solaskideek kanpo-testuinguru bera dute (alde batera uzten badugu –eta funtsezko osagaia da hori– besteen presentzia), baina, lehen azaldu diren arrazoiengatik, ez dute berdin ikusten eta interpretatzen testuinguru hori. Komunikazio-ekintzaren ondorioa –eta, sarritan, baita ekintza horren funtzioa edo funtzioaren parte bat ere– egoera baten ulermenean eta ikuspegiaren adostasun-esparrua zabaltzea da, komunikazio eraginkorra izan dadin eta parte-hartzaileek beren xedeak lor ditzaten. Gerta daiteke gertaeren berri-trukea besterik ez izatea. Gainditzen zailagoak dirudite elkarreragina interpretatzen duten parteek balio eta sineskeren, adeitasunezko arauen, gizarte-itxaropenen eta abarren arteko gorabeherak, baldin eta kulturarteko kontzientzia egokirik ez badute.

Solaskideak(ek) erabiltzailearen edo ikaslearen baldintza edo **muga** erabat **desberdinak** edo ez berdin-berdinak izan ditzake(te), eta hark ez bezala erreakziona dezake(te). Adibidez, megafonia-sistema erabiltzen duen langilea agian ez da ohartuko bere adierazpenaren pobretasunaz. Litekeena da telefonoz hitz egiten duen pertsona batek presarik ez izatea, eta beste batek bezeroa zain edukitzea, etab. Desberdintasun horien arabera, asko aldatzen da erabiltzaileak jasaten duen presioa.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- ikasleak zenbateraino egokitu solaskidearen adimen-testuingurura
- ikasleak nola prestatu beharrezko egokitzapenak egiteko.

4.2. KOMUNIKAZIO-GAIK

Arloen barruan, *gaiak* bereizten dira; diskurtsoaren, elkarrizketaren, gogoetaren edo idazlanaren gaiak, komunikazio-ekintza zehatzen arretaguneak. Kategoriatuak era askotara sailka daitezke. Hemen erabiliko den gaien eta azpigai eta "nozio espezifiko" sailkapena *Threshold Level 1990* laneko 7. kapituluaren ageri dena da:

1. Identifikazio pertsonala
2. Etxebizitza, etxea eta ingurunea
3. Eguneroko bizitza
4. Ikuskizunak eta aisia
5. Bidaiak
6. Besteekiko harremanak
7. Osasuna eta gorputza zaintzea
8. Hezkuntza
9. Janari-edariak
10. Zerbitzu publikoak
11. Tokiak
12. Atzerriko hizkuntza
13. Eguraldia

Esparru tematiko horietako bakoitzean **azpikategoriak** bereizten dira. Adibidez, "4. Ikuskizunak eta aisia" gaiaren barruan, honako azpikategoria hauek bereizten dira:

- 4.1. Aisia
- 4.2. Zaletasunak eta interesak
- 4.3. Irratia eta telebista
- 4.4. Zinema, antzerkia, kontzertuak, etab.
- 4.5. Erakusketak, museoak, etab.
- 4.6. Jarduera intelektual eta artistikoak
- 4.7. Kirolak
- 4.8. Prentsa

Azpikategoria bakoitzerako "**nozio espezifikoko**" jakin batzuk finkatzen dira. Ildo horretatik, bereziki garrantzitsuak dira 5. koadroan adierazitako kategoriak, aztertuko diren tokiei, erakundeei eta abarri buruzkoak. Adibidez, "Kirolak" epigrafearen barruan, honela dio *Threshold Level 1990* lanak:

1. tokiak: zelaia, lursaila, estadioa
2. erakundeak eta organizazioak: kirola, taldea, kluba
3. pertsonak: jokalaria
4. objektuak: txartelak, pilota
5. gertaerak: lasterketa, jolasa
6. ekintzak: ikusi, (kirolaren izena) jokatu, lasterka egin, irabazi, galdu, berdindu

Bistan da gaien, azpikategorien eta "nozio espezifikoen" aukera eta antolaketa hori ez dela behin betikoa; egileak ikasleen komunikazio-behar jakinei buruz egiten duen ebaluazioaren arabera hartutako erabakien ondorio dira. Ikusten denez, goian azaldutako gaiak arlo pertsonalarekin eta publikoarekin lotuak dira, nagusiki; izan ere, horiek dira aldi bateko bisitarietzako arlo egokiak, ez baita uste izatekoa herrialde horretako arlo profesionalen eta hezkuntzan sartuko direnik. Gai batzuk ("Ikuskizunak eta aisia" esparrukoak adibidez) arlo pertsonalari eta arlo publikoari, biei, dagozkie. *Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek, ikasleek barne, ahal izanez gero, beren erabakiak hartuko dituzte gero, ikasleak inplikatur dauden arloan edo arloetan dituzten premien, motibazioen, ezaugarrien eta baliabideen ebaluazioa eginda. Adibidez, lan-arloa bideratutako hizkuntz ikaskuntzan ikasle horientzako egokiak izan daitezkeen lan-arloko gaiak landuko dira. Bigarren hezkuntzako azken ikasturteetan ari diren ikasleak gai zientifikoak, teknologikoak, ekonomikoak, etab. sakon lantzeko moduan izango dira. Atzerriko hizkuntza bat irakaskuntza-bitarteko gisa erabiltzeak irakasten den esparruko gaiak aztertzea eskatzen du, nahitaez.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- **zein gaitan trebatu ikaslea, nola trebatu edo gai horri dagokionez zer eskatu;**
- **zein azpikategoria landu arlo bakoitzaren baitan;**
- **zein nozio espezifikoko erabili beharko dituen ikasleak, tokiei, erakundeei eta organizazioei, pertsonari, objektuei, gertaerei eta ekimenei dagokienez, nola trebatu horretarako edo horri dagokionez zer eskatu.**

4.3. KOMUNIKAZIO-ATAZAK ETA ASMOAK

4.3.1. Hizkuntzaren erabilera-arloen arabera

Hizkuntzaren erabiltzaileak egoera jakin batean dituen premiak asetzeko egin ohi ditu solaskide bat edo gehiagorekiko komunikazio-ekintzak. **Arlo pertsonalean**, komunikazio-ekintza bisitari bat entretenitzea izan daiteke, adibidez, familiari, lagunei, gustuko duenari eta ez duenari buruzko informazioa trukatzuz, esperientziak eta jarrerak alderatuz, etab. **Arlo publikoan**, trukearen xedea merkataritza-xedea izango da bereziki, adibidez, arrazoizko prezioan kalitate oneko arropa erostea. **Lan-arloan**, araudi berriak eta araudi horiek bezeroengan izango duten eragina ulertzea izan daiteke elkarreraginaren funtsa. **Hezkuntza-arloan**, berriz, rol-jokoetan edo mintegi batean parte hartzea, edo biltzar edo argitalpen baterako gai espezializatu bati buruzko artikulua bat idaztea, etab.

Urteek aurrera egin ahala, beharren analisiak eta hizkuntzaren azterketa xeheak bibliografia zabala eman du ikasleak bete beharreko hizkuntz atazei buruz edo ikasle bati hainbat arlotan sortzen diren egoeretako beharrei aurre egiteko eska dakiokkeenari buruz. Beste askoren artean, aipagarriak dira **lan-arloaren** baitako atazen honako adibide hauek, *Threshold Level 1990*en argitaratuak (2. kapitulua, 1.12 atala).

Komunikazioa lanean

Aldi bateko egoiliar gisa, ikasleek gai izan behar dute:

- lan-baimenak, etab. lortzeko izapideak egiteko;
- enpleguari buruzko informazioa lortzeko, adibidez, enpleguaren egoeraren, eskuragarritasunaren eta baldintzen (adibidez, lanpostuaren deskribapena, soldata, lanaren arauak, aisia eta oporrak, kontratuaren iraupena) berri galdetzeko (enplegu-agentzietan, esaterako);
- lanpostuen iragarkiak irakurtzeko;
- lana eskatzeko gutunak idazteko eta elkarrizketak egiteko, datuei, tituluei eta norberaren esperientziari buruzko ahozko edo idatzizko datuak emanaz eta haiei buruzko galderari erantzunez;
- kontratuak egiteko prozedurak ulertzeko eta betetzeko;
- lan batean hastean egin beharreko atazak ulertzeko eta ataza horiei buruzko galderak egiteko;
- segurtasun-arauak eta jarraibideak ulertzeko;
- istripu baten berri emateko eta aseguru-konpainiari kalte-ordaina eskatzeko;
- gizarte-asistentziako zerbitzuak erabiltzeko;
- nagusiekin, lankideekin eta mendekoekin harreman egokiak izateko;
- enpresaren edo erakundearen gizarte-bizitzan parte hartzeko (adibidez, tabernan, kiroletan eta elkarteetan, etab.)

Komunitate gonbidatzaileko kide gisa, ikasleak jakin behar luke atzerriko hiztun bati (hizkuntza hori ama-hizkuntza izan edo ez) zerrrenda horretako atazak egiten laguntzen.

*Threshold Level 1990*eko 7. kapituluko 1. atalean **arlotan pertsonalari** buruzko atazen adibideak agertzen dira.

Norberaren identifikazioa

Ikasleek badakite nor diren esaten, beren izena letraka adierazten, helbidea eta telefono-zenbakia ematen, non eta noiz jaio ziren esaten, zenbat urte dituzten, sexua, egoera zibila eta naziotasuna esaten, nongoak diren, zer egiten duten esaten, beren familia deskribatzen, beren erlijioa zein den –erlijiorik baldin badute– esaten, gustatzen zaiena eta gustatzen ez zaiena adierazten, beste pertsona batzuk nolakoak diren azaltzen, beste pertsona batzuei horren antzeko informazioa galdetzen eta haiek ematen dieten informazioa ulertzen.

Profesionalei (ikastaroen diseinatzaileei, aztertzaileei, kurrikuluak prestatzeko ardura dutenei eta abarri) eta erabiltzaileei (gurasoei, ikastetxeko zuzendariei, enpresaburuei eta abarri), eta ikasleei berei ere, atazen zehaztapen xehe horiek oso lagungarriak eta motibatzaileak gertatu zaizkie, ikaskuntzaren helburu gisa. Atazak, ordea, oso ugariak dira, mugarik gabeak; marko orokor batean ezin adieraz daitezke *in extenso* bitzita errealean aurre egin beharko zaien komunikazio-ataza guztiak. Profesionalei

dagokie beren ardurapean dituzten ikasleen komunikazio beharrei buruz gogoeta egitea eta, gero, ikasleek zein komunikazio-atazetan moldatzen ikasi behar duten zehaztea, *Erreferentzi Markoko* baliabideak eredu gisa behar bezala erabiliz (esaterako, 7. kapituluaren aditzera ematen den moduan). Ikasleek beren komunikazio-gaitasunei buruzko gogoeta egitea ere sustatu beharko litzateke, beren ikaskuntzaz eta independentziaz ohar daitezten.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- arlo pertsonalean, publikoan, lan-arloan eta hezkuntza-arloan ikasleak zein komunikazio-ataza egiten ikasi beharko duen, nola trebatu horretarako eta horri dagokionez zer eskatu.
- atazak hautatzerakoan oinarritzat hartuko den ikaslearen beharren ebaluazioa.

Hezkuntza-arloan oso baliagarria izan daiteke ikasleek zein atazatan parte hartzen duten hizkuntzaren **erabiltzaile** gisa eta zein atazatan hizkuntzaren **ikaskuntza-prozesuaren** parte gisa bereiztea.

Ataza hizkuntzaren ikaskuntzari eta irakaskuntzari buruzko planifikazioa egiteko, prozesu hori gauzatzeko eta horri buruzko informazioa emateko tresna dela kontuan harturik, honako gai hauei buruzko informazioa eman daiteke:

- **Ataza-motak**; adibidez, simulazioak, rol-jokoak, ikasgelako elkarreragina, etab.
- **Helburuak**; adibidez, talde guztiaren ikaskuntzaren helburuak, parte-hartzaile bakoitzak izan ditzakeen helburu berezi eta ezin aurreikusi daitezkeenekin alderatuta.
- **Euskarriak**, adibidez jarraibideak, irakasleak edo/eta ikasleak hautatutako edo sortutako materiala.
- **Emaitzak**; adibidez, hizkuntz objektuak, esaterako testuak, laburpenak, taulak, adierazpenak, etab. eta ikaskuntzaren emaitzak, adibidez, gaitasunen hobekuntza, jabetza, ulermena, estrategiak, erabakiak hartzeko eta negoziatzeko esperientzia, etab.
- **Ekintzak**; ezagutza-prozesuak, edo prozesu afektiboak, fisikoak edo gogoetari dagozkionak, taldean, bikotean, banaka, ulermen- eta adierazpen-prozesuak, etab. (ikus 4.5. atala).
- **Rolak**; parte-hartzaileek atazan bertan eta atazen planifikazioan eta antolaketan duten rola.
- **Kontrola** eta **ebaluazioa**; hots, atazaren arrakasta erlatiboaren kontrola eta ebaluazioa, asmakuntzari dagokionez eta gauzatzeari dagokionez, zailtasunaren, mugen eta egokitasunaren irizpideen arabera.

7. kapituluaren hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan atazek duten funtzioaren azalpen xeheagoa aurkituko du erabiltzaileak.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- ikasleek hezkuntza-arloan egiten ikasi beharko dituzten atazak, nola trebatuko diren horretarako eta zer eskatuko zaien horri dagokionez:
 - a. elkarreragin gidatu edo helburuetara bideratutakoen, proiektuen, simulazioen, rol-jokoen eta abarren parte-hartzaile gisa;
 - b. bigarren hizkuntza erabiltzen denean, hizkuntza hori bera edo kurrikuluko beste ikasgaiak irakasteko tresna gisa, etab.

4.3.2. Hizkuntzaren erabilera ludikoak

Hizkuntza helburu ludikoarekin erabiltzeak garrantzi handia du hizkuntzaren ikaskuntzan eta garapenean, baina ez hezkuntza-arloan soilik. Ekintza ludikoak askotarikoak izan daitezke, adibidez:

- **Gizarte-helburuekiko hizkuntz jolasak:**

- ahozkoak (ikus-makusi jolasa, etab.);
- idatzizkoak (urkatuaren jolasa, etab.);
- ikus-entzunezkoak (irudiekiko bingoa, filmen jolasa, etab.);
- taula- eta karta-jokoak (hitz gurutzatuak, *Pictionary*, antzara-jolasa, etab.);
- hitz-igarkizunak, mimika, etab.

- **Bana-banako ekintzak:**

- denborapasak (gurutzegramak, letra-zopak, igarkizunak, etab.);
- telebista eta irratiko jokoak ("Zifrak eta letrak", "Agur ben hur")

- **Hitz-jolasak:**

- publizitate-iragarkiak;
- egunkariko titularrak; adibidez (euroa indarrean jarri zen garaiko erreakzioak): "Txanponaren bi aldeak".
- graffitiak.

4.3.3. Hizkuntzaren erabilera estetikoak

Hizkuntzak garrantzi handiko erabilera estetiko eta artistikoak ditu, bai hezkuntza-arloaren baitan bai bere horretan. Ekintza estetikoak askotarikoak izan daitezke, adibidez, ekoizpen, harrera, elkarreragin edo bitartekotzakoak (ikus 4.4.4. atala, beheago), eta ahozkoak nahiz idatzizkoak. Honako ekintza hauek hartzen dituzte beren baitan, besteak beste:

- abestea (haur-abestiak, herri-abestiak, pop musikakoak, etab.)
- kontakizunak berriro kontatu eta idaztea, etab.
- irudimenezko testuak (ipuinak, abestiak) entzun, irakurri, kontatu eta idaztea, ikus-entzunezko testuak, istorioak, ipuin marrazkidunak, etab. barne direla.
- antzerki-lanak antzeztea, gidoia dutenak nahiz gidoirik gabeak, etab.
- Literatura-testuak ikustea edo antzeztea, adibidez: testuak irakurtzea eta idaztea (kontakizun laburrak, eleberrak, olerkiak, etab.), errezitalak, antzerki-lanak eta operakoak antzeztea edo ikusle gisa halakoetan parte hartzea, etab.

Hizkuntza modernoan ikaskuntzan bigarren eta goi-mailako hezkuntzan tradizioz garrantzi handikoa izan den alderdi honi buruz egin dugun azalpen laburrak arinergia irudi lezake. Ez da hori gure asmoa. Literatura nazionalak edo eskualdekoak garrantzi handiko ekarpena egiten diote Europako kultur ondareari, eta Europar Kontseiluaren ustez "balio handiko ondare komuna osatzen dute, babestu eta garatu beharrekoa". Literatura-ikerketek era askotako helburuak dituzte, ez soilik helburu estetikoak, baizik eta hezkuntzakoak, intelektualak, moralak, emozionalak, linguistikoak eta kulturalak. *Erreferentzi Markoaren* atal asko maila guztietako literatura-irakasleen kezka argitzeko lagungarri eta helburuak eta metodoak gardenago egiteko baliagarri izatea da gure asmoa.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **ikasleak hizkuntzaren zer erabilera estetiko eta ludiko ikasi beharko duen, nola trebatuko den horretarako eta horri dagokionez zer eskatuko zaion.**

4.4. HIZKUNTZAREN KOMUNIKAZIO-JARDUERAK ETA ESTRATEGIAK

Komunikazio-atazak gauzatzeko, erabiltzaileek komunikazio-izaera duten hizkuntz jarduerak gauzatu eta komunikazio-estrategiak bideratu behar dituzte.

Komunikazio-jarduera asko, **elkarrizketa** eta **posta-trukea** adibidez, **elkarreraginezkoak** dira, hots, parte-hartzaileek txandaka egiten dute ekoizpena eta harrera, zenbait aldiz sarritan.

Beste kasu batzuetan, adibidez, hitza grabatzen edo transmititzen denean, edo testuak igortzen direnean, argitara eman ditzaten, igorleak hartzaillearengandik urrun egoten dira, eta litekeena da hartzaillea ezagutu ere ez egitea edo hari erantzuteko modurik ez izatea. Kasu horietan, testu bat **esate**, **idazte**, **entzute** edo **irakurtzea** komunikazio-jarduera direla uler daiteke.

Erabiltzaileak, hiztun edo testu idatzi baten egile gisa, bere testu propioa osatzen du oro har bere adierazpenak aditzera emateko. Beste batzuetan, berriz, komunikazio-bide gisa jarduten da (sarritan, baina ez nahitaez, hizkuntza desberdinen arteko komunikazio-bide gisa) elkarrekin zuzenean komunikatzeko modurik ez duten bi pertsona edo gehiagoren artean. Prozesu hori, **bitartekotza** deitua, **elkarreraginezkoa** izan daiteke edo ez.

Egoera askotan, ia guztietan, hainbat motatako jardueren konbinazioa gertatzen da. Hizkuntz eskola bateko ikasgelan, adibidez, ikasle bati eska dakiok irakaslearen azalpena entzutea, gidaliburua irakurtzea, isilka edo ozen, ikaskideekin binaka edo taldean lan egitea, ariketak eta idazlanak idaztea, edo baita bitartekotza-jarduerak egitea ere, izan eskolako ariketa moduan, izan ikaskideren bati laguntzeko.

Estrategiak hizkuntzaren erabiltzaileak bere baliabideak mobilizatzeko eta orekatzeko erabiltzen dituen bideak dira, bere trebetasunak eta prozesuak abian jartzeko erabiltzen dituen bideak. Testuinguruko komunikazio-beharrei erantzutea eta dagokion ataza ahalik eta era osoen edo ekonomikoenean arrakastaz gauzatea, ataza horren helburu zehatzaren arabera, da bide horietatik lortu nahi dena. Beraz, estrategia ez da hartu behar ezintasunaren adierazpen soiltzat, gabezia edo komunikazio kaskarra orekatzeko bidetzat. Ama-hizkuntzaz jardutean ere, hiztunek, etengabe, era guztietako komunikazio-estrategiak erabiltzen dituzte (aurrerago aztertuko direnak) estrategia jakin bat unean uneko komunikazio-eskakizunari erantzuteko egokia denean.

Komunikazio-estrategiak erabiltzea printzipio metakognitiboen aplikaziotzat har daiteke: komunikazio-jardueren (harrera, ekoizpena, elkarreragina eta bitartekotza) **planifikazio**, **gauzate**, **kontrol** eta **konponketa** moduan.

“Estrategia” terminoa era askotara erabili izan da. Hemen, eraginkortasun handiena lortzeko hartzen den jarduera-ildo bati esango diogu. Ahozko nahiz idatzizko hitzaren ulermen- edo artikulazio-prozesuaren ezinbesteko osagai diren trebetasunak (adibidez, soinu-fluxu bat zatitzea, fluxu hori dekodetzeko eta esanahi proposizionala izango duen hitz-kate bihurtzeko) maila apaleko trebetasuntzat hartuak dira dagokion komunikazio-prozesuarekiko (ikus 4.5. atala).

Hizkuntzen irakaskuntzaren garapenaren erakusgarri garbienak dira ikasleak komunikazio-ekintza behagarrietan parte hartzeko eta komunikazio-estrategiak abian jartzeko duen gaitasuna. Horrenbestez, oinarri egokia dira hizkuntz gaitasunaren eskalak prestatzeko. Kapitulu honetan aztergai diren ekintza eta estrategien hainbat alderditarako eskala bat ematen da.

4.4.1 Ekoizpen-jarduerak eta estrategiak

Ekoizpen-jarduera eta estrategietan ahozko nahiz idatzizko ekoizpena (hizketa edo ahozko adierazpena eta idazketa edo idatzizko adierazpena) sartzen dira.

4.4.1.1. Ahozko ekoizpen-jarduerak

Ahozko ekoizpen-jardueretan (hitz egitea), hizkuntzaren erabiltzaileak ahozko testu bat ekoizten du, entzule bat edo gehiagok hartzen dutena. Hona hemen ahozko ekoizpen-jardueren zenbait adibide:

- adierazpen publikoak egitea (informazioa, jarraibideak, etab.);
- jendaurrean hitz egitea (azalpenak ematea bileretan, unibertsitateko hitzaldiak, sermoiak, ikuskizunak, kirolekoko azalpenak, salmenten aurkezpenak, etab.).

Eta ekintza horiek eska dezakete, besteak beste:

- idatzizko testu bat ozen irakurtzea;
- oharretan, idatzizko testu batean edo ikusizko elementuetan (eskemak, irudiak, grafikoak, etab.) oinarrituta hitz egitea;
- aldez aurretik prestatutako zerbait antzeztea;
- bat-batean hitz egitea;
- abestea.

Eskala argigarri bat ematen da ahozko adierazpena oro har ilustratzeko, eta azpieskalak honako jarduera hauetarako:

- Bakarrizketa jarraitua: esperientzien deskribapena.
- Bakarrizketa jarraitua: arrazoibidea (adibidez, eztabaida batean).
- Jendaurreko adierazpenak.
- Jendaurrean hitz egitea.

	AHOZKO ADIERAZPENA, ORO HAR
C2	Gai da diskurtso argiak eta ongi egituratuak jarriotasunez sortzeko, egitura logiko eraginkorra dutenak, entzuleari osagai esanguratsuak azpimarratzen eta oroitzen laguntzen diotenak.
C1	Gai da deskribapen eta azalpen argiak eta xeheak gai konplexuei buruz egiteko; beste gai batzuk txertatzen, ideia zehatzak garatzen eta amaieran ondorio egokiak ateratzen ditu.
B2	Gai da deskribapen eta azalpen argiak egiteko, era sistematikoan garatuak, eta behar bezala nabarmentzen ditu alderdi esanguratsuak eta lagungarri izan daitezkeen garrantzizko xehetasunak.
	Gai da deskribapen eta azalpen argiak eta xeheak egiteko bere espezialitatearekin zerikusia duten hainbat gairi buruz, eta bere ideiak zabaltzeko eta aldezteko alderdi osagarriak eta adibide esanguratsuak txertatzen ditu.
B1	Gai da nolabaiteko jarriotasunez bere intereseko gaien deskribapen errazak osatzeko, eta jarraitasun lineal moduan aurkezten ditu elementuak.
A2	Gai da pertsonen, bizi- edo lan-baldintzen, eguneroko jardueren, gustatzen zaizkion edo ez zaizkion gauzen deskribapen edo azalpen errazak egiteko, esaldi eta esapide errazen sail mugatua erabiliz.
A1	Gai da esaldi sinpleak eta bakunak erabiliz pertsoneri eta lekuei buruzko gauzak adierazteko.

	BAKARRIZKETA JARRAITUA: Esperientzien deskribapena
C2	Gai da deskribapen argiak egiteko, jarioasunez eta egoki, landuak eta, askotan, bikainak.
C1	Gai da deskribapen argiak eta xeheak egiteko gai konplexuei buruz. Gai da deskribapenak eta kontakizun konplexuak osatzeko, eta beste gai batzuk txertatzeko, ideia zehatzak garatzeko eta amaieran ondorio egokiak atzeratzeko.
B2	Gai da deskribapen argi eta xeheak egiteko bere espezialitatearekin loturiko gaiei buruz.
B1	Gai da deskribapen errazak egiteko bere espezialitatearen baitako gai arruntez. Gai da nolabaiteko jarioasunez osatzeko bere intereseko gaien deskribapen errazak, eta jarraitasun lineal moduan elementuak aurkezteko. Gai da esperientzien kontakizun xehea egiteko, sentipenak eta erreakzioak deskribatuz. Gai da ustekabeko gertaeren xehetasunak emateko; istripu batenak, esaterako. Gai da liburu edo filmen argudioen kontakizuna egiteko, eta bere erreakzioak deskribatzeko. Gai da ametsak, itxaropenak eta nahiak deskribatzeko. Gai da benetako edo irudizko gertaerak deskribatzeko. Gai da kontakizunak kontatzeko.
A2	Gai da kontakizunak kontatzeko edo deskribapenak egiteko, elementuak elkarrekin erraz lotuz. Inguruneko eguneroko gauzen deskribapena egiten du; pertsonena, lekuena, lan- edo ikasketa-esperientziena, esaterako. Gai da deskribapen laburrak eta oinarrizkoak egiteko gertaerei eta jardueri buruz. Gai da deskribapenak egiteko planez eta hitzorduez, ohiturez, jarduera arruntez edo iraganekoez eta bere esperientziez. Gai da hizkuntza sinplea eta deskribatzailea erabiltzeko objektuei eta jabetzei buruzko adierazpen laburrak eta konparazioak egiteko. Gai da zerbaiti buruz gustuko duena eta ez duena azaltzeko.
	Gai da familia, bizimodua, ikasketak eta gaur egungo lana edo izan zuen azkena deskribatzeko. Gai da pertsonen, lekuen eta jabetzen deskribapen errazak egiteko.
A1	Gai da bere burua deskribatzeko, eta bere lanbideaz eta bizitokiaz hitz egiteko.

	BAKARRIZKETA JARRAITUA: argudioak ematea (eztabaida batean, esaterako)
C2	Ez dago deskribatzailerik.
C1	Ez dago deskribatzailerik.
B2	Gai da argudioak era sistematikoan garatzeko, alderdi esanguratsuak, dagokien neurrian, nabarmenduz eta xehetasunez egoki baliatuta.
	Gai da argudioak argitasunez garatzeko, nolabaiteko zabaltasunez eta bere ikuspegiari eusteko ideia osagarriak eta adibide egokiak emanez. Gai da argudio-kate arrazoituak osatzeko. Gai bati buruzko ikuspegiak azaltzen ditu, hainbat aukeraren alde onak eta txarrak proposatuz.
B1	Gai da argudioak denbora gehienez zailtasunik gabe ulertzeko moduan garatzeko.
	Gai da iritziei, planei eta jardueri buruzko argudio eta azalpen laburrak emateko.
A2	Ez dago deskribatzailerik.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

	JENDAURREKO ADIERAZPENAK
C2	Ez dago deskribatzailerik.
C1	Gai da adierazpenak jarioz egiteko, ia ahalegin berezirik gabe, azentuaren eta intonazioaren bidez esanahiaren nabardurak zehaztasunez transmitituz.
B2	Gai da gai orokor gehienei buruzko adierazpenak egiteko, argitasunez, jarioz eta batean, entzulearengan tentsiorik edo eragozpenik sortu gabe.
B1	Gai da bere espezialitateko gai arruntei buruzko eta aurrez prestatutako adierazpen laburrak egiteko; adierazpen ulergarriak dira, nahiz eta nabarmena duten atzerritar azentua eta intonazioa.
A2	Gai da aurrez prestatutako adierazpen oso laburrak egiteko, aurreikus daitekeen edukia eta eduki ikasia dutenak, baina ulergarri direnak arretaz entzuteko prest dauden entzuleentzat.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

Oharra: azpi-eskala honetako deskribatzaileak ez dira era enpirikoan egiaztatu.

ENTZULE ASKOREN AURREAN HITZ EGITEA	
C2	<p>Gai da, gaia ezagutzen ez duen jendearen aurrean, gai konplexuen azalpenak segurtasunez eta era adierazgarrian egiteko, eta bere diskurtsoa erraz egituratzen eta egokitzen du, entzuleen beharren arabera.</p> <p>Gai da galdera zailei, eta are aurkakoei ere, arrakastaz aurre egiteko.</p>
C1	<p>Gai da gai konplexuei buruzko azalpen laburrak eta ongi egituratuak egiteko, nolabaiteko zabaltasunez eta bere ikuspegiari eusteko ideia osagarriak eta adibide egokiak emanez. Egoki erabiltzen ditu interjekzioak, eta bat-batean eta ia ahaleginik egin gabe erantzuten du.</p>
B2	<p>Gai da azalpen argiak eta sistematikoki garatuak egiteko, alderdi esanguratsuak eta garrantziko xehetasunak nabarmenduz.</p> <p>Gai da aurrez prestatutako testu batetik bat-batean urruntzeko eta publikoak iradokitako ideia interesgarriei heltzeko; jarioitasun nabarmena eta gauzak adierazteko erraztasun handi samarra erakusten du.</p> <p>Gai da aurrez prestatutako aurkezpen argiak egiteko, ikuspegi jakin baten aldeko edo kontrako argudioak emanez eta hainbat aukeraren alde onak eta txarrak erakutsiz.</p> <p>Gai da galdera osagarriei jarioitasunez eta bat-batean erantzuteko, inolako tentsiorik sortu gabe ez bere buruari ez publikoari.</p>
B1	<p>Gai da bere espezialitateko gai bati buruzko azalpen laburrak eta aurrez prestatuak egiteko, denbora gehienez zailtasunik gabe ulertzeko bezain argi, eta ideia nagusiak nahiko zehatz azalduz.</p> <p>Gai da galdera osagarriei erantzuteko, baina litekeena da galdera azkar egiten badiote galdera errepikatzeke eskatu behar izatea.</p>
A2	<p>Gai da eguneroko bizitzako gai garrantzizkoei buruzko azalpen laburrak eta aurrez prestatuak egiteko, eta baita iritziak, planak eta jarduerak labor-labor arrazoitzeko eta azaltzeko ere.</p> <p>Gai da galdera batzuei erantzuteko, bat-batean eta erraz erantzutekoak badira.</p> <p>Gai da eguneroko bizitzako gai buruzko azalpen laburrak, oinarrizkoak eta aurrez prestatuak egiteko.</p> <p>Gai da galdera errazei erantzuteko, baldin eta errepikatzen badizkiote eta erantzuna formulatzen laguntzen badiote.</p>
A1	<p>Gai da agiri labor eta aurrez prestatuak irakurtzeko; adibidez, hizlari bat aurkezteko edo topa egitea proposatzeko.</p>

Oharra: azpi-eskala honetako deskribatzaileak beste eskala batzuetako deskribatzaileen elementuak konbinatuz sortu dira.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zer eratako ahozko ekoizpen-jarduerak (hizketa) ikasi beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako eta zer eskatuko zaion horri dagokionez.

4.4.1.2. Idatzizko ekoizpen-jarduerak

Idatzizko ekoizpen-jardueran (idazketan), irakurle batek edo gehiagok irakurriko duten testu idatzi bat sortzen du hizkuntzaren erabiltzaileak, hau da, testuaren egile gisa dihardu.

Hona hemen idatzizko ekoizpen-jardueren zenbait adibide:

- formularioak eta galdeketak betetzea;
- aldizkari, egunkari, informazio-buletin eta abarretarako artikulak idaztea;
- erakusketarako kartelak sortzea;
- txostenak, memoriak, etab. idaztea;
- oharra idaztea, gero erreferentzi moduan erabiltzeko;
- mezuak diktatu ahala idaztea, etab.;
- sormenezko testuak idaztea;
- gutun pertsonalak edo negozioetakoak idaztea, etab.

Honako jarduera hauetarako eskala argigarriak ematen dira:

- Idatzizko adierazpena, oro har.
- Sormenezko idazketa.
- Txostenak eta idazlanak.

	IDATZIZKO ADIERAZPEN OROKORRA
C2	Gai da testu konplexuak argi eta jariatasunez idazteko, estilo egokia erabiliz eta eraginkortasunez, eta irakurleari ideia nagusiak aurkitzen laguntzen dion egitura logiko bati jarraituz.
C1	Gai da gai konplexuei buruzko testu argiak eta ongi egituratuak idazteko, ideia nagusiak nabarmenduz, nolabaiteko zabaltasunez eta bere ikuspegiari eusteko ideia osagarriak eta adibide egokiak emanez, eta amaieran ondorio egokiak atereaz.
B2	Gai da bere espezialitatearekin lotura duten hainbat gairi buruzko testu argiak eta xeheak idazteko, hainbat iturritako informazioa eta argudioak laburtuz eta ebaluatuz.
B1	Gai da, bere interes-arloan, eguneroko gaien buruzko testu errazak eta koherenteak idazteko, elementu laburrekin jarraitasun lineala osatuz.
A2	Gai da esaldi laburrak idazteko, lokailu errazekin, adibidez "eta", "baina"; "-lako".
A1	Gai da esaldi errazak eta bakartuak idazteko.

Oharra: eskala honetako eta hurrengo bi azpi-eskaletako (sormenezko idazketa; txostenak eta idazlanak) deskribatzaileak ez dira neurri-ereduarekin era enpirikoan egiaztatu. Beraz, hiru eskala horietako deskribatzaileak beste eskala batzuetako deskribatzaileen elementuak konbinatuz sortu dira.

SORMENEZKO IDAZKETA	
C2	Gai da kontakizun erakargarriak eta esperientziei buruzko deskribapenak idazteko, argi eta jariotasunez, eta aukeratutako literatura-generoari egokitutako estiloa erabiliz.
C1	Gai da asmatutako deskribapen eta testu argiak, xeheak eta ongi egituratuak idazteko, estilo sinesgarria, pertsonala eta naturala, idatziaren hartzaille izango den irakurleari egokitua erabiliz.
B2	Gai da benetako edo irudizko gertaerei eta esperientziei buruzko deskribapen argiak eta ongi egituratuak idazteko, ideien arteko lotura adieraziz eta aukeratutako literatura-generoaren araei jarraituz. Gai da bere espezialitatearekin lotura duten gaii buruzko deskribapen argiak eta xeheak idazteko. Badaki film, liburu edo antzerki-lan baten aipamena idazten.
B1	Gai da bere espezialitateko eguneroko hainbat gai arrunti buruzko deskribapen errazak eta xeheak idazteko. Gai da esperientziak kontatzeko, sentimenak eta erreakzioak adieraziz testu erraz eta ongi egituratuetan. Gai da gertaera jakin baten deskribapena idazteko, adibidez berriki egindako bidaia batena, benetakoa izan edo irudizkoa izan.
A2	Gai da bere inguruko eguneroko gaii buruz idazteko, esaldiak ongi lotuz; adibidez, pertsonai, lekuei, ikasketa edo lan esperientziei buruz. Gai da iraganeko gertaerez eta jardueraz, eta esperientzia pertsonalez, deskribapen labur-laburrak eta oinarritzkoak idazteko. Gai da familiari, bizimoduari, ikasketei, oraingo lanari edo azken lanari buruzko esaldi sinpleak idazteko. Gai da jendeari buruzko biografia asmatuak eta olerki laburrak eta errazak idazteko.
A1	Gai da bere buruaz, asmatutako pertsonaiez, bizi den tokiaz eta egiten duenaz esaldi eta esamolde errazak idazteko.

TXOSTENAK ETA IDAZLANAK	
C2	Gai da txostenak, idazlanak edo artikulua konplexuak idazteko, argi eta jarriotasunez, literatura-lanei eta ikerketa-proiektuei buruzko ikuspegi kritikoa edo argudioak azalduz. Gai da bere testuei egitura egokia eta logika eraginkorra eman eta irakurleari ideia nagusiez jabetzen laguntzeko.
C1	Gai da gai konplexuei buruzko azalpen argiak eta ongi egituratuak idazteko, ideia nagusiak nabarmenduz. Gai da bere ikuspegiari buruzko azalpenak nolabaiteko zabaltasunez emateko eta bere ikuspegiari eusteko ideia osagarriak eta adibide egokiak emateko.
B2	Gai da idazlanak eta txostenak idazteko, argudio bat era sistematikoan garatuz, alderdi nagusiak nabarmenduz eta lagungarri gertatzen diren xehetasunak emanez. Gai da arazo batean aplikatu daitezkeen ideiak edo soluzioak ebaluatzeko.
	Gai da idazlanak eta txostenak idazteko, argudio bat garatuz, ikuspegi jakin baten alde edo kontra eginez eta zenbait aukeraren alde onak eta txarrak azalduz. Gai da hainbat iturritako informazioa eta argumentuak laburtzeko.
B1	Gai da interes orokorreko gaiei buruzko idazlan laburrak eta errazak idazteko. Gai da, izan gai arruntak edo ez, bere espezialitateko gai ezagunei buruzko informazio zehatza nolabaiteko segurtasunez laburtzeko, adierazteko edo hari buruzko iritzia emateko.
	Gai da oso txosten laburrak hitzarmenezko formatu estandarrean idazteko, informazio arruntak emanez eta zenbait jardura arrazoituz.
A2	Ez dago deskribatzailerik.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Idatzizko zein ekoizpen-jardura egiten ikasi behar duen ikasleak, eta zertarako, nola trebatuko den horretarako eta zer eskatuko zaion.

4.4.1.3. Ekoizpen-estrategiak

Ekoizpen-estrategiak baliabideak erabiltzea eta gaitasunen arteko oreka bilatzea –indarrei ahalik eta etekinik handiena atereaz eta ahuleziak estaliz– eskatzen du, eskura dugun potentziala atazaren izaerari egokitzeko. Barneko baliabideak abian jarriko dira, eta horrek, ziurrenik, prestakuntza kontzientea (*Prestakuntza*) ekarriko du, eta orobat ekarriko du estilo bakoitzaren eraginaren edo diskurtsoaren egiturak edo formulazioak kalkulatzeko (*Entzulea kontuan hartzea*), eta zalantzak liburuetan, zerrendetan... bilatzea edo laguntza eskatzea, gabezia sumatuz gero (*Baliabideak aurkitzea*). Baliabide egokiak abiarazten edo aurkitzen ez direnean, hizkuntzaren erabiltzailearentzat egokiagoa izango da atazaren bertsio apalago bati heltzea, eta, adibidez, postala idaztea gutuna idatzi ordez. Aldiz, laguntza egokia aurkituz gero, alderantzizko bidea hartzea erabaki dezake ikasleak, hots, atazaren maila igotzea (*Ataza egokitzea*). Era berean, baliabide aski ez badu, ikasle edo erabiltzaileak benetan adierazi nahi duena alde batera utzi eta eskura dituen hizkuntz baliabideetara egokitu beharko du; eta, alderantziz, laguntza linguistiko osagarriekin, gerora berridazketa egiterakoan, bere ideiak antolatzerakoan eta adierazterakoan handinahiago jokatzeke aukera izango du (*Mezua egokitzea*).

Esparru mugatuagoan, arrakasta lortzearren, baliabideak helburu apalagoetara egokitzeari *saiheste-estrategia* deritzo. Baliabideen egokitzapena egiterakoan goragoko helburuetara jo eta aurrera egiteko modua aurkitzeko aukera ematen dutenak, berriz, *lorpen-estrategiak* dira. Hizkuntzaren erabiltzaileak,

lorpen-estrategiak erabiliz, eskura dituen baliabideei buruzko ikuspegi positiboa hartzen du, eta, hizkuntza sinplea baliatuz, hurbilketak eta orokortzeak egin ditzake, esan nahi denari buruzko parafraasiak edo deskribapenak egin ditzake, eta baita H1en adierazpenak "atzerritartu" ere (*Konpentsazioa*), erabiltzaileak ziurtasunez erabiliko duen hizkuntza iristerra eta "aurrez fabrikatua" erabiliz –'segurtasun uharteak'–; erabiltzaileari, beretzat egoera berria denean edo adierazi nahi duen kontzeptua berria denean, euskarriez baliatzeko aukera ematen dio horrek (*Lehengo ezagutzetan oinarritzea*), edo, erdizka gogoratzen badu ere, baliagarri irizten dion zerbait erabiltzen saiatzeko (*Saiakera*). Hizkuntzaren erabiltzailea konpentsazioaz ohartu edo ez, kili-kolo dabilela edo hizkuntza zalantza askorekin erabiltzen ari dela jabetu edo ez, badu komunikazioa arrakastaz gertatzen ari den ala ez kontrolatzeko modurik, elkarrizketan gertatzen diren aurpegieren, keinuen eta mugimenduen bidezko atzeraelikaduraren bidez (*Arrakastaren kontrola*), hain zuzen. Gainera, batez ere interaktiboak ez diren jardueretan (adibidez aurkezpenetan, txostenak idaztean), hizkuntzaren erabiltzaileak kontzienteki kontrola dezake bere ekoizpena, bai linguistikoa bai komunikatiboa, eta aukera du akatsei eta ohiko hutsegiteei antzemateko eta horiek zuzentzeko (*Nork bere burua zuzentzea*).

Planifikazioa

- Prestakuntza
- Baliabideak aurkitzea
- Ataza egokitzea
- Mezua egokitzea

Gauzatzea

- Konpentsazioa
- Lehengo ezagutzetan oinarritzea
- Saiatzea

Ebaluazioa

- Arrakastaren kontrola
- Zuzenketa
- Nork bere burua zuzentzea

Honako hiru jarduera hauetarako eskala argigarriak ematen dira:

- Planifikazioa
- Konpentsazioa
- Kontrola eta zuzenketa.

PLANIFIKAZIOA	
C2	B2 bezala.
C1	B2 bezala.
B2	Gai da, entzulearengan izan dezakeen eragina kontuan hartuta, esateko duena eta horretarako behar dituen baliabideak planifikatzeko.
B1	Gai da hitz-konbinazio eta esapide berriak saiatzeko eta atzeraelikadura eskatzeko.
	Gai da transmititu nahi dituen ideia nagusiak nola komunikatu asmatzeko, eskuragarri duen edozein baliabide erabiliz eta mezua berak gogoratzen duenari edo mezu hori adierazteko aurkitzen dituen baliabideei egokituz.
A2	Gai da bere erreperiotorioko esaldi sail bat gogoratzeko eta saiatzeko.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

KONPENTSAZIOA	
C2	Gai da gogoratzen ez duen hitz baten ordezkari beste termino bat erabiltzeko, solaskidea ia ez konturatzeko moduan.
C1	B 2 + bezala.
B2	Gai da, hiztegia eta egituretan dituen hutsuneak bete ahal izateko, itzulingeruak eta parafraasiak erabiltzeko.
B1	Gai da gauza jakin baten ezaugarriak definitzeko, gauza horrek zehazki zer izen duen gogoratzen ez denean.
	Gai da, esan nahi duenaren antzeko esanahia duen beste hitz bat erabiliz, esanahia transmititzeko (adibidez, pertsonentzako kamioia = autobusa).
	Gai da nahi duen kontzeptuaren antzeko esanahia duen hitz erraz bat erabiltzeko eta solaskideari zuzenketa egin diezaion eskatzeko. Gai da ama-hizkuntzako hitz baten egokitzapena egiteko eta ulertu dioten galdetzeko.
A2	Gai da adierazi nahi duena keinuz azaltzeko, bere erreperiotorioan hitz egokirik aurkitzen ez badu.
	Gai da zer adierazi nahi duen ikusarazteko edo identifikatzeko, hura seinalatuz (adib. "Hori nahi dut, mesedez").
A1	Ez dago deskribatzailerik.

	KONTROLA ETA ZUZENKETA
C2	Gai da zailtasunak gainditzeko eta diskurtsoa solaskidea ia ez ohartzeko moduan berregituratzeko.
C1	Gai da zailtasun bat gainditzeko eta esan nahi duena berriro formulatzeko, diskurtsoaren jarioa erabat eten gabe.
B2	Gai da akatsek eta hutsegiteek edo gaizki ulertuek sortzen dituzten okerrak zuzentzeko. Gai da akats ohikoenez ohartzeko eta diskurtsoa akats horiek kontzienteki zuzentzeko moduan kontrolatzeko.
B1	Gai da aditz-denboren nahasketak zuzentzeko, baita gaizki ulertua sor dezaketen esapideak zuzentzeko ere, solaskideak okerrren bat dagoela adierazten badio.
	Gai da erabiltzen duen forma zuzena den galdetzeko. Gai da komunikazioa etenez gero bestelako taktika bat hartu eta berriro hasteko.
A2	Ez dago deskribatzailerik.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

4.4.2. Jarduera hartzaileak eta estrategiak

Entzutezko eta irakurritzko jarduerak sartzen dira atal honetan.

4.4.2.1. Entzutezko jarduera hartzaileak

Entzutezko jarduera hartzaileetan (ahozko ulermen-jardueretan) sarrerako informazioa (*input*) hiztun batek edo gehiagok igorritako enuntziatu moduan jasotzen eta prozesatzen du hizkuntzaren erabiltzaileak, entzule moduan.

Honako jarduera hauek dira entzumen-jarduerak:

- adierazpen publikoak entzutea (informazioa, argibideak, oharrak, etab.);
- komunikabideak entzutea (irratia, telebista, grabazioak, zinema);
- hitzaldiak eta jendaurreko aurkezpenak entzutea (antzerkia, bilerak, hitzaldiak, ikuskizunak, etab.);
- elkarrizketak halabeharrez entzutea, etab.

Kasu bakoitzaren arabera, erabiltzaileak, entzuterakoan, honako helburu hauek izan ditzake:

- esaten denaren funtsaz jabetzea;
- informazio espezifiko lortzea;
- esaten dena zehatz ulertzea;
- informazio inplizituaz ohartzea, etab.

Honako jarduera hauetarako eskala argigarriak ematen dira:

- Entzutezko ulermen orokorra.
- Ama-hizkuntzan diharduten hiztunen arteko elkarrizketak ulertzea.
- Zuzeneko hitzaldiak eta aurkezpenak ulertzea.
- Azalpenak eta argibideak ulertzea.
- Irrati-emanaldiak eta grabatutako materiala ulertzea.

ENTZUTEZKO ULERMEN OROKORRA	
C2	Gai da ahozko edozein hizketa ulertzeko, baita ama-hizkuntza dutenen lastertasunean esana bada ere, aurrez aurreko elkarrizketetan nahiz hedabideetatik datozenetan.
C1	<p>Gai da bere espezialitateaz haragoko gai abstraktu eta konplexuei buruzko diskurtso luzei jarraitzeko, nahiz eta litekeena den xehetasunen bat egiaztatu behar izatea, batez ere hiztunaren azentuarekin ohituta ez badago.</p> <p>Gai da esamolde idiomatiko eta lagunarteko asko ezagutzeko eta erregistro-aldaketaz ohartzeko.</p> <p>Gai da diskurtso luze bati jarraitzeko, baita oso argi egituratua ez denean edo ideien arteko lotura ustezkoa soilik denean eta era esplizituan adierazita ez dagoenean ere.</p>
B2	<p>Gai da edozein hizkera estandar ulertzeko, bai aurrez aurreko elkarrizketetan bai hedabideetakoetan, bizitza pertsonalari, sozialari, akademikoari edo profesionalari buruzko gai arrunt edo ez arruntei buruz. Zarata gehiegi egoteak, diskurtsoak egitura egokia ez izatea eta hizkuntzaren ohiko esamoldeak erabiltzeak eragina izan dezake ikaslearen ulermen-gaitasunean.</p> <p>Gai da formaren eta edukiaren ikuspegitik konplexua den diskurtso baten ideia nagusiak ulertzeko, hizkuntza estandarrean esana bada, izan gai zehatzei buruzkoa nahiz gai abstraktuei buruzkoa, baita bere espezialitatearen baitako eztabaida teknikoei buruz bada ere.</p> <p>Gai da diskurtso luzeak eta argudio-ildo konplexuei jarraitzen dietenak ulertzeko, baldin eta gaia nahiko ezaguna bada eta markatzaile esplizituak ematen badira azalpenaren egituraz ohartzeko laguntza gisa.</p>
B1	<p>Gai da eguneroko gaietako edo laneko gaietako buruzko informazio zehatza ulertzeko eta mezu orokorrak nahiz xehetasun espezifikoak ulertzeko, baldin eta diskurtsoak egitura argia badu eta azentu normalarekin ahoskatua bada.</p> <p>Gai da lanari, eskolari, aisiari... buruzko eguneroko gaien gaineko diskurtso argien eta hizkuntza estandarrekoen ideia nagusiak ulertzeko, baita kontakizun laburretakoak ere.</p>
A2	<p>Gai da behar zehatzei aurre egiteko adina ulertzeko, baldin eta diskurtsoa argi egituratua eta poliki ahoskatua bada.</p> <p>Gai da berehalako lehentasuna duten arloei buruzko esaldi eta adierazpenak ulertzeko (adibidez, norberari eta familiarari buruzko oinarrizko informazioa, erosketak, bizitokia, lanbidea), baldin eta diskurtsoa argi eta mantso ahoskatua bada.</p>
A1	Gai da mantso eta kontuz ahoskatutako diskurtso bat ulertzeko, baldin eta hiztunak, esanahiaz jabetzeko astia emateko, etenaldi luzeak egiten baditu.

AMA-HIZKUNTZAN DIHARDUTEN HIZTUNEN ARTEKO ELKARRIZKETAK ULERTZEA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da taldeko eztabaidetan besteen arteko elkarrizketa konplexuak erraz ulertzeko, baita gai abstraktuei, konplexuei eta ezezagunei buruz ari badira ere.
B2	Gai da ama-hizkuntzan diharduten hiztunen arteko elkarrizketa biziak ulertzeko. Gai da bere inguruan esaten dena ia erabat ulertzeko, ahalegin handiak eginez bada ere, baina litekeena da zaila gertatzea ama-hizkuntzan diharduten eta beren diskurtsoa nolabait egokitzen ez duten hiztunen arteko eztabaidan parte hartzea.
B1	Gai da bere aurrean gertatzen den eztabaida luze bateko ideia nagusiak ulertzeko, oro har, baldin eta hitzaldia dialekto estandarrean ondo ahoskatzen bada.
A2	Gai da eztabaidaren gaiari antzemateko, oro har, baldin eta solaskideek argi eta mantso hitz egiten badute.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

ZUZENeko HITZALDIak ETA AURKEZPENak ULERTZEA	
C2	Gai da lagunarteko esamolde, erregionalismo edo terminologia ez ohiko asko erabiltzen diren hitzaldi eta aurkezpen espezializatuak ulertzeko.
C1	Gai da ama-hizkuntzan diharduten hiztunen arteko hitzaldiak, elkarrizketak eta eztabaidak nahiko erraz ulertzeko.
B2	Gai da formaren eta edukiaren ikuspegitik konplexuak diren hitzaldi eta txostenen eta beste aurkezpen akademiko eta profesional batzuen ideia nagusiak ulertzeko.
B1	Gai da bere espezialitateari buruzko hitzaldiak ulertzeko, baldin eta gaia ezaguna badu eta aurkezpena erraza eta argi egituratua bada. Gai da eguneroko bizitzako gaiei buruzko diskurtso errazak eta laburrak ulertzeko, baldin eta ahoskera estandar eta garbian eginak badira.
A2	Ez dago deskribatzailerik.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

AZALPENAK ETA ARGIBIDEAK ULERTZEA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da jendaurreko azalpenetatik informazio espezifikoa ateratzeko, azalpenak kalitate txarrekoak eta soinu distorsionatua izan arren; adibidez, geltokian, estadioan, etab. Gai da informazio tekniko konplexua ulertzeko, adibidez, funtzionamendu-argibideak eta produktuen eta eguneroko zerbitzuen gaineko zehaztapenak.
B2	Gai da gai zehatz nahiz abstraktuei buruzko adierazpenak eta mezuak ulertzeko, hizkuntza estandarrean eta erritmo normalean ahoskatuak badira.
B1	Gai da informazio tekniko errazak ulertzeko, adibidez, tresna arruntak erabiltzeko jarraibideak. Gai da jarraibide xeheak ulertzeko.
A2	Gai da mezu eta adierazpen labur, sinple eta argien ideiez ohartzeko. Gai da alde batetik bestera oinez edo garraio publikoan nola joan adierazten duten argibide errazak ulertzeko.
A1	Gai da mantso eta kontuz ematen zaizkion jarraibideak ulertzeko, eta gai da argibide errazak eta laburrak jarraitzeko.

HEDABIDEETAKO EMANALDIAK ETA GRABATUTAKO MATERIALA ULERTZEA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da material grabatu eta erretransmititu asko ulertzeko, baita ohiz kanpoko erabilerakoa ere, eta xehetasunez eta nabardurez ohartzeko, hiztunen jarrerez eta beren arteko harreman inplizituz esaterako.
B2	Gai da hizkuntza estandarreko grabazioak ulertzeko, eguneroko bizitzakoak, profesionalak edo akademikoak, eta gai da hiztunaren ikuspegia eta jarrera, eta informazioaren edukia identifikatzeko. Gai da eguneroko gaii buruzko eta mantso eta argi ahoskatutako irratietako eta grabatutako beste material errazago batzuetako ideia nagusiak ulertzeko.
B1	Gai da grabatutako edo erretransmititutako materialen informazioaren edukia oro har ulertzeko, material horiek interes pertsonaleko gaii buruzkoak eta ahoskera argiko eta estandarrekoak direnean. Gai da irratiko albistegietako eta beste material grabatu errazagoetako ideia nagusiak ulertzeko, eguneroko gaii buruzkoak eta mantso eta argi samar ahoskatuak badira.
A2	Gai da grabatutako pasarte laburretako informazioa ulertzeko eta ateratzeko, baldin eguneroko gaii eta aurreikus daitezkeen gaii buruz badihardute eta argi eta mantso ahoskatuak badira.
A1	Ez dago deskribatzaierik.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **zer informazio (input) entzuten ikasi behar duen ikasleak, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez;**
- **zer helbururekin entzungo duen ikasleak informazioa (input);**
- **entzutezko zein ulermen-mota landu behar duen ikasleak.**

4.4.2.2. Irakurrizko jarduera hartzaileak

Irakurrizko jarduera hartzaileetan (irakurriaren ulermen-jardueretan) hizkuntzaren erabiltzaileak, irakurle moduan, egile batek edo gehiagok sortutako idatzizko testuak hartu eta prozesatuko ditu.

Hona hemen irakurrizko jardueren zenbait adibide:

- orientazio orokorrez jabetzeko irakurtzea;
- informazioa eskuratzeko irakurtzea, adibidez, kontsulta-obra erabiltzea;
- jarraibideak betetzeko irakurtzea;
- plazer soilagatik irakurtzea, etab.

Hizkuntzaren erabiltzaileak honako helburu hauek izan ditzake irakurtzerakoan:

- ideia orokorraz jabetzea;
- informazio espezifiko eskuratzeko;
- idatzitakoa zehatz ulertzea;
- inplikazioez ohartzea, etab.

Honako jarduera hauetarako eskala argigarriak ematen dira:

- Irakurmen orokorra.
- Gutunak irakurtzea.
- Orientatzeko irakurtzea.
- Informazioa eta argudioak bilatzeko irakurtzea.
- Argibideak irakurtzea.

IRAKURMEN OROKORRA	
C2	Gai da idatzizko hizkuntz era guztiak ulertzeko eta era kritikoan interpretatzeko, baita testu abstraktuak eta egitura konplexukoak, eta lagunarteko esamolde asko dituztenak ere (literarioak nahiz bestelakoak). Gai da testu luze eta konplexu ugari ulertzeko eta estilo desberdinen nabardurez eta esanahi inplizituaz nahiz esplizituaz jabetzeko.
C1	Gai da bere espezialitateko eta bestelako testu luze eta konplexuak erabateko xehetasunez ulertzeko, baldin eta atal zailenak berriro irakurtzeko aukera badu.
B2	Gai da estiloa eta lastertasuna testu-motaren eta helburuen arabera aldatuz eta erreferentzia-iturriak era selektiboan erabiliz irakurtzeko. Irakurketako hiztegi zabala du, baina zailtasunak izan ditzake ez ohiko esapideekin.
B1	Gai da bere espezialitatearekin zerikusia duten gaiei buruzko testu errazak irakurtzeko, ulermen-maila onarekin.
A2	Gai da eguneroko edo laneko hizkuntzan idatzitako gai arruntei buruzko testu laburrak eta errazak ulertzeko.
	Gai da oso hiztegi arrunta eta nazioarteko hiztegi komuneko hainbat termino dituzten testu laburrak eta errazak ulertzeko.
A1	Gai da oso testu laburrak eta errazak ulertzeko, esaldiz esaldi irakurriz, izen, hitz eta oinarriko esaldi arruntak ulertuz eta berriz irakurriz, hala behar duenean.

GUTUNAK IRAKURTZEA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da era guztietako gutunak ulertzeko, tarteka hiztegia erabiliz.
B2	Gai da bere espezialitateari buruzko gutunak irakurtzeko, eta erraz jabetzen da haien esanahi orokorraz.
B1	Gai da gutun pertsonaletan agertzen diren gertaera, sentipen eta nahien deskribapena ulertzeko, lagun batekin gutun-truke sarria izateko moduan.
A2	Gai da eguneroko bizitzan erabiltzen diren gutun eta fax arrunten ereduak, gai arruntei buruzkoak, ulertzeko (formularioak, eskariak, onespena eskatzeko gutunak, etab.).
	Gai da gutun pertsonal errazak eta soilak ulertzeko.
A1	Gai da postaletako mezu laburrak eta errazak ulertzeko.

	ORIENTATZEKO IRAKURTZEA
C2	B2 bezala.
C1	B2 bezala.
B2	Gai da testu zabal eta zailtan xehetasun esanguratsuak erraz aurkitzeko. Gai da hainbat gai profesionali buruzko berrien, artikuluen eta txostenen edukia eta garrantzia azkar identifikatzeko, eta gai da horien analisi sakonagoa egitea beharrezkoa den ala ez erabakitzeko.
B1	Gai da, nahi duen informazioa eskuratzearren, testu luzeak kontsultatzeko, eta badaki testu bateko hainbat ataletatik edo testu desberdinetatik informazioa biltzen, ataza espezifiko bat gauzatu behar duenean. Gai da eguneroko bizitzako material idatzian, adibidez gutunetan, katalogoetan eta agiri ofizial laburretan, garrantzizko informazioa aurkitzeko eta ulertzeko.
A2	Gai da eguneroko bizitzako material idatzian, adibidez iragarkietan, prospektuetan, jatetxeetako menu edo kartetan, zerrendetan eta ordutegietan, informazio espezifiko eta aurreikus daitekeen informazioa aurkitzeko. Gai da zerrendetan informazio espezifiko edo eskatzen zaion informazioa aurkitzeko (adibidez, badaki zerbitzu edo denda jakin bat bilatzeko "Orrialde horiak" erabiltzen). Gai da leku publikoetan (kalean, jatetxeetan, tren-geltokietan eta lantokietan, esaterako) ageri diren seinaleak eta idazkunak ulertzeko, adibidez: leku jakin batera joateko argibideak, jarraibideak eta arrisku-ohartarazpenak.
A1	Gai da eguneroko bizitzako izen, hitzak eta esaldi arruntak ezagutzeko.

	INFORMAZIOA ETA ARGUDIOAK BILATZEKO IRAKURTZEA
C2	C1 bezala.
C1	Gai da gizarte-bizitzan, lan-arloan edo arlo akademikoan aurki ditzakeen testu zabal eta konplexuen sail handia zehatz ulertzeko, eta jarrerak eta iritzi inplizituak nahiz esplizituak adierazten dituzten xehetasunez ohartzeko.
B2	Gai da bere interes-esparruko informazio-iturri oso espezializatuetatik informazioa, ideiak eta iritziak ateratzeko. Gai da bere espezialitatetik kanpoko artikulua espezializatuak ulertzeko, baldin eta tarteka hiztegia erabil badezake terminologia zuzen interpretatu duela egiaztatzeko. Gai da egileek beren jarrera edo ikuspegiak agertzen dituzten gaur egungo auziei buruzko artikulua eta txostenak ulertzeko.
B1	Gai da argudio-testuen ondorio nagusiak identifikatzeko. Gai da aurkezten den auziaren trataeraren argudio-ildoak jabetzeko, nahiz eta xehetasun guztiak ulertu ez. Gai da gai arruntei buruzko egunkari-artikulu errazetako ideia nagusiez jabetzeko.
A2	Gai da idatzizko material errazetan informazio espezifiko identifikatzeko, adibidez gutunetan, katalogoetan eta gertaera jakinak deskribatzen dituzten egunkari-artikuluetan.
A1	Gai da idatzizko material informatibo errazen eta deskribapen labur eta soilen zentzuaz jabetzeko, batez ere ikusizko laguntza badu.

ARGIBIDEAK IRAKURTZEA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da makina edo prozedura berriei buruzko argibide luze eta konplexuak zehatz ulertzeko, bere espezialitatearekin lotura dutenak nahiz bestelakoak, betiere atalik zailenak berriro irakur baditzake.
B2	Gai da bere espezialitateko argibide luze eta konplexuak ulertzeko, baldintzei buruzko xehetasunak eta ohartarazpenak barne, betiere atalik zailenak berriro irakur baditzake.
B1	Gai da tresna bati buruz garbi idatzitako argibide errazak ulertzeko.
A2	Gai da arauak ulertzeko, adibidez segurtasunari buruzkoak, hizkuntz maila errazean emanak badira.
	Gai da eguneroko bizitzako tresnei buruzko argibide errazak ulertzeko, telefono publiko bati buruzkoak adibidez.
A1	Gai da argibide laburrak eta errazak ulertzeko (adibidez, leku batetik bestera nola joan).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zertarako ikasi behar duen ikasleak irakurtzen, nola trebatuko den horretarako eta zer eskatuko zaion horri buruz.
- Zein modalitatetan ikasi behar duen ikasleak irakurtzen, nola trebatuko den horretarako eta zer eskatuko zaion horri buruz.

4.4.2.3. Ikus-entzunezko jarduera hartzaileak

Ikus-entzunezko jarduera hartzaileetan, erabiltzaileak entzutezko eta ikusizko sarrerako informazioa (input) jasotzen du aldi berean.

Honako jarduera hauek sartzen dira sail honetan:

- ozen irakurritako testu bat ulertzea;
- telebista, bideo edo film azpтитuluduna ikustea;
- teknologia berriak erabiltzea (multimedia, CD-Rom, etab.).

Honako jarduera hauetarako eskala argigarria ematen da:

- Telebista eta filmak ikustea

TELEBISTA ETA FILMAK IKUSTEA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da argot edo lagunarteko hizkuntza eta esapide idiomatiko asko erabiltzen duten filmak ulertzeko.
B2	Gai da telebistako eta gaur egungo gaiei buruzko saioetako berri gehienak ulertzeko. Gai da dokumentalak, zuzeneko elkarrizketak, eztabaidak, antzerki-lanak eta hizkuntza estandarreko film gehienak ulertzeko.
B1	Gai da interes pertsonaleko gaiez diharduten telebistako saio gehienak ulertzeko, adibidez, elkarrizketak, hitzaldi laburrak eta albistegiak, mantso samar eta argi ahoskatuak badira.
	Gai da film asko ulertzeko, argumentua ikusizko elementuek eta ekintzak gidatua denean, eta garbi ahoskatuak eta hizkuntz maila apalekoak direnean. Gai da eguneroko bizitzako gaiei buruzko telebistako saioetako ideia nagusiez jabetzeko, mantso samar eta garbi ahoskatuak badira.
A2	Gai da gertaera, istripu eta abarri buruzko telebistako albisteen ideia nagusiaz jabetzeko, diskurtsoa ikusizko osagarriak lagundua bada.
	Gai da telebistako albisteetan gaiez noiz aldatu duten sumatzeko eta eduki nagusiaz jabetzeko.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

4.4.2.4. Estrategia hartzaileak

Estrategia hartzaileak testuingurua eta testuinguru horri egokitzen zaizkion ezagutzak identifikatzea esan nahi du; horretarako **eskema** egokiak abian jarri behar dira. Eskema horiek gertatuko denaren edukiari eta antolaketari buruzko aurreikuspenak eratzen dituzte (*Markoa*). Jarduera hartzailearen prozesuan, testuinguru osoan (linguistikoan eta ez linguistikoan) identifikatutako **hitz-gakoak** eta testuinguru horri buruz eskema egokiek finkatutako aurreikuspenak erabiltzen dira adierazitako esanahiaren irudikapena osatzeko eta haren oinarritzko komunikazio-asmoari buruzko hipotesiak osatzeko. Hurrenez hurreneko hurbilketa prozesu baten bidez, mezuaren itxurazko eta balizko hutsuneak betetzen dira adierazitako esanahiaren irudikapena osatzeko, eta, hala, mezuaren garrantzia eta haren osagaien garrantzia ondorioztatzen da (*Inferentzia*). **Inferentziaren** bidez hainbat arrazoiren ondoriozko hutsuneak betetzen dira, adibidez: hizkuntz gabeziaren ondoriozkoak, harrera-baldintza zailen ondoriozkoak, ezagutza erantsirik ezaren ondoriozkoak edo igorlearen ustezko trebetasun, joera, gutxiespen edo muga fonetikoaren ondoriozkoak. Prozesu horri esker eratzen den ereduaren bideragarritasuna frogatzeko, ko-testuaren eta testuinguruaren ebidentziak aurrez aurre jartzen dira, ikusteko ea bat datozen abian jarritako eskemarekin, hots, norberak egoera interpretatzeko duen moduarekin (*Hipotesiak egiaztatzea*). Bat ez badatoz, berriro ere lehenengo faseari heldu beharko zaio (*Markoa*), hitz-gako horiek hobeto azaltzeko eskema alternatibo bat aurkitzearen (*Hipotesiak berrikustea*).

- **Planifikazioa**

- Egituraketa (adimen-antolaera osatzea, eskemak abian jartzea, aurreikuspenak finkatzea).

- **Gauzatzea**

- Hitz-gakoak identifikatzea eta horietatik abiatuta inferentziak egitea.

- **Ebaluazioa**

- Hipotesiak egiaztatzea: hitz-gakoak eta eskemak doitzea.

- **Zuzenketa**

- Hipotesiak berrikustea.

Eskala argigarri bat eskaintzen da:

	(AHOZKO ETA IDATZIZKO) HITZ-GAKOAK IDENTIFIKATZEA ETA INFERENTZIAK EGITEA
C2	C1 bezala.
C1	Trebea da testuinguruko hitz-gakoak, hitz-gako gramatikalak eta lexikalak erabiltzen, jarrera, aldartea, adimen-jarrera eta asmoak inferitzeko, eta ondoren gertatuko dena aurreikusteko.
B2	Askotariko estrategiak erabil ditzake ulermenerako, adibidez: adi entzutea, ideia nagusiez jabetzeko; testuinguruko hitz-gakoak erabiliz ulermena egiaztatzea.
B1	Gai da testuinguruaren bidez bere intereseko gaiekin eta espezialitatearekin zerikusia duten hitz ezezagunak identifikatzeko. Gai da testuingurutik abiatuta hitz ezezagun batzuen esanahia eta esaldien esanahia asmatzeko, gaia ezaguna bada.
A2	Gai da eguneroko gai arruntei buruzko testu edo adierazpen laburretan zentzu orokorra erabiltzeko, ezagutzen ez dituen hitzen esanahia testuingurutik abiatuta ondorioztatzeko.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

4.4.3. Elkarreraginezko jarduerak eta estrategiak

4.4.3.1. Ahozko elkarreragina

Ahozko elkarreraginean, hizkuntzaren erabiltzaileak hiztun eta entzule gisa dihardu, txandaka, solaskide batekin edo gehiagorekin, ahozko elkarrizketa bat osatzeko, eta elkarlanaren printzipioari jarraituz esanahiak negoziatzen dituzte.

Elkarreraginean etengabe erabiltzen dira **estrategia hartzaileak** eta **ekoizleak**. **Estrategia kognitiboak** eta **elkarlanekoak** ere badira (**diskurtsoaren estrategiak** eta **elkarlan-estrategiak** deituak), hainbat ekintzatan elkarlana eta elkarreragina kontrolatzea eskatzen dutenak, adibidez, hitz egiteko txanda hartu eta emateko ekintzetan, gaia formulatzean eta ikuspegi bat finkatzean, irtenbideak proposatzean eta ebaluatzean, esandakoa laburtzean eta gatazka batean bitartekotza egitean.

Hona hemen elkarreraginezko jardueren zenbait adibide:

- trukeak;
- elkarrizketa arrunta;
- eztabaida ez formala;
- eztabaida formala;
- debatea;
- laneko elkarrizketa;
- negoziazioa;
- plangintza bateratua;
- helburuetan oinarritutako elkarlan praktikoa;
- etab.

Eskala argigarriak ematen dira honako jarduera hauetarako:

- Ahozko elkarreragin orokorra.
- Ama-hizkuntzan diharduen hiztunari ulertzea.
- Elkarrizketa.
- Lagunarteko elkarrizketa informala.
- Elkarrizketa formala eta laneko bilerak.

- Helburu bat lortzeko elkarlana.
- Ondasunak eta zerbitzuak eskuratzeko elkarreagina.
- Informazio-trukea.
- Elkarrizketak egitea eta elkarrizketatua izatea.

AHOZKO ELKARRERAGIN OROKORRA	
C2	Ongi menderatzen ditu esamolde idiomatikoak eta lagunartekoak, eta ohartzen da konnotazio-esanahiaz. Gai da esanahiaren ñabardura txikiak transmititzeko, zehaztasun nahiko handiz, hainbat eraldaketa-prozeduraren bidez. Gai da zailtasunak solaskidea ia ez ohartzeko moduan gainditzeko.
C1	Gai da jariootasunez eta bat-batekotasunez hitz egiteko, ia ahaleginik egin gabe. Hitzen erreperitorio zabala du, eta horrek itzulunguruak eginez bere gabeziak erraz gainditzeko aukera ematen dio. Ez du ia esamoldeen eta saiheste-estrategien bila ibili beharrik. Gai kontzeptual zailetan bakarrik izango ditu diskurtsoaren jarioari eta naturaltasunari eusteko zailtasunak.
B2	Gai da jariootasunez, zehaztasunez eta eraginkortasunez hitz egiteko, gai orokor, akademiko, profesional eta aisiako askori buruz, ideien arteko lotura argi adieraziz. Gai da bat-bateko komunikazioa bideratzeko, eta gramatika ongi menderatzen du; ez du erakusten esan nahi duena mugatu beharra duenik eta egoera bakoitzari egokitzen dio formalitate-maila. Gai da elkarrizketetan jariootasunez eta bat-batekotasunez parte hartzeko, ama-hizkuntza duten hiztunekiko elkarreragin arruntean, eta inorentzako tentsiorik sortu gabe. Gai da gertaera eta esperientzia jakin batzuek beretzat duten garrantzia nabarmentzeko, bere ikuspegia argi adierazteko eta azalpen eta argudio egokiak emanez horri eusteko.
B1	Gai da bere intereseko edo espezialitateari loturiko gai arrunteei edo ez hain arrunteei buruz nolabaiteko segurtasunez komunikatzeko. Gai da informazioa trukatzeko, egiaztatzeko eta berresteko, eta egoera ez hain arrunteei aurre egiten die eta arazoaren arrazoiak azaltzen ditu. Gai da gai abstraktuagoez eta kulturaleraz hitz egiteko, filmei, liburuei, musikari eta abarri buruz, esaterako. Gai da erreperitorio linguistiko nahiko erraz bati nahiko etekin ateratzeko, bidaiatzean gerta daitezkeen egoera gehienetan moldatzeko. Gai da eguneroko bizitzako gaii buruzko elkarrizketetan aurretik prestatu gabe parte hartzeko, iritzi pertsonalak adierazteko eta ideiak eta informazioa trukatzeko gai arrunteei, interes pertsonalekoei edo eguneroko bizitzakoei buruz (adibidez, familia, zaletasunak, lana, bidaiak eta gaurkotasunezko gertaerak).
A2	Gai da elkarrizketetan nahiko eroso parte hartzeko, egoera egituratuetan eta elkarrizketa laburretan, baldin eta, hala behar izanez gero, solaskideak laguntzen badio. Gai da truke erraz eta arruntetan moldatzeko, ahalegin handirik gabe; gai da galderak egiteko eta galderei erantzuteko, eta ideiak eta informazioa trukatzeko eguneroko bizitzako gaii buruz, aurreikus daitezkeen egoeretan. Gai da lanarekin eta aisiarekin zerikusia duten gai arrunteei buruzko informazio-truke erraza eta zuzeneko eskatzen duten ataza bakunetan eta arruntetan komunikatzeko. Gai da gizarte-truke oso laburrak izateko, baina ia inoiz ez du nahikoa ulertzen bere kasa elkarrizketa bati eusteko.
A1	Gai da elkarrizketa errazetan parte hartzeko, baina komunikazioa zenbait gauza mantsoago errepikatu beharraren, gauzak beste era batera adierazi beharraren eta zuzendu beharraren mende dago, erabat. Gai da galdera errazak egiteko eta galdera errazei erantzuteko, baieztapen errazak egiteko eta egiten zaizkion baieztapenei erantzuteko, berehalako premien eta gai arrunten alorrean.

AMA-HI ZKUNTZAN DIHARDUEN HIZTUNARI ULERTZEA	
C2	Gai da edozein solaskideri ulertzeko, ama-hizkuntzan ari denari barne, baita gai abstraktuei buruz edo gai espezializatu konplexuei buruz eta bere espezialitateaz haragoko gaiez badihardu ere, baldin eta hizkuntza edo azentu ez estandarrena ohitzeko modua badu.
C1	Gai da gai abstraktuei eta gai espezializatu konplexuei buruzko hitzaldiak eta bere espezialitateaz haragoko gaiei buruzkoak zehatz ulertzeko, baina baliteke tarteka xehetasunak egiaztatu behar izatea, batez ere diskurtsoa azentu estandarrean ahoskatua ez bada.
B2	Gai da hizkuntza estandarrean esaten den guztia zehatz ulertzeko, baita inguruan zarata handia dagoela ere.
B1	Gai da elkarrizketa arruntetan argi ahoskatutako eta berari zuzendutako diskurtsoa ulertzeko, baina tarteka hitz edo esaldi batzuk errepikatzeko eskatu beharko du.
A2	Gai da truke erraz eta arruntetan ahalegin handirik gabe moldatzeko adina ulertzeko. Gai da eguneroko gaiei buruz argi esaten zaion diskurtsoa oro har ulertzeko, baldin eta, tarteka, esaten diotena errepikatzeko eskatzeko aukera badu. Gai da elkarrizketa erraz eta arruntetan argi eta mantso esaten zaiona ulertzeko; gai da solaskideari esan nahi duena ulertarazteko, baldin eta solaskidea laguntzen saiatzen bada.
A1	Gai da premia jakin eta arruntak bete ahal izateko ohiko adierazpenak ulertzeko, baldin eta solaskideak diskurtso argia erabiltzen eta mantso hitz egiten badu, eta ulertzen ez duena errepikatzen badio. Gai da berari argi eta mantso egiten zaizkion galderak eta ematen zaizkion jarraibideak ulertzeko eta argibide errazak eta laburrak ulertzeko.

	ELKARRIZKETA
C2	Gai da elkarrizketa eroso eta egokia izateko, muga linguistikorik gabe, gizarte-bizitzako eta bizitza pertsonaleko edozein egoeratan.
C1	Gai da hizkuntza gizartean malgutasunez eta eraginkortasunez erabiltzeko, baita emozioak adierazteko, norbaiti edo zerbaiti buruz jarduteko eta diskurtso dibertigarria egiteko ere.
B2	Gai da gai orokor gehienei buruzko elkarrizketa zabaletan parte hartzeko, baita zarata dagoen giroetan ere. Gai da ama-hizkuntzan diharduten hiztunekin solasean aritzeko, nahi gabe haiei barre eragin gabe edo haiek gogaitu gabe eta haiek ama-hizkuntzan diharduen beste solaskide batekin ez bezala aritzera behartu gabe. Gai da nolabaiteko emozioa transmititzeko, eta gertaerek eta esperientziak beretzat duten garrantzia nabarmentzeko.
B1	Gai da gai arruntei buruz bat-bateko elkarrizketak egiteko. Gai da eguneroko bizitzako elkarrizketetan esaten dena ulertzeko, solaskidea argi mintzatzen bada, nahiz eta batzuetan hitzak edo esaldiak errepikatze eskatu beharra izan dezakeen. Gai da elkarrizketa edo eztabaida egiteko, baina batzuetan zaila da zer esan nahi duen zehatz ulertzea. Gai da sentipenak (adibidez, ezustekoa, zoriona, tristura, interesa eta axolagabekeria) adierazteko eta sentipen horiei erantzuteko.
A2	Gai da gizarte-harremanak izateko: agurrak, aurkezpenak, eskerrak ematea. Gai da berari zuzenean hizkuntza estandarrean eta gai arruntei buruz hitz egiten diotena ulertzeko, baldin eta, tarteka, solaskideek esaten diotena errepikatzen edo berriz formulatzen badute. Gai da elkarrizketa laburretan parte hartzeko, gai orokorrei buruzko testuinguru arruntetan. Gai da termino errazetan nola dagoen adierazteko eta eskerrak emateko. Gai da gizarte-harreman oso laburretan moldatzeko, baina ez bere kabuz elkarrizketa bati eusteko, nahiz eta, solaskideak laguntzen badio, esan nahi duena argi adierazteko gai den. Gai da agurtzeko eta jendeari hitz egiteko adeitasun-formula errazak erabiltzeko. Gai da gonbitak eta iradokizunak egiteko eta besteek egiten dizkiotenei erantzuteko; gai da barkamena eskatzeko eta besteek barkamena eskatzen diotenean erantzuteko. Gai da zer gustatzen zaion eta zer gustatzen ez zaion esateko.
A1	Gai da bere burua aurkezteko eta agur egiteko oinarrizko esamoldeak erabiltzeko. Gai da jendeari nola dagoen galdetzeko eta berriek sortzen dioten erreakzioa adierazteko. Gai da berehalako beharrak betetzeko esamolde arruntak ulertzeko, solaskideak argi eta mantso hitz eginez laguntzen badio eta ulertzen ez duena errepikatzen badio.

EZTABAIDA INFORMALA (LAGUNARTEKOA)	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da eztabaida-taldeetako beste solaskideen artean gertatzen diren elkarreragin konplexuak erraz ulertzeko, baita gai abstraktu, konplexu eta ezezagunei buruz ari badira ere. Gai da eztabaida horietan parte hartzeko.
B2	<p>Gai da ama-hizkuntzan diharduten solaskideen arteko eztabaida bizien erritmoari jarraitzeko.</p> <p>Gai da bere ideiak eta iritziak zehatz adierazteko, gai konplexuei buruzko argudio-ildoak sinesgarritasunez aurkezteko eta besteen argudioei erantzuteko.</p> <p>Gai da egoera arruntetan gertatzen diren elkarrizketa informaletan parte hartzeko, bere ikuspegiak argi adieraziz, proposamen alternatiboak eginez, hipotesiak eginez eta hipotesi horiei erantzunez.</p> <p>Gai da inguruko elkarrizketetan esaten dena ulertzeko, ahaleginak eginez bada ere, baina zail gerta dakioke ama-hizkuntza duten horiek beren diskurtsoa nolabait moldatzen ez dutenean haiekiko elkarrizketetan eraginkortasunez jardutea.</p> <p>Gai da eztabaidetan bere ideiak adierazteko eta ideia horiei eusteko, azalpen, argudio eta iruzkin egokiak eginez.</p>
B1	<p>Gai da gai orokorreari buruz bere inguruan esaten dena oro har ulertzeko, baldin eta solaskideek argi hitz egiten badute eta hizkuntzaren erabilera idiomatikoegia egiten ez badute.</p> <p>Gai da gai abstraktuei edo kulturei buruzko ideiak adierazteko, zinemari edo musikari buruzkoak esaterako. Gai da arazo baten arrazoia azaltzeko.</p> <p>Gai da besteen ikuspegiari buruzko adierazpen laburrak egiteko.</p> <p>Gai da alternatibak alderatzeko eta kontrastatzeko, zer egin, nora joan, nor hautatu eta abar erabakitzean.</p> <p>Gai da, oro har, bere aurrean gertatzen den elkarrizketa luze samarretako ideia nagusiak ulertzeko, baldin eta diskurtsoa argi eta hizkuntza estandarrean ahoskatua bada.</p> <p>Gai da gai orokorreari buruzko ikuspegi eta iritzi pertsonalak emateko edo eskatzeko.</p> <p>Gai da bere iritziak edo erreakzioak ulertarazteko, arazo edo gai praktikoen soluzioari buruz, adibidez, nora joan, zer egin, zerbait nola antolatu (txango bat adibidez) etab. erabakitzerakoan.</p> <p>Gai da usteak, iritziak, adostasuna eta desadostasuna adeitasunez adierazteko.</p>
A2	<p>Gai da bere inguruan gertatzen den eztabaida baten gaia identifikatzeko, mantso eta garbi ahoskatua bada.</p> <p>Gai da iritziak trukatzeko, arratsaldean, asteburuan, etab. zer egin eztabaidatzerakoan.</p> <p>Gai da iradokizunak egiteko eta iradokizunei erantzuteko.</p> <p>Gai da beste norbaitekin bat datorren ala ez adierazteko.</p> <p>Gai da eguneroko bizitzako gaiei buruzko iritzi-truke erraza egiteko, argi, mantso eta zuzenean hitz egiten badiote.</p> <p>Gai da iritziak trukatzeko, zer egin, nora joan eta norbaitekin hitzordua egiteko nola adostu erabakitzeke.</p>
A1	Ez dago deskribatzailerik.

ELKARRIZKETA FORMALA ETA LANEKO BILERAK	
C2	Gai da gai konplexuei buruzko eztabaida formaletan moldatzeko, argudio ongi antolatua eta erakargarriak erabiliz, erabilitako hizkuntza ama-hizkuntza dutenei inolako eragozpenik sortu gabe.
C1	Gai da eztabaiden erritmoari erraz jarraitzeko, baita eztabaidak gai abstraktu, konplexu eta ezezagunei buruzkoak badira ere. Gai da bere jarrera era formalean eta sinesgarritasunez argudiatzeko, eta jarioitasunez, bat-batean eta egokitasunez galderei eta adierazpenei eta bere kontrako argudio konplexuei erantzuteko.
B2	Gai da eztabaida bizien erritmoari jarraitzeko eta ikuspegi bakoitzaren argudioak zehatz identifikatzeko. Gai da bere ideiak eta iritziak zehatz adierazteko, argudio lerro konplexuak erabiltzeko eta besteen argudioei sinesgarritasunez erantzuteko. Gai da eztabaida formaletan era aktiboan parte hartzeko, izan arruntak edo ez. Gai da bere espezialitatearekin zerikusia duten gaiei buruzko eztabaidak ulertzeko, eta zehatz ulertzen ditu solaskideak nabarmentzen dituen ideiak. Gai da bere iritzia emateko, azaltzeko eta horri eusteko, proposamen alternatiboak balioesteko, hipotesiak egiteko eta hipotesiei erantzuteko.
B1	Gai da bere espezialitatearekin zerikusia duten gaiei buruz esaten dena oro har ulertzeko, baldin eta solaskideek hizkuntzaren erabilera oso idiomatikoa egiten ez badute eta argi ahoskatzen badute. Gai da bere ikuspegiak argi azaltzeko, baina zail gertatzen zaio eztabaidan parte hartzea. Gai da eguneroko bizitzako gaiei buruzko eztabaida formal arruntetan parte hartzeko, argi eta hizkuntza estandarrean ahoskatuak badira; gertaera jakinei buruzko informazio-trukea dakarten edo arazo praktikoei irtenbidea edo horiei buruzko jarraibideak emateko eztabaidetan ere parte har dezake.
A2	Gai da bere espezialitatearekin zerikusia duten eztabaida formaletan gai-aldaketa bati antzemateko, baldin eta eztabaida horiek mantso eta argi ahoskatuak badira. Gai da informazio egokia trukatzeko eta arazo praktikoei buruz bere iritzia emateko, zuzenean galdetzen zaionean, baldin eta esaten zaiona berriro formulatzen bazaio eta, hala behar izanez gero, oinarrizko puntuak errepika diezazkioten eska badezake. Gai da gauzez pentsatzen duena esateko, bilera formal batean zuzenean galdetzen diotenean, baldin eta, hala behar izanez gero, oinarrizko puntuak errepika diezazkioten eska badezake.
A1	Ez dago deskribatzailerik

Oharra: Azpi-eskala honetako deskribatzaileak ez dira neurri-ereduarekin era enpirikoan egiaztatatu.

	HELBURU BAT LORTZEKO ELKARLANA <i>(adibidez, autoa konpontzea, agiri baten gaineko eztabaida, zerbait antolatzea)</i>
C2	B2 bezala.
C1	B2 bezala.
B2	<p>Gai da jarraibide xeheak erabateko ziurtasunez ulertzeko.</p> <p>Gai da lana aurrera ateratzen laguntzeko, besteak hartan parte hartzera bultzatuz, pentsatzen duena esateko, etab.</p> <p>Gai da arazoak edo auziak garbi azaltzeko, arrazoiak edo ondorioak gogoeta egiteko eta ikuspegi bakoitzaren alde onak eta txarrak alderatzeko.</p>
B1	<p>Gai da esaten dena ulertzeko, nahiz eta, gainerako solaskideen diskurtsoa luzea edo lasterra bada, tarteka esandakoa errepika edo argi diezaioten eskatu behar duen.</p> <p>Gai da arazo baten arrazoiak azaltzeko, egin beharreko urratsez eztabaida egiteko, alternatibak alderatzeko eta bakoitzaren alde onak eta txarrak ikusteko.</p> <p>Gai da beste pertsona batzuen ikuspegiak adierazpen laburrak egiteko.</p> <p>Gai da esaten dena oro har ulertzeko, eta, hala behar izanez gero, norbaitek esandakoa errepikatzen, elkar ulertu dutela egiaztatzen.</p> <p>Gai da irtenbide posibleei eta egin beharreko urratsei buruzko bere iritzia eta erreakzioak ulertarazteko, arrazoi eta azalpen laburrak emanez.</p> <p>Gai da besteak egin behar denari buruzko ikuspegia ematera bultzatzeko.</p>
A2	<p>Gai da ataza erraz eta arruntetan ahalegin handirik gabe moldatzeko adina ulertzeko, eta, ulertzen ez duenean, esandakoa errepika diezaioten eskatzeko.</p> <p>Gai da egin beharreko urratsez eztabaidatzeko, iradokizunak eginez eta besteen iradokizunei erantzunez, argibideak eskatuz eta emanez.</p> <p>Gai da elkarrizketaren hariari jarraitzen diola adierazteko eta esan nahi duena besteei ulertarazteko, baldin eta solaskideek laguntzen badiote.</p> <p>Gai da eguneroko atazetan komunikatzeko, esaldi errazak erabiliz gauzak eskatzeko eta eskaintzeko, informazio erraza lortzeko eta egin beharreko urratsei buruz eztabaidatzeko.</p>
A1	<p>Gai da solaskideak mantso eta kontuz ahoskatutako galderak eta jarraibideak ulertzeko, eta jarraibide labur eta errazak ulertzeko, leku jakin batera joateko, adibidez.</p> <p>Gai da norbaiti zerbait eskatzeko eta berari zerbait eskatzen diotenean eskariari erantzuteko.</p>

ONDASUNAK ETA ZERBITZUAK ESKURATZEKO ELKARRERAGINA	
C2	B2 bezala.
C1	B2 bezala.
B2	<p>Gai da gatazken konponbidea negoziatzeko, adibidez, zirkulazio-isun bidegabe bat erreklamatzeko, pisu batean eragindako kalteen ordain ekonomikoa edo istripu baten erruduntasun-erantzukizuna eskatzeko.</p> <p>Gai da kalte-ordaina eskatzeko bere argudioa garatzeko, hizkuntza sinesgarria erabiliz, eta argi zehazteko bera zer emateko prest dagoen.</p> <p>Gai da arazo baten azalpena egiteko eta zerbitzuaren emaitzak edo bezeroak amore eman behar duela argi adierazteko.</p>
B1	<p>Gai da bidaiari, bidaiari antolatzean edo ostatu hartzean sor daitezkeen truke gehienetan moldatzeko edo atzerriko bidaiari dagokien agintariekin jarduteko.</p> <p>Gai da dendetan, posta-bulegoetan, banketxeetan eta abarretan gertatzen diren egoera ez hain arruntetan moldatzeko; adibidez, asebate ez duen zerbitzu erosten bada, erositakoa itzultzen badaki. Gai da kexa edo erreklamazioa egiteko.</p> <p>Gai da agentzia bidez bidaiari antolatzean edo bidaiari bertan gertatzen diren egoera gehienetan moldatzeko: badaki, adibidez, bidaiari bati non jaitsi behar duen galdetzen, ezagutzen ez duen toki batera joan behar duenean.</p>
A2	<p>Gai da eguneroko bizitzako egoeretan moldatzeko, adibidez, bidaiari batean, ostatu hartzean, jaterakoan eta erosketak egitean.</p> <p>Gai da turismo bulegotik behar duen informazio guztia lortzeko, baldin eta informazio hori sinplea eta ez espezializatua bada.</p> <p>Gai da ondasun eta zerbitzu arruntak eskatzeko eta eskaintzeko.</p> <p>Gai da bidaiari buruzko informazio erraza lortzeko; garraio publikoa erabiltzeko (autobusak, trenak, taxiak); toki batera joateko argibideak eskatzeko eta emateko; eta txartelak erosteko.</p> <p>Gai da gauzei buruz galdetzeko edo dendetan, postetxeetan edo banketxeetan truke errazak egiteko.</p> <p>Gai da kopuruei, zenbakiei, prezioei eta abarri buruzko informazioa eskaintzeko eta jasotzeko.</p> <p>Gai da erosketak sinpleak egiteko, zer nahi duen esanez eta prezioa galdetuz.</p> <p>Gai da jatetxe batean jatekoa eskatzeko.</p>
A1	<p>Gai da norbaiti zerbitzu eskatzeko edo norbaitek zerbitzu eskatzen dionean eskariari erantzuteko.</p> <p>Gai da zenbaki, kopuru, prezio eta ordutegiarekin ongi moldatzeko.</p>

	INFORMAZIO-TRUKEA
C2	B2 bezala.
C1	B2 bezala.
B2	<p>Gai da bere lanbidearekin zerikusia duten gai guztiei buruzko informazio konplexua eta aholkuak trukatzeko.</p> <p>Gai da informazio xehea ziurtasunez emateko.</p> <p>Gai da prozedura bat gauzatzeko moduari buruzko deskribapen argiak eta zehatzak egiteko.</p> <p>Gai da hainbat iturritako informazioa eta argudioak laburtzeko eta horien berri emateko.</p>
B1	<p>Gai da bere espezialitatearekin zerikusia duten gai buruzko informazio zehatza nolabaiteko ziurtasunez emateko, trukatzeko, egiaztatze eta berresteko, izan gai arruntak edo ez.</p> <p>Gai da zerbait nola egin behar den deskribatzeko, jarraibide xeheak emanaz.</p> <p>Gai da kontakizun, artikulua, hitzaldi, eztabaida, elkarrizketa edo dokumental laburren laburpena egiteko, horiei buruzko iritzia emateko eta xehetasunak eskatzen dituzten galdera osagarriari erantzuteko.</p> <p>Gai da informazio zehatz eta erraza aurkitzeko eta jakinarazteko.</p> <p>Gai da toki batera joateko argibide xeheak eskatzeko eta ulertzeko.</p> <p>Gai da informazio xeheagoa lortzeko.</p>
A2	<p>Gai da truke erraz eta arruntetan ahaleginik gabe moldatzeko adina ulertzeko.</p> <p>Gai da eguneroko bizitzako egoera praktikoetan moldatzeko: informazio zehatz erraza aurkitu eta jakinarazi.</p> <p>Gai da ohiturei eta eguneroko bizitzako jardueri buruzko galderak egiteko eta galdera horiei erantzuteko.</p> <p>Gai da iraganeko denbora-pasei eta jardueri buruzko galderak egiteko eta galdera horiei erantzuteko.</p> <p>Gai da argibide eta jarraibide errazak emateko eta ulertzeko; adibidez, toki batera nola joan azaltzeko.</p> <p>Gai da informazio-truke erraza eta zuzena eskatzen duten hitzaldi erraz eta arruntetan komunikatzeko.</p> <p>Gai da eguneroko bizitzako gestioei eta gestio arrunteei buruz informazio mugatua trukatzeko.</p> <p>Gai da lanean eta denbora librean zer egiten den galdetzeko eta galdera horiei erantzuteko.</p> <p>Gai da mapa edo plano bati buruzko argibideak eskatzeko eta emateko.</p> <p>Gai da informazio pertsonala eskatzeko eta emateko.</p>
A1	<p>Gai da mantso eta kontuz egiten dizkieten galderak eta ematen zaizkion jarraibideak ulertzeko eta toki batera joateko argibide labur eta errazak ulertzeko.</p> <p>Gai da galdera errazak egiteko eta galdera horiei erantzuteko, berehalako beharrei edo gai ezagunei buruzko adierazpen errazak egiteko eta horiei erantzuteko.</p> <p>Gai da bere buruari eta besteei buruzko galderak egiteko eta galdera horiei erantzuteko: adibidez, non bizi den, nor ezagutzen duen, zer gauza dituen.</p> <p>Gai da denborazko adierazpenak egiteko, era honetako esapideak erabiliz: "datorren astean, aurreko ostiralean, azaroan, hiruretan".</p>

ELKARRIZKETAK EGITEA ETA ELKARRIZKETATUA IZATEA	
C2	Gai da elkarrizketan berari dagokion partea ongi aurkezteko, esaten duena egituratzeko eta autoritatez eta erabateko jarioasunez aritzeko, elkarrizketatzaile izan edo elkarrizketatu izan, ama-hizkuntzan diharduenari inolako eragozpenik sortu gabe.
C1	Gai da elkarrizketan erabateko parte-hartzea izateko, bai elkarrizketatzaile gisa bai elkarrizketatu gisa, eztabaidagai diren ideiak jarioasunez eta laguntzarik gabe zabalduz eta garatuz, eta harridura-hitzak ongi erabiliz.
B2	Gai da elkarrizketak eraginkortasunez eta jarioasunez egiteko, prestatuta dituen galderetatik aldenduz, tarteka, hariari ongi jarraituz eta erantzun interesgarriak emanez. Gai da elkarrizketa batean aurrea hartzeko, laguntza handirik gabe bere ideiak zabaltzeko eta garatzeko, eta, hala behar izanez gero, elkarrizketatzaileari laguntza eskatzeko.
B1	Gai da elkarrizketa edo kontsulta batean eskatzen zaion informazio zehatza emateko (adibidez, sendagileari sintomak deskribatzeko), baina zehaztasun mugatua du horretan. Gai da aurrez prestatutako elkarrizketak egiteko, informazioa egiaztatuz eta berretsiz, nahiz eta balitekeen, solaskideak presaka edo luze erantzuten badu, esan diotena errepika diezaioten eskatu behar izatea tarteka. Gai da elkarrizketetan edo kontsultetan aurrea hartzeko (adibidez, gai berri bati heltzeko), baina elkarreraginean elkarrizketatzailearekiko mendekotasun handia du. Gai da aurrez prestatutako galdetegi bat erabiliz elkarrizketa egituratua egiteko, bat-bateko galdera osagarri batzuk erantsita.
A2	Gai da elkarrizketa batean esan nahi duena ulertarazteko eta eguneroko bizitzako gaiei buruzko ideiak eta informazioa adierazteko, baldin eta, tarteka, esandakoa argi diezaioten eskatzeko aukera badu eta esan nahi duena adierazten laguntzen badiote. Gai da elkarrizketa batean galdera eta adierazpen errazei erantzuteko.
A1	Gai da elkarrizketetan datu pertsonalei buruzko galdera erraz eta zuzenei erantzuteko, oso mantso eta argi hitz egiten badiote, eta hizkuntza zuzena eta ez idiomatikoa erabiltzen bada.

4.4.3.2. Idatzizko elkarreragina

Idatzizko hizkuntzaren bidezko elkarreraginean era honetako jarduerak sartzen dira:

- oharra, memorandumak, etab. igorri eta trukatzeko, ahozko elkarreragina ezinezkoa edo desegokia gertatzen bada;
- gutun, fax, posta elektronikoa eta abarren bidezko trukea;
- hitzarmen, kontratu, agiri eta abarretako testua negoziatzea, zirriborroak aldatzea eta trukatzeko, aldaketak egitea, probak zuzentzea, etab.;
- hitzaldietan parte hartzea, Interneti lotuta edo ez.

Aurrez aurreko elkarreraginak hainbat baliabide batera erabiltzea eska dezake, jakina: ahozkoak, idatzizkoak, ikus-entzunezkoak, paralinguistikoak (ikus 4.4.5.2. atala) eta paratestualak (ikus 4.4.5.3. atala).

Informatikako programetan egiten ari diren aurrerapenei esker, gizakia-makina arteko elkarreraginezko komunikazioa gero eta garrantzi handiagoa hartzen ari da arlo publikoan, lan-arloan, hezkuntza-arloan eta baita arlo pertsonalean ere.

Eskala argigarriak ematen dira honako jarduerak haurtarako:

- Idatzizko elkarreragina oro har.
- Gutunak idaztea.
- Oharrak, mezuak eta formularioak.

IDATZIZKO ELKARRERAGINA ORO HAR	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da gauzak argi eta zehatz adierazteko, eta hartzaileari malgutasunez eta eraginkortasunez egokitzen zaio.
B2	Gai da idatziz berriak kontatzeko eta bere ikusmoldea behar bezala adierazteko, edo besteen ikusmoldearekin lotzeko.
B1	Gai da gai abstraktuei nahiz konkretuei buruzko informazioa eta ideiak transmititzeko, informazioa kontrolatzeko, arazo bati buruzko galderak egiteko edo arazo hori zehaztasunez azaltzeko.
	Gai da gutunak eta ohar pertsonalak idazteko, berehalako informazio erraza eskatuz edo emanez, eta garrantziko iruditzen zaizkion alderdiak nabarmenduz.
A2	Gai da berehalako premiei buruzko ohar errazak eta laburrak idazteko.
A1	Gai da xehetasun pertsonalei buruzko idatzizko informazioa eskatzeko eta emateko.

GUTUNAK IDAZTEA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da gutun pertsonaletan gauzak argi eta zehatz adierazteko, eta hizkuntza malgua eta eraginkorra erabiltzeko, baita emozioak adierazi, jendeari eta gauzei buruz jardun eta umorea erabili behar duenean ere.
B2	Gai da gutunetan nolabaiteko emozioa transmititzeko eta gertaerek eta esperientziek beretzat duten garrantzia nabarmentzeko, eta gai da gutun-trukea duen pertsonekin albisteez eta ikuspegiez hitz egiteko.
B1	Gai da gutun pertsonalak idazteko, berriak emanez eta gai abstraktuei edo kulturei buruzko ideiak adieraziz, musikari eta filmei buruzkoak esaterako.
	Gai da gutun pertsonalak idazteko, esperientziak, sentimenak eta gertaerak nolabaiteko xehetasunez adieraziz.
A2	Gai da gutun pertsonal oso errazak idazteko, eskerrak emanez edo barkamena eskatuz.
A1	Gai da postal erraz eta laburrak idazteko.

OHARRAK, MEZUAK ETA FORMULARIOAK	
C2	B1 bezala.
C1	B1 bezala.
B2	B1 bezala.
B1	Gai da informazioa eskatzeko eta arazoak azaltzeko mezuak idazteko.
	Gai da berehalako informazio erraza transmititzen duten oharrak idazteko, lagunei, zerbitzuekin zerikusia duten pertsonen, irakasleei eta inguruko pertsona ezagun batzuei, garrantzikoak iruditzen zaizkion alderdiak nabarmenduz.
A2	Gai da mezu labur eta errazak idatziz jasotzeko, baldin eta esaten diotena errepikatzeke eta berriro formulatzeko eska badezake.
	Gai da berehalako beharrei buruzko ohar eta mezu laburrak eta errazak idazteko.
A1	Gai da zenbakiak eta datak, izena, herritartasuna, helbidea, adina, jaiotze-data edo herri batera iritsi deneko data idazteko, hoteleko erregistroan adibidez.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zer eratako elkarreraginetan parte hartzen ikasi behar duen ikasleak, nola trebatuko den horretarako eta zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Zer zeregin bete beharko dituen ikasleak elkarreraginean, nola trebatuko den horretarako eta zer eskatuko zaion horri dagokionez.

4.4.3.3. Elkarreraginezko estrategiak

Elkarreraginak ekoizpen-jarduerak nahiz hartzaileak hartzen ditu bere baitan, eta baita diskurtso bateratu bat eraikitze jarduerak ere. Beraz, orain arte aipatu diren ekoizpen-estrategia eta estrategia hartzaile guztiek dute zerikusia elkarreraginean. Nolanahi ere, ahozko elkarreraginak berekin dakar adimen-testuinguru bateratu bat finkatuz esanahiaren sorkuntza kolektiboa ezartzea, jakintzat eman daitekeena definitzea, pertsonen jatorriari buruzko dedukzioak egitea, elkarrekin bat etortzea edo distantzia eroso definitzea eta horri eustea, denbora errealean, oro har, eta horrek guztiak esan nahi du ekoizpen-estrategiez eta estrategia hartzaileez gainera, badirela prozesu horren kontrolarekin zerikusia duten elkarreraginezko estrategia berezi batzuk. Era berean, elkarreragina nagusiki aurrez aurrekoa izateak ugaritasun handiagoa dakar, bai testuari eta hizkuntzari dagokionez, eta baita ezaugarri paralinguistikoen eta testuinguruko seinaleei dagokienez ere, denak ere oso landuak edo ez hain landuak, esplizituak edo ez hain esplizituak izan daitezkeenak, parte-hartzaileak prozesuan duen etengabeko kontrolak ematen duen neurriraino.

Ahozko elkarreraginaren planifikazioak eskatzen du jardueran gerta daitezkeen truke posibleen eta probableen eskema edo praxeograma bat (komunikazio-elkarreragin baten egitura adierazten duen diagrama) indarrean jartzea (*Markoa*) eta kontuan hartzea solaskideen arteko komunikazio-distantzia (*Informazio eta iritzi hutsunea identifikatzea*), zer aukera hautatu eta trukeak planifikatu ahal izateko (*Trukeak planifikatzea*). Jardueran bertan (*Gauzatzea*), hizkuntzaren erabiltzaileak hitza txandaka hartzeko estrategiak erabiliko ditu, hitzaldian aurrea hartzeko (*Hitza hartzea*), atazan elkarlana indartzearen eta eztabaidari eustearren (*Pertsonarteko elkarlana*) elkar ulertzen laguntzeko eta eskuartean duen atazan oinarrituriko ikuspegiari eusteko (*Pentsamenduzko elkarlana*), eta baita zerbait formulatzeko laguntza eskatu ahal izateko ere (*Laguntza eskatzea*). Plangintzarekin gertatzen den moduan, **ebaluazioa** ere komunikazio-maila batean egiten da: aplikatzea erabaki dugun eskemaren eta benetan gertatzen denaren arteko benetako koherentzia neurtzen du (*Eskemaren eta jardueraren koherentzia kontrolatzea*), eta baita benetan gertatzen ari dena ere (*Ondorioaren eta arrakastaren kontrola*); ulermen-faltak edo anbiguotasun onartezinak maila komunikatiboko eta linguistikoko **argibideak eskatzea** eragin dezakete (*Azalpenak ematea eta eskatzea*), eta komunikazioari berriro ekiteko eta, hala behar denean, gaizki ulertuak argitzeko esku-hartze aktiboa ere bai (*Komunikazioa zuzentzea*).

Planifikazioa

- Markoa ("praxeograma" aukeratzea)
- Informazio- eta iritzi-hutsuneak identifikatzea (egokitasun-baldintzak)
- Jakintzat eman daitekeena kontuan hartzea
- Trukeak planifikatzea

Gauzatzea

- Hitza hartzea
- Pertsonarteko elkarlana
- Pentsamenduzko elkarlana
- Ezustekoari aurre egitea
- Laguntza eskatzea

Ebaluazioa

- Eskemen eta "praxeogramaren" kontrola
- Ondorioaren eta arrakastaren kontrola

Zuzenketa

- Azalpenak emateko eskaria
- Azalpenak emateko eskaintza
- Komunikazioa zuzentzea

Honako jarduera hauetarako eskala argigarriak ematen dira:

- Hitza hartzea
- Elkarlana
- Azalpenak eskatzea.

	HITZA HARTZEA (HITZ EGITEKO TXANDAK)
C2	C1 bezala.
C1	Gai da diskurtsoa enuntziatzeko bide posibleetatik esaldi egokia hautatzeko, bere adierazpenak behar bezala egin ahal izateko, hitz egiteko txandari eustearren hitza hartzen edo zer esan pentsatzen duen bitartean.
B2	Gai da behar bezala elkarrizketa egiteko, esamolde egokienak erabiliz. Gai da hizketaldia behar bezala hasteko, jarraipena emateko eta amaitzeko, hitz egiteko txanda behar bezala erabiliz. Gai da hizketaldia hasteko, hitzari eusteko eta, hala dagokionean, elkarrizketa amaitzeko, batzuetan oso era dotorean ez bada ere. Gai da esaldi eginak erabiltzeko (adibidez, "Galdera horrek ez du erantzun erraza"), denbora irabaztearren eta hitz egiteko txandari eustearren, zer esan formulatzen duen bitartean.
B1	Gai da eguneroko bizitzako gaiet buruzko eztabaidetan parte hartzeko, hitza hartzeko esamolde egokia erabiliz. Gai da elkarrizketa errazak hasteko, jarraipena emateko eta amaitzeko, aurrez aurre eta gai arruntei edo interes pertsonaleko gaiet buruz.
A2	Gai da elkarrizketa laburrak hasteko, izateko edo amaitzeko teknika errazak erabiltzeko. Gai da aurrez aurreko elkarrizketa errazak hasteko, jarraipena emateko eta amaitzeko. Gai da besteen arreta erakartzeko.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

ELKARLANA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da bere ekarpena eta gainerako solaskideena trebetasunez bateratzeko.
B2	Gai da ekarpenei eta inferentziei jarraipena emateko eta horien aurrean zuzen erreakzionatzeko, elkarrizketaren garapenari laguntzeko moduan. Gai da eguneroko bizitzako gaiei buruzko eztabaiden garapenean laguntzeko, esandakoa ulertzen duela berretsiz, beste solaskide batzuk parte hartzera bultzatuz, etab.
B1	Gai da oinarrizko hizkuntz errepertorio eta estrategia-errepertorio bat erabiltzeko, elkarrizketa edo eztabaida gerta dadin. Gai da, eztabaida bideratzen laguntzeko moduan, esandakoa laburtzeko.
	Gai da norbaitek esandakotik parte bat errepikatuz, elkar ulertzen dutela berrestearren eta ideiak garatzen laguntzearren. Gai da beste pertsona batzuei eztabaidan parte hartzeko gonbita egiteko.
A2	Gai da esaten dena zenbateraino ulertu duen adierazteko.
A1	Ez dago deskribatzailekerik.

AZALPENAK ESKATZEA	
C2	B2 bezala.
C1	B2 bezala.
B2	Gai da solaskideak esana ulertzen duela egiaztatuzko galderak egiteko eta zalantzazko alderdiak azal diezazkieten eskatzeko.
B1	Gai da esandakoa argitzea edo gehiago lantzea eskatzeko.
A2	Gai da solaskideari esandakoa argitzea eskatzeko, oso era errazean. Gai da ulertu ez dituen hitz-gakoak edo enuntziatuak azaltzea eskatzeko, esamolde eginak erabiliz.
	Gai da zer ez duen ulertu esateko.
A1	Ez dago deskribatzailekerik.

4.4.4. Bitartekotza-jarduerak eta estrategiak

Bitartekotza-jardueretan, hizkuntzaren erabiltzaileak ez du esanahiak aditzera emateko ardurarik hartzen; bere ardura da bitartekari gisa jardutea zuzenean elkar ulertu ezin duten solaskideen (oro har, baina ez beti, hizkuntza desberdinetako solaskideen) artean. Bitartekotza-jardueren adibide dira ahozko **interpretaritza** eta idatzizko **itzulpena**, eta baita hizkuntza berean egindako **laburpena** eta **parafrasia** ere, hartzaileak jatorrizko testuko hizkuntza ulertzen ez duenean.

4.4.4.1. Ahozko bitartekotza

Honako jarduera hauek dira ahozko bitartekotza-jardueren adibide:

- Aldibereko interpretaritza (biltzarretan, bileretan, eztabaida formaletan, etab.).
- Esan osteko interpretaritza (ongi-etorri-hitzaldietan, bisita gidatuetan, etab.).
- Interpretaritza ez formala:
 - norberaren herrialdera bisita egiten duten atzerriko bisitariena;

- atzerrira joaten diren eta ama-hizkuntzan diharduten hiztunena;
- gizarte-egoeretan eta komunikazio-trukeetan, lagunartean, familian, bezeroekin, arrotzekin, etab.
- seinaleena, menuko kartena, iragarkiena, etab.

4.4.4.2. Idatzizko bitartekotza

- Idatzizko itzulpena (adibidez, kontratuena, legegintzako eta zientziako testuena, etab.).
- Literatur itzulpena (eleberriak, antzerki-lanak, olerkia, libretoak, etab.).
- Laburpena (aldizkari eta egunkarietako artikuluen, etab.), H2n edo H1en eta H2ren artean.
- Parafrasia (aditu ez direnentzako testu espezializatuak, etab.).

4.4.4.3. Bitartekotza-estrategiak

Bitartekotza-estrategiek aukera ematen dute, **baliabide mugatuak erabilia**, informazioa prozesatzeko eta esanahiaren ordaina emateko. Prozesu horrek aurretiko nolabaiteko plangintza eska dezake, baliabideak ahal bezain ongi antolatze eta haiei ahalik eta etekin handiena ateratzeko (*Aurretiko ezagutzen garapena; Laguntza bilatzea; Glosategia prestatzea*), eta orobat eskatuko du ataza jakin bati nola aurre egin behar zaion kontuan hartzea (*Solaskidearen beharrei erreparatzea; Interpretazio-unitatearen neurria aukeratzea*). Interpretazio-, azalpen- edo itzulpen-prozesuan, bitartekariak ondoren datorrena ikusi behar du esan berri dena formulatzen den bitartean, aldi berean interpretazio-unitate edo "pasarte" desberdinak nola edo hala moldatuz (*Aurreikuspena*). Gauzak adierazteko modu desberdinak idatzi behar ditu glosategia zabalteko (*Aukerak eta baliokidetasunak idaztea*) eta "fidagarritasun uharteak" eratzeko (pasarte "aurrefabrikatuak"); horrela aurreikuspena egiteko prozesatze-ahalmen handiagoa izango da. Bestalde, bitartekariak zalantzak saihesteko eta aurreikuspenari eusten dion bitartean etena eragozteko teknikak ere erabili behar ditu (*Eragozpenak gainditzea*). **Ebaluazioa** komunikazioaren esparruan (*Kongruentzia egiaztatzea*) eta hizkuntzaren esparruan (*Koherentzia egiaztatzea*) egiten da, eta, jakina, idatzizko itzulpenari dagokionez, ebaluazioak erreferentzi obren bidezko eta dagokion arloari buruzko ezagutzak dituzten pertsonen bidezko zuzenketa dakar (*Zehaztasuna, hiztegien kontsultaren bidez; adituen eta iturrien kontsulta*).

Plangintza

- Aurretiko ezagutzen garapena.
- Laguntza bilatzea.
- Glosategia prestatzea.
- Solaskidearen beharrei erreparatzea.
- Interpretazio-unitatea hautatzea.

Gauzatzea

- Aurreikuspena: sarrerako informazioa prozesatzea eta azken pasartearen formulazioa aldi berean egitea, denbora errealean.
- Aukerak eta baliokidetasunak idaztea.
- Eragozpenak gainditzea.

Ebaluazioa

- Bi bertsioen koherentzia egiaztatzea.
- Erabilera-sendotasuna egiaztatzea.

Zuzenketa

- Zehaztasuna, hiztegien kontsultaren bidez.
- Adituen eta iturrien kontsulta.

Oraindik ez dago eskala argigarririk.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Ikasleak zein bitartekotza-jarduera egiten ikasi beharko duen, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**

4.4.5. Ez-ahozko komunikazioa

4.4.5.1. Keinuak eta ekintzak

Honako hauek dira hizkuntz jarduerekin (aurrez aurreko jarduerekin, oro har) batera egiten diren keinuak eta ekintzak:

- **Seinalatzea**, adibidez, hatzarekin, eskuarekin, begiekin, burua makurtuz. Objektuak, gauzak, etab. identifikatzeko, deiktikoak erabiltzen dira; esaterako: "Emango didazu hori? Ez, hori ez, hura";
- **Erakustea**, deiktikoekin. Adibidez: "Nik hau hartuko dut, eta hemen lotuko dut, honela. Orain, egin zuek gauza bera";
- **Argi ikus daitezkeen ekintzak**, jakintzat eman daitezkeenak narrazioetan, iruzkinetan, eskarrietan, etab.; adibidez: "Ez egin hori!", "Bai horixe!", "Ene, erori egin zaio eta!".

Kasu horietan guztietan, enuntziatua ezin interpreta daiteke baldin eta ekintza ikusten ez bada.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zein trebetasun ikasi beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez, ekintzak hitzekin, eta alderantziz, lotzeko;**
- **Zer egoeratan erabili beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako eta zer eskatuko zaion.**

4.4.5.2. Jarduera paralinguistikoak

Jarduera paralinguistikoak dira:

- **Gorputzaren hizkuntza.** Gorputzaren hizkuntza paralinguistikoak, enuntziatuez lagunduta doazen keinuek eta ekintzek ez bezala, hitzarmenezkoak egin diren esanahiak ditu, eta aldatu egin daitezke kultura batetik bestera. Adibidez, honako hauek erabiltzen dira Europako herrialde askotan:
 - keinuak (adibidez, ukabil itxia "protesta" adierazteko);
 - aurpegierak (adibidez, irribarre egitea edo bekozko iluna jartzea);
 - jarrerak (adibidez, gorputza astun erortzen uztea, "etsipena" adierazko, edo aurrerantz makurtuta esertzea "interes bizia" adierazteko);
 - ikusizko kontaktua (adibidez, konplizitatezko keinua edo sinesgarritasuna adierazteko finko so egitea);
 - gorputz-ukipena (adibidez, musu ematea edo eskua ematea);
 - proxemika (adibidez, hurbil edo urrun egotea).

- **Onomatopeiak erabiltzea.** Soinu (edo silaba) horiek paralinguistikoak dira, hitzarmenezko bihurtu diren esanahiak dituztelako, baina hizkuntzaren sistema fonologikotik kanpo daude; adibidez:
 - “ixxx” → isilik egoteko eskatzeko
 - “hummm” → gaitzespena azaltzeko
 - “ag” → nazka adierazteko
 - “aiii” → nahigabea, edo atsekabea adierazteko
 - “bahhhh” → mespretxua adierazteko
- **Ezaugarri prosodikoak.** Ezaugarri hauen erabilera paralinguistikoa da baldin eta hitzarmenezko egin diren esanahiak badituzte (adibidez, jarrerarekin eta gogo-aldartearekin lotuak badira), baina luzera, tonu, azentu ezaugarri prosodikoek osatzen duten sistema fonologiko erregularrekoak izan gabe, adibidez:
 - ahotsaren kalitatea (zakarra, hila, zorrotza, eta abar)
 - tonua (marmartia, negartia, oihukatzailea...)
 - intentsitatea-bolumena (xuxurlatu, marmarrean ari, garrasi egin...)
 - iraupena eta indarra (“Oooso ondo!”)

Efektu paralinguistiko asko ahotsaren tonua, iraupena, bolumena eta ezaugarriak konbinatuz lortzen dira.

Kontu handia izan behar da komunikazio paralinguistikoa eta zeinu-hizkuntza landuak ez nahasteko; zeinu-hizkuntza horiek ez daude *Erreferentzi Markoaren* baitan, baina arlo horretako adituek beren arlorako kontzeptu eta kategoria egokiak aurkituko dituzte bertan.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- Xede-hizkuntzako zein jarrera paralinguistiko a) ezagutu eta ulertu beharko dituen eta b) erabili beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.

4.4.5.3. Ezaugarri paratestualak

Ezaugarri paratestualak: testu idatzietan, antzeko funtzio “paralinguistikoa” betetzen dute honako mekanismo hauek:

- ilustrazioak (argazkiak, marrazkiak, etab.);
- grafikoak, taulak, diagramak, irudiak, etab.;
- ezaugarri tipografikoak (letra tipoak, intentsitatea, espazioa, azpimarra, diseinua, etab.).

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- Zein ezaugarri paratestual a) ezagutu eta ulertu beharko dituen eta b) erabili beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.

4.5. HIZKUNTZAREN KOMUNIKAZIO-PROZESUAK

Hitzun, idazle, entzule edo **irakurle** izateko, ikasleak ezinbestekoa du hainbat jardueraz osatutako sekuentzia bat gauzatzeko trebetasuna.

• **Hitz egiteko**, ikasleak gai izan behar du:

- mezua *planeatzeko eta antolatze*ko (trebetasun kognitiboak);
- hizkuntz enuntziatua *formulatzeko* (trebetasun linguistikoak);
- enuntziatua *ahoskatze*ko (trebetasun fonetikoak).

• **Idazteko**, ikasleak gai izan behar du:

- mezua *antolatze eta formulatzeko* (trebetasun kognitiboak eta linguistikoak);
- testua eskuz edo makinaz *idazteko* (eskuzko trebetasunak) edo, bestela, testua *transkribatzeko*.

• **Entzuteko**, ikasleak gai izan behar du:

- enuntziatua *hautemateko* (entzutezko trebetasun fonetikoak);
- mezu linguistikoak *identifikatzeko* (trebetasun linguistikoak);
- mezua *ulertzeko* (trebetasun semantikoak);
- mezua *interpretatzeko* (trebetasun kognitiboak).

• **Irakurtzeko**, ikasleak gai izan behar du:

- idatzizko testua *hautemateko* (ikusizko trebetasunak);
- idazketa *ezagutzeko* (trebetasun ortografikoak);
- mezua *identifikatzeko* (trebetasun linguistikoak);
- mezua *ulertzeko* (trebetasun semantikoak);
- mezua *interpretatzeko* (trebetasun kognitiboak).

Prozesu horietako urrats behagarriak ezagunak eta ulergarriak dira. Beste batzuk, ordea, nerbio-sistema zentrolean jasotzen diren gertaerekin zerikusia dutenak esaterako, ez dira hain erraz ulertzen. Hizkuntzaren gaitasunaren garapenerako **prozesu esanguratsuen alderdi batzuk identifikatzea** da honako analisi honen xedea.

4.5.1. Planifikazioa

Erabiltzaile edo ikaslearen komunikazio-asmoak betetzea ahalbidetzeko komunikazio-ekintzan parte hartzen duten gaitasun orokorren eta komunikazio-gaitasunen osagaien hautaketa, elkarreragina eta koordinazioa egitea da planifikazioa (ikus 5. kapitulua).

4.5.2. Gauzatzea

4.5.2.1. Ekoizpena

Ekoizpen-prozesuan **bi osagaik** parte hartzen dute:

• **Formulazioaren** osagaiak planifikazioaren emaitza hartu eta hizkuntz molde batean txertatzen du. Prozesu lexikoak, gramatikalak, fonologikoak (eta, idazketari dagokionez, ortografikoak) hartzen ditu bere baitan; prozesu bereizgarriak eta itxuraz, bederen, nolabaiteko independentzia dutenak (adibidez, disfasia-kasuetan), baina beren artean erabat eta zehatz uler ezin daitekeen elkarreragin bat dutenak.

• **Artikulazioaren osagaiak** aho-aparatuaren jarduera antolatzen du, prozesu fonologikoen emaitzak hitzeko organoen mugimendu koordinatu bihurtzeko moduan. Horrela, enuntziatua osatzen duten ahozko uhin-saila eratzen da, edo, bestela, eskuko giharren mugimendua antolatzen da, idatzizko testu bat sortzeko, eskuz edo makinaz.

4.5.2.2. Harrera

Prozesu hartzaileak lau urratsez osatua da; urrats horiek sekuentzia lineal baten moduan gertatzen dira (behetik gora), baina etengabe eguneratzen eta berrinterpretatzen dira (goitik behera), munduaren ezagutzaren, ikuspegi eskematikoen eta ulermen testual berriaren arabera, elkarreraginez gertatzen den prozesu subkontziente baten bidez. Honako hauek dira ahozko eta idatzizko ulermen-prozesuaren lau urratsak:

- soinuak, grafismoak eta hitzak (eskuz idatziak nahiz inprimatuak) ezagutzea;
- testuaren identifikazioa, erabatekoa edo parte batena;
- testua entitate linguistiko gisa ulertzea;
- mezua testuinguruaren arabera interpretatzea.

Eta honako trebetasun hauek eskatzen ditu:

- pertzepzioari dagozkion trebetasunak;
- oroimena;
- deskodetzeko trebetasunak;
- dedukzioa;
- aurreikuspena;
- irudimena;
- azterketa lasterra (edo diagonaleko irakurketa);
- aurrekoaren eta ondorengoaren erreferentzia gurutzatuak.

Ulermena, batez ere idatzizko testuena, asko erraz daiteke laguntzak behar bezala erabiliz, eta laguntzarako tresnak dira, besteak beste, ondoren aipatzen diren erreferentziazko material hauek:

- hiztegiak (elebakarrak eta elebidunak);
- *thesaurusak*;
- ahoskera-hiztegiak;
- hiztegi elektronikoak, gramatikak, ortografia-zuzentzaileak eta bestelako laguntzak;
- kontsultarako gramatikak.

4.5.2.3. Elkarreragina

• **Ahozko elkarreraginak** bere baitan hartzen dituen prozesuak honela bereizten dira ahozko adierazpen-jardueren eta ahozko ulermen-jardueren hurrenkera soiletik:

- Ekoizpen- eta harrera-prozesuak elkarren gainkakoak dira. Solaskidearen enuntziatua prozesatzen ari den bitartean, enuntziatua artean osagabea dela, erabiltzailearen erantzunaren planifikazioa hasten da, enuntziatuaren izaeraren, haren esanahiaren eta haren interpretazioaren gaineko hipotesian oinarrituta.
- Diskurtsoa metatu egiten da. Elkarreragina gertatzen den bitartean, parte-hartzaileek egoera baten irakurketetan bat egiten dute, gauzak aurreikusten dituzte eta garrantzizko alderdiei erreparatzen diete. Sortzen diren enuntziatuen forman islatzen dira prozesu horiek.

Idatzizko elkarreraginean (adibidez, gutunak, faxak, posta elektronikoa, etab.), prozesu hartzaileak eta ekoizpen-prozesuak bereiz gertatzen dira (nahiz eta elkarreragin elektronikoa, Interneten bidezkoa adibidez, gero eta gehiago hurbiltzen ari den “denbora errealeko” elkarreraginerari). Metatzen den diskurtsoaren ondorioak ahozko elkarreraginaren ondorioen antzekoak dira.

4.5.3. Jarraipena eta kontrola

Osagai estrategikoak esan nahi du komunikazioa gertatzen den bitartean adimen-gaitasunak eta adimen-jarduerak abian direla. Hala gertatzen da bai ekoizpen-prozesuetan bai hartzaileetan. Nabarmenezkoa da ekoizpen-prozesuen kontrolerako garrantzi handiko eragilea dela etapa bakoitzean (formulazioa, artikulazioa eta akustika) hitz egiten edo idazten duenak jasotzen duen atzeraelikadura.

Zentzu zabalagoan, osagai estrategikoak zerikusia du komunikazio-prozesua gertatzen den bitartean prozesu hori kontrolatzearekin eta prozesu hori kontrolatzeko moduekin, adibidez:

- aurre egitea ezustekoari, adibidez, arlo, gai, eskema eta abarren aldaketa gertatzen denean;
- aurre egitea elkarreraginean edo ekoizpenean gerta daitezkeen komunikazio-etenei, adibidez:
 - oroimenaren hutsuneei;
 - ataza jakin bat gauzatzeko komunikazio-gaitasun egokirik ezari (ordainezko estrategiak erabiliz, adibidez, berrantolaketa, itzulinguruak, ordezkapena, laguntza eskatzea);
 - ulermen eta interpretazio okerrari (azalpenak eskatuz);
 - lapsus linguae edo entzute okerrari (zuzentze-estrategiak erabiliz).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zein trebetasun eskatzen diren (eta zein mailatan) ikasleak betetzea espero diren komunikazio-atazak gauzatzeko.**
- **Zein trebetasun eman daitezkeen aurretik hartutakotzat eta zeintzuk landu beharko diren.**
- **Zein erreferentzi tresna erabili beharko dituen ikasleak eraginkortasunez, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**

4.6. TESTUAK

2. kapituluan azaldu zenez, erabiltzaile edo ikasleek **ahoz edo idatziz** jasotzen, sortzen edo trukutzen duten **diskurtso-sekuentzia** adierazten du “testu” terminoak. Beraz, ezin egon daiteke komunikazio-jarduerarik testurik gabe; jarduerak eta prozesuak aztertzeke eta sailkatzeko, oinarri hartzen da beti erabiltzaile edo ikasleak eta edozein solaskidek testuarekin duten lotura, testua produktu amaitutzat, tresnatzat, helburutzat nahiz osatzen ari den prozesu baten emaitzatzat harturik. Ekintza eta prozesu horiek 4.4. eta 4.5. ataletan aztertu dira sakonago.

Testuek **era askotako funtzioak** bete ditzakete gizarte-bizitzan, eta, horren ondorioz, alde handiak izaten dira testuen forman eta muinean. Bestalde, **bide desberdinak** erabiltzen dira, helburuaren arabera. Bidea, helburua eta funtzioa zein den, halakoa izango da, ez soilik mezuaren testuingurua, baizik eta baita haren antolaketa eta aurkezpena ere. Horren ondorioz, testuak **genero** deritzen testu-motetan sailkatzen dira. Ikus, baita ere, 5.2.3.2. atala (makrofuntzioak).

4.6.1. Testua eta komunikatzeko bidea

Testu guztiak **bide** jakin batetik transmititzen dira, oro har **soinu-uhinen** bidez edo **idatzizko euskarrien** bidez. Nolanahi ere, azpikategoriak bereiz daitezke komunikatzeko bidearen edo ingurunearen ezaugarri fisikoen arabera, eta horien arabera izango dira, era berean, ekoizpen- eta harrera-prozesuak; adibidez, ahozko komunikazioari dagokionez, diskurtsoa zuzena eta fisikoki hurbilekoa, jendaurrekoa edo telefono bidezkoa izan daiteke; eta idatzizkoari dagokionez, berriz, idatzia inprimatua izan daiteke, edo eskuz idatzia, edo idazketa-mota askotakoa. Komunikatzeko bide jakin bat erabiltzeko, erabiltzaile edo ikasleek bide hori erabiltzeko behar den zentzumen- edo mugimendu-hornidura izan beharko dute. Ahozkoari dagokionez, gai izan behar dute baldintza jakin horietan ongi entzuteko, eta fonazio- eta artikulazio- organoen kontrol ona behar dute izan. Idatzizko komunikazio arruntari dagokionez, behar bezalako ikusmen-zorroztasuna izan behar dute, eta eskua ongi kontrolatu behar dute. Gainera, ezinbestekoak izango dituzte hainbat ezagutza eta trebetasun, dagoeneko deskribatu direnak, testua identifikatzeko, ulertzeko eta interpretatzeko, alde batetik, eta, bestetik, testu hori antolatzeko, formulatzeko eta sortzeko. Eta hori, edozein testu-motatan, hau da, testuaren izaera gorabehera.

Aurretik esan denak ez ditu etsipenera eraman behar, ordea, atzerriko hizkuntzak ikasteko edo erabiltzeko orduan ikaskuntza-zailtasunak edo zentzumen-gabeziak dituzten pertsonak. Izan ere, hainbat mekanismo sortuz joan dira, era guztietako zentzumen- edo mugimendu-ezintasunei aurre egiteko –hasi gorrentzako tresnetatik, begien bidez kontrolatzen diren eta hizketa sintetizatzen duten ordenagailuetaraino–, eta ikasteko zailtasunak dituzten gazteek atzerriko hizkuntzen ikaskuntzan helburu baliagarriak iristea lortu da, arrakasta handiz, metodo eta estrategia egokiak erabiliz. Ezpainak irakurtzeari, hondarreko entzumena edo entzumen akastuna baliatzeari eta entrenamendu fonetikoari esker, ahozko komunikazio-maila ona lortu ahal izan dute gorrek bigarren hizkuntzan edo atzerriko hizkuntzan. Borondatez eta ahaleginduz, gizakiak izugarriko ahalmena gara dezake testuen bidez gauzak komunikatzeko, adierazteko eta ulertzeko.

Berez, edozein testu igor daiteke komunikatzeko edozein bide erabiliz. Nolanahi ere, praktikan, askoz ere lotura estuagoa dago komunikatzeko bidearen eta testuaren artean. Idatzizko testuek ez dute, oro har, ahozko testuak transmititzen duen informazio esanguratsu guztia transmititzen. Alfabeto-bidezko idazketak ez du informazio prosodikoa sistematikoki transmititzen (adibidez, azentua, intonazioa, etena, elisioa, etab.). Transkribapen kontsonantiko eta logografikoek are informazio gutxiago ematen dute. Idatzietan ez da ezaugarri paralinguistikorik ageri, nahiz eta, jakina, litekeena den haiei erreferentzia egitea, eleberri baten testuan, antzerki-lan batekoan, etab. Ordain moduan, ezaugarri paratestualak erabiltzen dira idatzizko adierazpenean; ezaugarri horiek espazioaren mende daude eta, gainera, ezin erabil daitezke ahozko komunikazioan. Are gehiago, komunikatzeko bidearen nolakotasunak presio handia egiten dio testuaren izaerari, eta *alderantziz*. Muturreko adibideak dira, esaterako, harri gaineko idazkuna, egiten oso zaila eta garestia, eta iraunkorra eta aldaezina; eta gutuna, merkea, erabiltzen eta garraiatzen erraza, baina izugarri hauskorra. Komunikazio elektronikoak ez du emaitza iraunkorrik sortzen. Bide bat edo bestea erabiliz transmititzen dituen testuak ere desberdinak dira: kasu batean, testu trinkoa eta kontu handiz konposatua, etorkizuneko belaunaldientzako berebiziko informazioa gordetzen duena eta leku baten edo gogoratzen diren pertsonaren edo pertsonen gorazarrera bultzatzen duena; bestean, berriz, presaka idatzitako ohar pertsonal bat, interesekoa baina iragankorra. Beraz, antzeko anbiguitasuna sortzen da, alde batetik, testu-motaren eta komunikatzeko bidearen artean, eta, bestetik, testu-motaren eta jardueraren artean. Liburuak, aldizkariak eta egunkariak komunikatzeko bide edo bitarteko desberdinak dira, izaera fisiko eta itxuraz. Beren edukiaren nolakotasunaren eta antolaketaren arabera, testu-mota desberdinak dira. Komunikatzeko bidearen eta testu-motaren artean lotura estua dago, beraz, eta bata zein bestea betetzen duten funtzioaren arabera dira.

Honako bitarteko hauek dira komunikatzeko bideak:

- ahotsa (*ahots gora*);
- telefonoa, bideofonoa, telekonferentzia;
- megafonia-sistema;
- irrati-igorpenak;
- telebista;
- zinemako filmak;
- ordenagailua (posta elektronikoa, CD-Roma, etab.);
- bideo-zinta, kasetea, bideo digitala (DVD);
- kasete eta disko konpaktua;
- inprenta;

- eskuizkribua;
- etab.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zein baliabide erabiltzen jakin beharko duen ikasleak, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez:**
 - harrerarako;
 - ekoizpenerako;
 - elkarreraginerako;
 - bitartekotzarako.

4.6.2. Testu-motak

4.6.2.1. Ahozko testuak:

- jendaurreko adierazpenak eta argibideak;
- hitzaldiak, diskurtsoak, jendaurreko aurkezpenak eta sermoiak;
- erritualak (ospakizunak, erlijio-ekitaldi formalak);
- ikuskizunak (antzerki-lanak, irakurraldiak, abestiak);
- kiroleko komentarioak (futbola, saskibaloia, txirrindularitza-itzuliak, tenisa, etab.);
- albiste-emanaldiak:
- jendaurreko eztabaidak eta debateak;
- elkarrizketak;
- telefonozko elkarrizketak;
- laneko elkarrizketak;

4.6.2.2. Idatzizko testuak:

- liburuak, fikziozkoak eta ez fikziozkoak, literatur argitalpenak barne;
- aldizkariak;
- egunkariak;
- argibideak ematen dituzten liburuxkak (brikolajea, sukaldeko errezeta-liburuak, etab.);
- testu-liburuak;
- komiki-zerrendak;
- katalogoak, prospektuak;
- liburuxkak;
- publizitateko materiala;
- kartelak eta kaleko seinaleak;
- supermerkatu, denda edo azokako saltokietako seinaleak;
- salgaien bildukinak eta etiketak;
- billeteak, etab.;
- formulario eta galdetegiak;
- hiztegiak (elebakarrak eta elebidunak), "thesaurusak";

- merkataritzako eta lan-arloko gutunak eta faxak;
- gutun pertsonalak;
- idazlanak eta ariketak;
- txostenak eta lanak;
- oharra, mezuak, etab.;
- datu-baseak (berriak, literatura, informazio orokorra, etab.).

Ondoren ematen diren eskalak Suitzan dagoeneko garatu dituzten proiektuetan oinarrituak eta B eraskinean deskribatuak dira, eta idatzizko testu bat sortzea dakarten jardueren adibideak agertzen dituzte, ahozko edo idatzizko testu bati, hurrenez hurren, erantzuteko. Jarduera horien maila gorenek bakarrik emango diote ikasleari unibertsitate-ikasketetako edo lanbide-heziketako baldintzak betetzeko aukera; hala ere, litekeena da maila apalagoetan sarrerako testu moduan testu errazak erabili eta idatzizko erantzuna ekoizteko ahalmenen bat izatea.

	OHARRAK IDAZTEA (hitzaldietan, mintegietan, etab.)
C2	Gai da esaten denaren ondorioez eta zeharkako aipamenez jabetzeko, eta gai da horri guztiari buruzko oharra idazteko, baita hizlariak erabiltzen dituen hitzei buruzkoak ere.
C1	Gai da bere espezialitateari buruzko hitzaldi batean ohar zehatzak idazteko; gai da informazioaren transkribapen zehatza egiteko eta originalaren oso antzera emateko, halako eran non bere oharra besteentzat ere erabilgarri izan baitaitezke.
B2	Gai da gai ezagun batez diharduen eta antolaketa argia duen hitzaldia ulertzeko eta garrantzizkoak iruditzen zaizkion alderdiei buruzko oharra idazteko, nahiz eta hitzei gehiegi erreparatzen dien eta, beraz, informazioaren parteren bat gal dezakeen.
B1	Gai da hitzaldietan oharra idazteko, gero erabiltzeko adinako argitasunaz, baldin eta gaia interesekoa badu eta hitzaldia argi ahozkatua eta ongi egituratua bada.
	Gai da hitzaldi erraz bateko alderdi esanguratsueni buruzko oharra idazteko, baldin eta gaia ezaguna badu, formulazioa erraza bada eta diskurtsoa estandarra eta argi ahozkatua bada.
A2	Ez dago deskribatzailerik.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

TESTUAK PROZESATZEA	
C2	Gai da hainbat iturritatik jasotako informazioa laburtzeko, argudioak eta ondorioak adieraziz eta emaitza orokorraren aurkezpen koherentea eginez.
C1	Gai da testu luze eta zailak laburtzeko.
B2	Gai da gertaera jakinei buruzko testuak nahiz fikziozko testuak laburtzeko, gai nagusien eta ikuspuntu desberdinen azterketa eta komentarioak eginez. Gai da iritziak, argudioak eta analisiak azaltzen dituzten albisteen, elkarrizketen edo dokumentalen laburpena egiteko. Gai da filmen edo antzerki-lanen trama eta gertaeren hurrenkera laburtzeko.
B1	Gai da hainbat iturritako informazio laburrak laburtzeko eta beste norbaiti adierazteko.
	Gai da idatzizko pasarte laburrei buruzko parafrasi errazak egiteko, jatorrizko testuko hitzak eta ordena erabiliz.
A2	Gai da ikaslearen gaitasun eta esperientzia mugatuarekin bat datozen testu laburretako hitzgako eta esaldi laburrak ulertzeko eta erreproduzitzeko.
	Gai da inprimatutako edo eskuz letra argiz idatzitako testu laburrak kopiatzeko.
A1	Gai da formatu estandarrean inprimatutako hitz bakanak eta testu laburrak kopiatzeko.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zein eratako testuak ekoiztu/erabili beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako edo zer eskatuko zaion horri dagokionez, a) harrerarako, b) ekoizpenerako, c) elkarreraginerako, d) bitartekotzarako.

4.6.1.etik 4.6.2.rako ataletan testu-motez eta testuak transmititzeko bide edo bitartekoez jardun dugu. Sarritan "generoak" atalean aztertu ohi diren gaiak 5.2.3. atalean, "gaitasun pragmatikoak" izenekoan, landuko dira *Erreferentzi Marko* honetan.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Nola hartuko diren kontuan ekoizpen, harrera eta elkarreraginezko jardueretan parte hartzen duten komunikatzeko bideen edo bitartekoen desberdintasunak, eta hizketan, entzumenean, irakurmenean eta idazmenean zerikusia duten prozesu psikolinguistikoak, a) ikasleei aurkezteko ahozko eta idatzizko testuen hautaketan, egokitzean eta konposizioan, b) ikasleek testuak erabiltzeko ustez izan behar duten moduan eta c) ikasleek ekoizten dituzten testuen ebaluazioan.
- Nola lortuko den ikasleek eta irakasleek kontzientzia kritikoa izatea a) ikasgelako diskurtsoko testuaren ezaugarriena, b) proba eta azterketetako ohiko testu-motaren ezaugarriena, c) irakaskuntzako eta erreferentzi materialetako testuen ezaugarriena.
- Nola lortuko den ikasleek testuak erarik egokienean ekoiztea, a) beren komunikazio-helburuen arabera, b) erabilera-testuinguruaren arabera (arloak, egoerak, hartzaileak, mugak), c) erabilitako baliabideen arabera.

4.6.3. Testuak eta jarduerak

Ekoizpen linguistikoko prozesuaren emaitza testu bat da, ahoskatu edo idazten denean bide edo bitarteko jakin baten bidez transmititzen den eta bere sortzailearekiko erabat independente bihurtzen den "mezu" bat. Testuak, orduan, hizkuntzaren ulermen-prozesuko sarrerako **material gisa dihardu**. Idatzizko "mezuak" objektu konkretuak dira, harrian zizelkatuak, eskuz idatziak, mekanografiatuak, inprimatuak edo elektronikoki sortuak. Komunikazioa ahalbidetzen dute, nahiz eta igorlea eta hartzailea espazioan eta denboran elkarrengandik urrun egon, gaur egungo gizartean sarritan gertatzen den bezala. Aurrez aurreko ahozko elkarrengandik, bidea akustikoa da: soinu-uhinak, iragankorrak eta berreskurazinak. Izan ere, hiztun gutxiak erreproduzi dezakete zehatz-mehatz elkarrizketa batean esan berri duten testua. Komunikazio-helburua bete delarik, oroimenetik kanporatu egiten da; hori, oroimenean entitate oso gisa egon den kasuetan. Hala ere, teknologia modernoan eraginez, soinu-uhinak grabatu egin daitezke, eta transmititu, edo beste bitarteko baten bidez gorde eta gero ahozko uhin bihurtu berriro ere. Horrela, komunikazioa posible da nahiz eta igorlea eta hartzailea denboran eta espazioan elkarrengandik urrun egon. Gainera, bat-bateko diskurtsoak eta elkarrizketak grabatu egin daitezke eta gero testu gisa transkribatu edo aztertu, komeni denean. Ezinbestean, bat datoz hizkuntz jarduerak, batetik, eta horien emaitza diren testuak deskribatzeko proposatzen diren kategoriak, bestetik; izan ere, **hitz bera** erabil daiteke bietarako. "Itzulpenak" itzultzeko jarduera edo testu itzulia adieraz dezake. Era berean, "solasaldi", "eztabaida" edo "elkarrizketa" terminoek parte-hartzaileen arteko komunikazio-elkarrengandik izenda dezakete, baina baita elkarrengandik horretan trukatzeko diren enuntziatuaren sekuentzia ere, genero jakin batean sailkatutako mota espezifiko bateko testua osatzen duena.

Ekoizpen-, harrera-, ulermen-, elkarrengandik- eta bitartekotza-jarduera guztiak **denboran zehar** gertatzen dira. Bistakoa da hizketa denbora errealean gertatzen dela, bai ahozko adierazpen-jarduerari eta ahozko ulermenari dagokionez, bai bitartekoari berari dagokionez ere. Ahozko testu baten "aurrekoa" eta "gerokoa" horixe dira, hitzez hitz. Idatzizko testuan, berriz, espazioko "dispositibo" estatikoa denez (gora edo behera mugitzen diren testu elektronikoak izan ezik), ez da hala gertatzen. Ekoizpenean, idatzizko testu bat zuzendu egin daiteke, edo testuaren pasarte batzuk ezabatu eta beste berri batzuk erants daitezke. Ezin jakin daiteke elementuak zer ordenatan sortuak diren, nahiz eta ordena linealean ageri diren sinbolo-kate baten moduan. Herreran, irakurlearen begirada aske da testuan nahi duen noranzkoan mugitzeko. Baliteke irakurleak ordena zorrotz bati, sekuentzia lineal bati jarraitzea, irakurtzen ikasten ari den haurrak egiten duen moduan. Baina, seguru aski, irakurle trebatu eta helduek testua arakatu egingo dute, informazio asko emango dioten elementuak bilatuz, esanahiaren egitura orokorraz ohartzeko, eta gero arreta gehiagor irakurriko dituzte –eta behin eta berriz, hala behar izanez gero– beren beharretarako eta helburuetarako benetan garrantzizko diren hitzak, perpausak, esaldiak eta paragrafoak. Litekeena da autore edo erredaktore batek elementu paratestualak erabiltzea (ikus 4.4.5.3. atala) prozesu hori gidatzeko; eta, are gehiago, litekeena da, testua zein hartzaileari zuzendua den, autore horrek hartzaileak testua irakurtzea espero duen moduari jarraituz planifikatzea bere idatzia. Era bertsuan, ahozko testu bat kontu handiz planifika daiteke alde aurretik, bat-batekotasun itxura emateko; diskurtsoaren ulermena eragozten duten baldintzen mende egonik ere, funtsezko mezua eraginkortasunez transmitituko dela bermatu ahal izango da horrela. Prozesua eta produktua, beraz, elkarri lotuta daude ezinbestean.

Testua funtsezkoa da komunikazio-ekintza linguistikoko guztietan, eta bera da igorlearen eta hartzailearen arteko **kanpo-lotura objektiboa**, bai aurrez aurre eta baita elkarrengandik urrun egonda ere. Ondoren agertzen diren diagramek **erabiltzaile edo ikaslearen** (horiei zuzendua baita *Erreferentzi Markoa*), solaskidearen edo solaskideen, jardueren eta testuen arteko **lotura** adierazten dute, eskema moduan.

1. **Ekoizpena:** erabiltzaile edo ikasleak ahozko pasarte edo idatzizko testu bat sortzen du, eta testu hori entzule edo irakurle batek edo gehiagok jasotzen dute, urrun sarritan, eta erantzutera beharturik egon gabe.

1.1. Ahozko adierazpena



1.2. Idatzizko adierazpena



2. Harrera: erabiltzaile edo ikasleak hiztun edo idazle baten edo batzuen ahozko pasarte bat edo idatzizko testu bat jasotzen du, berriro ere, urrun sarritan, erantzutera beharturik ez dagoela.

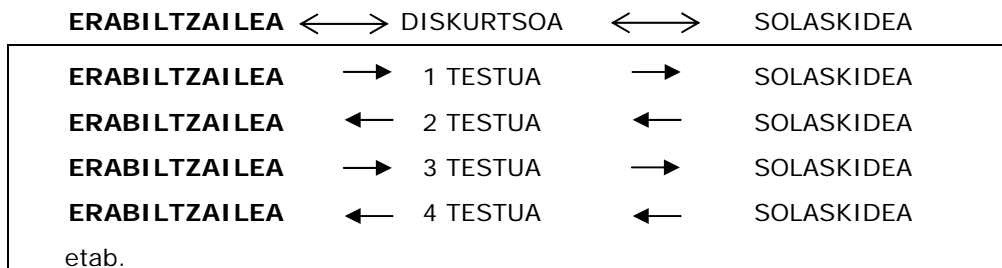
2.1. Entzutezko ulermena:



2.2. Irakurritzko ulermena:



3. Elkarreragina: Erabiltzaile edo ikasleak "aurrez aurreko" elkarrizketa hasten du solaskidearekin. Haietako bakoitzak, txandaka, sortzen eta jasotzen dituzten enuntziatuez osatua da elkarrizketaren testua.



4. Bitartekotza: Bi jarduerak hartzen ditu bere baitan.

4.1. Itzulpena. Erabiltzaile edo ikasleak ahozko pasarte bat edo idatzizko testu bat jasotzen du, hizkuntza edo kode jakin batean (Hx), testu hori igortzen duen solaskidea aurrean izan gabe, eta pasarte edo testu paralelo bat sortzen du beste hizkuntza edo kode batean (Hy); bigarren hori, era berean, aurrean ez dagoen beste entzule edo irakurle batek jasoko du.

IDAZLEA (Hx) → TESTUA (Hx-en) → ERABILTZAILEA → TESTUA (Hy-n) → IRAKURLEA (Hy)

4.2. Interpretaritza. Erabiltzaile edo ikasleak bitartekari gisa parte hartzen du bi solaskideren arteko "aurrez aurreko" elkarreraginean. Bi solaskideek ez dute hizkuntza bera edo kode bera erabiltzen. Erabiltzaileak hizkuntza batean (Hx) hartzen du testua edo pasarte, eta beste hizkuntza batera (Hy) aldatzen du.

SOLASKIDEA(Hx) ↔ DISKURTSOA(Hx) ↔ SOLASKIDEA ↔ DISKURTSOA(Hy) → SOLASKIDEA(Hy)

SOLASKIDEA(Hx) → DISKURTSOA(Hx1) → ERABILTZAILEA → DISKURTSOA (Hy1) → SOLASKIDEA(Hy)
SOLASKIDEA(Hx) ← DISKURTSOA (Hx2) ← ERABILTZAILEA ← DISKURTSOA (Hy2) ← SOLASKIDEA(Hy)
SOLASKIDEA(Hx) → DISKURTSOA (Hx3) → ERABILTZAILEA → DISKURTSOA (Hy3) → SOLASKIDEA(Hy)
SOLASKIDEA(Hx) ← DISKURTSOA (Hx4) ← ERABILTZAILEA ← DISKURTSOA (Hy4) ← SOLASKIDEA(Hy)

Dagoeneko definitu ditugun elkarreraginezko eta bitartekotza-jardueraz gainera, beste asko daude hizkuntzaren erabiltzaile edo ikasleak **estimulu testual** bati erantzun testual bat ematea eskatzen dutenak. Estimulu testuala izan daiteke ahozko galdera bat, idatzizko jarraibide multzo bat (adibidez, azterketa bateko testua), testu diskurtsibo bat (benetakoa nahiz erredaktatua) edo aukera horien guztien konbinazioa. Eskatzen den erantzun testuala, bestalde, askotarikoa izan daiteke, hitz bakarrekoa edo hiru ordu edo gehiagoko iraupena duena. Bai **sarrerako testuak** (estimulua) bai **irteerakoak** (erantzuna) ahozkoak nahiz idatzizkoak izan daitezke, eta H1ekoak nahiz H2koak. Bi testuen arteko loturari dagokionez, testuek esanahi bera izan dezakete edo ez. Horrenbestez, nahiz eta ez kontuan hartu ikasleak H1eko estimulu bati erantzuteko H1en testu bat sortzea eskatzen duten jarduerak hizkuntza modernoan irakaskuntzan edo ikaskuntzan bete dezaketen zeregina (osagai soziokulturalari dagokionez, sarri gertatzen den moduan), hogeita lau jarduera inguru bereiz daitezke; adibidez, ondoren (6. koadroan) agertzen direnak, sarrerako nahiz irteerako materiala xede-hizkuntzakoa dutenak.

Input edo sarrerako testua		Output edo irteerako testua			
<i>Hedabidea</i>	<i>Hizkuntza</i>	<i>Hedabidea</i>	<i>Hizkuntza</i>	<i>Esanahia mantendu</i>	<i>Jarduera- mota (adibideak)</i>
Ahozkoa	H2	Ahozkoa	H2	Bai	Errepikapena
Ahozkoa	H2	Idatzizkoa	H2	Bai	Diktaketa
Ahozkoa	H2	Ahozkoa	H2	Ez	Ahozko galdera/ erantzuna
Ahozkoa	H2	Idatzizkoa	H2	Ez	H2-n egindako ahozko galderen idatzizko erantzuna
Idatzizkoa	H2	Ahozkoa	H2	Bai	Irakurketa ozena
Idatzizkoa	H2	Idatzizkoa	H2	Bai	Kopia, transkribapena
Idatzizkoa	H2	Ahozkoa	H2	Ez	H2-n idatzitakoen ahozko erantzuna
Idatzizkoa	H2	Idatzizkoa	H2	Ez	H2-n idatzitakoei erantzuteko idatzia

6. koadroa

Nahiz eta **“testuz testuko” jarduerak** oso gutxitan gertatzen diren hizkuntzaren eguneroko erabileran, oso ugariak dira hizkuntzaren ikaskuntzan edo irakaskuntzan eta azterketetan. **“Esanahia mantentzeko” jarduera** mekanikoak (errepikapena, diktaketa, ozen irakurtzea, transkribapen fonetikoak) gainbehera etorri dira hizkuntzen irakaskuntzan; izan ere, gaur egun, hizkuntzen irakaskuntza komunikaziora bideratuta dago, eta jarduera horiek artifizialtzat eta kaltegarritzat hartzen dira. Baliabide egokia izan daitezke, hala ere, azterketetarako, honako arrazoi tekniko honengatik: azterketetan, gaitasun linguistikoak erabiltzeko trebetasunaren oso mende dago jarduera, testuaren informazio-edukiaren kalterako. Nolanahi ere, kategorien arteko konbinazio guztiak sail taxonomikoetan aztertzeak abantaila handi bat dakar, esperientzia ordenatzeko aukera emateaz gainera, gabeziak edo akatsak agerian uzten dituela eta, aldi berean, aukera berriak iradokitzen dituela.

5. KAPITULUA

ERABILTZAILE EDO IKASLEAREN GAITASUNAK

AURKIBIDEA

5. ERABILTZAILE EDO IKASLEAREN GAITASUNAK	107
5.1. GAITASUN OROKORRAK.....	107
5.1.1. EZAGUTZA DEKLARATIBOA (SAVOIR)	107
5.1.1.1. Munduaren ezagutza.....	107
5.1.1.2. Ezagutza soziokulturala.....	108
5.1.1.3. Kulturarteko kontzientzia.....	109
5.1.2. TREBETASUNAK ETA ABILEZIAK (SAVOIR-FAIRE)	109
5.1.2.1. Trebetasun eta abilezia praktikoak.....	109
5.1.2.2. Kulturarteko trebetasunak eta abileziak.....	110
5.1.3. GAITASUN “EXISTENTZIALA” (SAVOIR-ÊTRE)	110
5.1.4. IKASTEKO AHALMENA (SAVOIR-APPRENDRE)	112
5.1.4.1. Hizkuntzaren eta komunikazioaren gaineko gogoeta.....	112
5.1.4.2. Sistema fonetikoari eta sistema horri dagozkion trebetasunen gaineko gogoeta.....	112
5.1.4.3. Ikasteko trebetasunak	112
5.1.4.4. Trebetasun heuristikoak	113
5.2. KOMUNIKAZIO-GAITASUNAK	113
5.2.1. GAITASUN LINGUISTIKOAK	113
5.2.1.1. Gaitasun lexikoa	115
5.2.1.2. Gaitasun gramatikala.....	117
5.2.1.3. Gaitasun semantikoa	119
5.2.1.4. Gaitasun fonologikoa	120
5.2.1.5. Gaitasun ortografikoa	121
5.2.1.6. Gaitasun ortoepikoa.....	122
5.2.2. GAITASUN SOZIOLINGUISTIKOA	122
5.2.2.1. Gizarte-harremanen adierazle linguistikoak.....	123
5.2.2.2. Adeitasun-arauak	123
5.2.2.3. Herri-jakintzaren adierazpenak.....	124
5.2.2.4. Erregistro-desberdintasuna.....	124
5.2.2.5. Dialektoa eta azentua	124
5.2.3. GAITASUN PRAGMATIKOAK	126
5.2.3.1. Diskurtso-gaitasuna.....	126
5.2.3.2. Gaitasun funtzionala	129

5. ERABILTZAILA EDO IKASLEAREN GAITASUNAK

Erabiltzaile eta ikasleek beren aurretiko esperientzian garatutako hainbat gaitasun baliatzen dituzte, egokitzen zaizkien komunikazio-egoerei aurre egiteko atazak eta jarduerak burutu behar dituztenean. Era berean, komunikazio-gertaeretan parte hartzeak (hizkuntzen ikaskuntza sustatzeko bereziki diseinaturiko gertaeretan parte hartzeak, noski) ikaslearen gaitasunen garapena areagotzea dakar, bai berehalako erabilerari dagokionez, bai epe luzerako erabilerari dagokionez ere.

Gizakiaren gaitasun guztiek laguntzen dute erabiltzailearen komunikazio-ahalmena nola edo hala indartzen, eta ikuspegi horretatik komunikazio-gaitasunaren osagaitzat har daitezke. Hala ere, lagungarri izan daiteke hizkuntzarekin lotura gutxien duten gaitasun orokorren eta gaitasun linguistikoen artean bereizketa egitea.

5.1. GAITASUN OROKORRAK

5.1.1. Ezagutza deklaratioa (*savoir*)

5.1.1.1. Munduaren ezagutza

Gizabanako helduek munduaz eta haren funtzionamenduaz duten eredia oso landua eta xehetasunez artikulatua da, eta lotura estua du ama-hizkuntzako hiztegiarekin eta gramatikarekin. Izan ere, bi alderdiak elkarri lotuta garatu dira. "Zer da hori?" galderak lehen aldiz behatzen zaion gertaera baten izenari egin diezaiokete erreferentzia, baina baita hitz berri baten esanahiari ere (erreferentea). Eredu horren oinarriko ezaugarriak lehen haurtzaroan garatzen dira erabat, baina ereduak garatzen jarraitzen du hezkuntzaren eta esperientziaren bidez, nerabezaroan, eta baita helduaroan ere. Komunikazioa komunikazioan parte hartzen duten pertsonak barneratuta duten munduaren ereduaren eta hizkuntzaren ereduaren arteko egokitasunaren mende dago. Ikerketa zientifikoen xedea da unibertsoaren egitura eta funtzionamendua aurkitzea eta terminologia normalizatua eskaintzea horiek deskribatzeko eta horiei buruz jarduteko.

Hizkuntza arrunta era organikoan garatu da, eta formaren eta esanahiaren kategorien artean harremana aldatu egiten da hizkuntza batetik bestera, nahiz eta, errealitatearen eraginez, muga nahiko estuen barruan dauden denak ere. Dibergentzia nabarmenagoa da gizarte-arloan ingurune fisikoan baino, baina ingurune horretan ere hizkuntzek bereizketa egiten dute gertaera naturalen artean, komunitatearen bizitzan duten garrantziaren arabera. Bigarren hizkuntzaren eta atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza, sarritan, ikasleak munduaren ezagutza nahikoa barneratu duelako printzipiotik abiatzen da. Batzuetan ez da hala izaten, ordea (ikus 2.1.1 atala).

Munduaren ezagutzak (esperientziatik eratorriak, hezkuntzatik eratorriak nahiz informazio-iturrietatik eratorriak, etab.) bere baitan hartzen ditu:

- Lekuak, erakundeak eta organizazioak, pertsonak, objektuak, gertaerak, prozesuak edo esku-hartzeak, hainbat arlotakoak, 5. koadroko adibidean ageri den moduan (4.1.2. atala). Hizkuntza jakin bat ikasten ari den ikaslearentzat bereziki garrantzizkoa da hizkuntza hori hitz egiten den herrialdearen edo herrialdeen ezagutza; adibidez, ezaugarri geografiko nagusiak, ingurumenekoak, demografikoak, ekonomikoak eta politikoak.
- Entitate-klaseak (konkretu eta abstraktu, animatu eta ez animatu, etab.) eta beren ezaugarriak eta harremanak (espazio-denborazkoak, asoziatiboak, analitikoak, logikoak, kausa-ondoriozkoak, etab.), *Threshold Level* 1990eko 6. kapituluaz azaltzen diren moduan, adibidez.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Ikasleak nolako ezagutza duen munduaz, ustez, edo nolako ezagutza izatea eskatuko zaion.**
- **Munduaren zer ezagutza berri, batez ere hizkuntza hitz egiten den herrialdeari dagokionez, bereganatu beharko duen ikasleak eta ikaskuntzan zer ezagutza bereganatzea eskatuko zaion.**

5.1.1.2. Ezagutza soziokulturala

Zentzu estuan, munduaren ezagutzaren alderdi bat da hizkuntza hitz egiten den komunitatearen edo komunitateen kulturaren eta gizartearen ezagutza. Nolanahi ere, ezagutza horrek berebiziko garrantzia du eta ikasleak arreta handia eman behar dio, batez ere, ezagutzaren beste hainbat alderdirekin gertatzen ez den bezala, litekeena delako ezagutza hori ez edukitzea aurretiko bere esperientzian, eta litekeena delako, orobat, estereotipoak distortsionatuta egotea.

Europako gizarte jakin baten eta horren kulturaren **ezaugarri bereizgarriak** honako arlo hauekin lotuak izan daitezke, adibidez:

1. Eguneroko bizitza:

- Jan-edanak, jatorduak, mahaiko ohiturak.
- Jaiegunak.
- Lanorduak eta lan-ohiturak.
- Aisiako jarduerak (zaletasunak, kirolak, irakurketa-ohiturak, hedabideak).

2. Bizi-baldintzak:

- Bizi-maila (eskualdearen, gizarte-mailaren eta kulturaren araberako aldaerekin).
- Etxebizitzaren baldintzak.
- Gizarte-laguntzako neurriak eta hitzarmenak.

3. Pertsonarteko harremanak (botere eta elkartasunezkoak barne):

- Gizarte-antolaketa eta gizarteko kideen arteko harremanak.
- Sexuen arteko harremanak.
- Familiaren egitura eta familiarteko harremanak.
- Belaunaldien arteko harremanak.
- Lan-egoeretako harremanak.
- Autoritatearekiko, Administrazioarekiko... harremanak.
- Arrazen eta komunitateen arteko harremanak.
- Talde politikoen eta erlijiosoen arteko harremanak.

4. Gizarte-balioak, sinesmenak eta jarrerak, honako eragile hauei buruz:

- Gizarte-maila.
- Talde profesionalak (akademikoak, enpresakoak, zerbitzu publikoetakoak, langile kualifikatu eta eskulangileenak).
- Aberastasuna (diru-sarrerak eta ondasunak).
- Eskualdeko kulturak.
- Segurtasuna.
- Erakundeak.
- Tradizioa eta gizarte-aldaketa.
- Historia: batez ere, pertsonaia eta gertaera esanguratsuak.
- Gutxiengoak (etnikoak eta erlijiosoak).
- Nazio-identitatea.
- Atzerriko herrialdeak, estatuak eta herriak.
- Politika.
- Arteak (musika, ikusizko arteak, literatura, antzerkia, herri-abestiak eta musika).
- Erlijioa.
- Umorea.

5. Gorputzaren hizkuntza (ikus 4.4.5. atala). Jarrera hori arautzen duten hitzarmenak ezagutzea erabiltzaile edo ikaslearen gaitasun soziokulturalari dagokio.

6. Gizarte-hitzarmenak (adibidez, harrera ona egitea eta jasotzea):

- Puntualtasuna.
- Opariak.
- Jantziak.
- JanURREKOAK, edariak, janariak.
- Jarrerari eta elkarrizketei buruzko hitzarmenak eta tabuak.
- Egonaldiaren iraupena.
- Agurra.

7. Portaera erritualak, honako arlo hauetan:

- Erlijio ospakizunak eta jarduerak.
- Jaiotza, ezkontza eta heriotza.
- Jendearen eta ikusleen jarrera agerraldietan eta jendaurreko ospakizunetan.
- Ospakizunak, festak, dantzak, diskotekak, etab.

5.1.1.3. Kulturarteko kontzientzia

“Jatorrizko munduaren” eta “xede-komunitatearen munduaren” arteko loturaren ezagutzak, lotura horrez ohartzeak eta lotura hori ulertzeak (antzekotasun eta desberdintasun bereizgarriak) kulturarteko kontzientzia sortzen dute. Kulturarteko kontzientzia horren baitan sartzen da, era berean, bi mundu horietako eskualdeen eta gizartearen aniztasunaren kontzientzia, eta ama-hizkuntzak eta bigarren hizkuntzak dakartzaten kulturak baino kultur multzo askoz ere zabalago bat dagoelako kontzientzia sortzen da. Horrek kulturak testuinguru zabalagoan kokatzen laguntzen dio ikasleari. Ezagutza objektiboaz gainera, kulturarteko kontzientziak komunitate bat besteen ikuspegitik –estereotipo nazionaletan oinarriturik sarritan–, nolakoa den jabetzea dakar.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Aurretiko nolako esperientzia eta ezagutza soziokulturala duen, ustez, ikasleak, eta nolako esperientzia eta ezagutza eskatuko zaion.**
- **Zer esperientzia eta zer ezagutza hartu beharko duen ikasleak bere komunitatearen eta xede-komunitatearen gizarte-bizitzari buruz, bigarren hizkuntzan komunikatzeko baldintzak betetzeko.**
- **Ama-kulturaren eta xede-kulturaren arteko loturaren nolako kontzientzia beharko duen ikasleak, kulturarteko gaitasun egokia garatzeko.**

5.1.2. Trebetasunak eta abileziak (*savoir-faire*)

5.1.2.1. Trebetasun eta abilezia praktikoak

- **Gizarte-trebetasunak:** 5.1.1.2. atalean agertu diren hitzarmen-motekin bat etorritik jarduteko ahalmena eta uste den moduan jardutekoa, betiere kanpotarrek, eta bereziki atzeritarrek, egoki irizten diotenari erreparatuz.
- **Bizitzako trebetasunak:** eguneroko bizitzako jarduera arruntak (bainatzea, janztea, paseatzea, sukaldean aritzea, jatea, etab.) eraginkortasunez egiteko ahalmena, etxeko tresnak zaintzeko eta konpontzeko ahalmena, etab.
- **Trebetasun profesionalak:** (auto)enpleguko eginkizunak gauzatzeko beharrezko diren jarduera espezializatuak egiteko ahalmena.
- **Aisialdiko trebetasunak:** aisialdiko jardueretarako beharrezkoak diren ekintzak eraginkortasunez gauzatzeko ahalmena, honako jarduera hauetarako adibidez:

- Antzeak (pintura, eskultura, musika-tresnak jotzea, etab.).
- Eskulanak (puntua egitea, brodatzea, ehungintza, saskigintza, arozgintza, etab.).
- Kirolak (taldeko jolasak, atletismoa, lasterketak, eskalatzea, igeriketa, etab.).
- Zaletasunak (argazkilaritza, lorezaintza, etab.).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zer trebetasun eta abilezia praktiko beharko dituen ikasleak, edo zein eskatuko zaion, intereseko arlo batean eraginkortasunez komunikatzeko.**

5.1.2.2. Kulturarteko trebetasunak eta abileziak

Atal honetan sartzen dira:

- Jatorrizko kultura eta atzerriko kultura **elkarri lotzeko** ahalmena.
- **Sentiberatasun** kulturala eta beste kultura batzuetako pertsonekin harremana izateko estrategia-sail zabala identifikatzeko eta erabiltzeko ahalmena.
- Norberaren kulturaren eta atzerriko kulturaren artean bitartekari kulturalaren zeregina betetzeko ahalmena, eta kulturarteko gaizki ulertuak eta gatazka-egoerak eraginkortasunez gainditzeko.
- Estereotipoetan oinarritutako harremanak gainditzeko ahalmena.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Bitartekari kultural gisa zer zeregin eta funtzio bete beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**
- **Norberaren kulturaren eta atzerriko kulturaren zer ezaugarri bereizi beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**
- **Zer eskain dakioken ikasleari xede-kultura esperimenta dezan.**
- **Zer aukera izango duen ikasleak bitartekari kultural gisa jarduteko.**

5.1.3. Gaitasun "existentziala" (*savoir-être*)

Erabiltzaile edo ikasleen komunikazio-jarduera ez da soilik haien ezagutzak, ulermenak eta trebetasunek mugatua; izaerarekin zerikusia duten eragile indibidualek ere eragina dute horretan, erabiltzaile edo ikasleen identitate pertsonala osatzen duten jarrerekin, motibazioekin, balioekin, sinesteekin, ezagutza-estiloekin eta izaera-motekin zerikusia duten eragileek hain zuzen ere. Hala nola:

1. Erabiltzaile eta ikasleen **jarrera**.
 - Esperientzia berriekiko, beste pertsona, ideia, gizarte eta kultura batzuekiko zabaltasuna, horiekiko interesa.
 - Norberaren kultur ikuspegia eta kulturari buruzko balio-sistema zalantzan jartzeko borondatea.
 - Kultur desberdintasunari buruzko jarrera konbentzionaletatik urruntzeko borondatea eta ahalmena.
2. **Motibazioak**.
 - Intrinsekoak eta estrinsekoak.
 - Instrumentalak eta integratzaileak.
 - Komunikatzeko nahia, gizakiak komunikatzeko duen beharra.
3. **Balioak**: balio etikoak eta moralak, esaterako.

4. **Sinesteak**; adibidez, erlijiosoak, ideologikoak, filosofikoak.

5. **Estilo kognitiboak**.

- Konbergentea eta dibergentea.
- Holistikoa, analitikoa eta sintetikoa.

6. **Izaeraren alderdiak**, adibidez:

- Etorri handikoa/hitz gutxikoa.
- Ausarta/lotsatia.
- Baikorra/ezkorra.
- Barrenkoia/irekia.
- Aktiboa/pasiboa.
- Erruduntasun-konplexuduna/gabea.
- Beldurtia eta lotsatia/beldur eta lotsarik gabekoa.
- Tinkoa/malgua.
- Pentsamolde irekia/itxia.
- Bat-batekoa/autokontrola duena.
- Inteligentzia-maila.
- Arretatsua/axolagabea.
- Oroimen onekoa/txarrekoa.
- Langilea/nagia.
- Handinahia/etsia.
- Autokontzientzia (eza).
- Independentzia (eza).
- Norberaren buruarekiko segurtasuna/segurtasun eza.
- Autoestima/autoestimarik eza.

Jarrerak eta izaerak berebiziko eragina dute, ez soilik hizkuntzaren erabiltzaile edo ikasleek komunikazio-ekintzetan duten zereginetan, baita ikasteko duten ahalmenean ere. Jarrerak eta kontzientzia bere baitan hartuko dituen **kulturarteko izaera bat garatzea** bera hezkuntzaren garrantzi handiko helburutzat hartzen dute askok. Ildo horretatik, etikarekin eta pedagogiarekin loturiko galdera asko sortzen dira, adibidez:

- Zenbateraino izan daiteke hezkuntzaren helburu esplizitua izaeraren garapena?
- Nola lortzen da erlatibismo kulturala integritate etiko eta moralarekin bateratzea?
- Izaeraren zein alderdik **a)** errazten edo **b)** eragozten dute atzerriko hizkuntza bat edo bigarren hizkuntza ikastea eta bereganatzea?
- Nola lagun dakieke ikasleei gabeziak gainditzeko dituzten ezaugarriak baliatzen?
- Nola batera daitezke izaera aniztasuna eta hezkuntza-sistemetan eta hezkuntza-sistemek ezarritako trabak?

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Izaeraren zein ezaugarri lantzen edo adierazten ikasi beharko duen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**
- **Nola hartuko diren kontuan ikaslearen ezaugarriak hizkuntzaren ikaskuntzarako, irakaskuntzarako eta ebaluaziorako.**

5.1.4. Ikasteko ahalmena (*savoir-apprendre*)

Adierarik orokorrean, honako hau adierazten du *savoir-apprendre* esapideak: esperientzia berriei **behatzeko** eta **horietan parte hartzeko ahalmena**, eta aurretiko ezagutzei ezagutza berriak eranstekoa, behar izanez gero aurretiko ezagutzak aldatuz. Hizkuntzak ikasteko ahalmenak ikaskuntzako esperientzietan garatzen dira. Aukera ematen diote ikasleari hizkuntzaren ikaskuntzaren erronka berriei eraginkortasun eta independentzia gehiagoz aurre egiteko, dauden aukerak hobeto aztertzeko eta hobeto baliatzeko. Ikasteko ahalmenak hainbat osagai ditu, adibidez, hizkuntzaren eta komunikazioaren gaineko gogoeta, trebetasun fonetiko orokorrak, ikasteko trebetasunak eta aurkikuntzarako trebetasunak (trebetasun heuristikoak).

5.1.4.1. Hizkuntzaren eta komunikazioaren gaineko gogoeta

Hizkuntzarekiko eta hizkuntzaren erabilerarekiko sentiberatasunak berekin dakar hizkuntza antolatzeko eta erabiltzeko printzipioak **ezagutzea** eta **ulertzea**, eta, horri esker, aukera ematen du esperientzia berria marko ordenatu batean barneratzeko eta **aberasgarritzat** hartzeko. Horrela, hizkuntza berria errazago ikasi eta erabil daiteke, eta ez da ikasleak sarritan normalizat eta "naturalizat" duen hizkuntz sistema finkatuaren kontrako mehatxutzat hartuko.

5.1.4.2. Sistema fonetikoari eta sistema horri dagozkion trebetasunen gaineko gogoeta

Ikasle askok, batez ere helduek, hizkuntza berriak **ahoskatzeko abilezia** errazago garatuko dute honako ahalmen hauei esker:

- soinu arruntak eta egitura prosodikoak bereizteko eta ekoizteko ahalmena;
- soinu-hurrenkera ezezagunak hautemateko eta lotzeko ahalmena;
- entzule moduan, soinu-jario jarraitua elementu fonologikoez osatutako kate esanguratsu eta egituratu bihurtzeko (hau da, zati bereizgarri eta esanguratsuetan banatzeko) ahalmena;
- hizkuntza berriaren ikaskuntzan aplikagarri diren soinuak hautematea eta ekoizpen-prozesuak ulertzea edo menderatzea.

Trebetasun fonetiko orokorrak dira horiek, ordea, eta ez dira nahastu behar hizkuntza jakin bat **ahoskatzeko ahalmenarekin**.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zer urrats egin behar diren, urratsik egin behar bada, ikaslea hizkuntzaren eta komunikazioaren gaineko gogoeta egitera bultzatzeko.
- Entzutezko zein bereizketa eta ahozko zein trebetasun landu beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.

5.1.4.3. Ikasteko trebetasunak

Honako **trebetasun hauek** sartzen dira sail honetan:

- Irakaskuntza-erakundeek sortutako ikaskuntza-aukerak eraginkortasunez erabiltzeko trebetasuna, adibidez:
 - ematen den informazioari arreta ematea (kontzentrazioa);
 - adierazten den atazaren xedeaz ohartzea;
 - binaka eta taldean eraginkortasunez lan egitea;
 - ikasitako hizkuntza era aktiboan erabiltzea, bizkor eta sarri.
- Nork bere kasa ikasteko eskuragarri dagoen materiala erabiltzeko gaitasuna.
- Norberak gidatutako ikaskuntzarako materialak antolatzeko eta erabiltzeko ahalmena.

- Eraginkortasunez ikasteko ahalmena (ikuspegi linguistikoari nahiz soziokulturalari dagokionez), komunikazio-gertaeren zuzeneko behaketatik eta horietan parte hartzetik abiatuta, eta hautemateko trebetasunak, analisirako trebetasunak eta trebetasun heuristikoak garatuz.
- Ikasle gisa norberak dituen nolakotasunak eta gabeziak ezagutzea.
- Norberaren beharrak eta helburuak identifikatzeko ahalmena.
- Helburu horiek lortzeko norberaren ezaugarrien eta baliabideen araberrako estrategiak eta prozedurak antolatzeeko ahalmena.

5.1.4.4. Trebetasun heuristikoak

Honako hauek sartzen dira multzo honetan:

- Ikasleak esperientzia berrira (hizkuntza berrira, pertsona berrietara, jokabide berrietara, etab.) egokitzeko duen ahalmena eta ikaskuntza-egoera espezifikoa beste gaitasun batzuk baliatzeko duen ahalmena (adibidez, behatuz, behatzen zaionaren garrantziaz ohartuz, analisisa eginez, inferentziak eginez, buruz ikasiz, etab.).
- Ikasleak informazio berria aurkitzeko, ulertzeko eta, hala behar izanez gero, transmititzeko duen ahalmena (batez ere xede-hizkuntzaren erreferentziazko baliabideak erabiltzeko orduan).
- Teknologia berriak erabiltzeko ahalmena (adibidez, datu-baseetan, hipertestuetan, etab. informazioa bilatzea).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zein ikaskuntza-trebetasun sustatuko diren ikaslearengan eta nola erakutsiko zaion trebetasun horiek garatzen.**
- **Zein ahalmen heuristiko sustatuko diren ikaslearengan edo nola erakutsiko zaion trebetasun horiek garatzen.**
- **Zer eskaintzen zaion ikasleari hizkuntzaren ikaskuntzan eta erabileran gero eta independentzia gehiagoz jardun dadin.**

5.2. KOMUNIKAZIO-GAITASUNAK

Komunikazio-asmoak gauzatzeko, hizkuntzaren ikasle edo erabiltzaileek beren trebetasun orokorrak baliatzen dituzte, lehen esan denez, hizkuntzarekin estuago loturiko komunikazio-gaitasunarekin batera. Komunikazio-gaitasunak, zentzu estu horretan, honako osagai hauek ditu:

- gaitasun linguistikoak.
- gaitasun soziolinguistikoak.
- gaitasun pragmatikoak.

5.2.1. Gaitasun linguistikoak

Sekula ez da egin inongo hizkuntzaren deskribapen oso eta zehatzik, hizkuntza esanahiak adierazteko sistema formal gisa hartuta. Sistema linguistikoak oso konplexuak dira, eta gizarte zabal, askotariko eta aurreratu baten hizkuntza ez du sekula erabat menderatuko hizkuntza horren erabiltzaileak. Ezinezkoa da, hizkuntzak etengabeko garapena behar baitu, hizkuntza komunikatzeko erabiltzen denean sortzen diren eskakizunei erantzungo badie. Estatu-nazio gehienak saiatu izan dira beren **hizkuntzaren forma normalizatua ezartzen**, baina sekula ez erabateko xehetasunez. Horretarako, aspaldi hilda dauden hizkuntza klasikoetarako erabili zen deskribapen linguistikoko eredu bera erabiltzen da corpus linguistiko horren irakaskuntzan. Nolanahi ere, eredu "tradizional" hori baztertu egin zuten hizkuntzalari profesional gehienek orain dela ehun urte baino gehiago. Adituek zioten erabiltzen den moduan deskribatu behar dela hizkuntza, eta ez agintari batzuek proposatutako ereduaren arabera; eta orobat esaten zuten eredu

tradizionala, hizkuntza jakin batzuetarako sortua izanik, ez zela egokia bestelako antolaketa duten beste sistema linguistiko batzuk deskribatzeko. Hainbat eredu alternatibo proposatu dira, baina horietako bakar batek ere ez du oniritzi orokorrik jaso. Are gehiago, ezeztatu egin da hizkuntza oro deskribatzeko moduko eredu unibertsala sor daitekeenik ere. Unibertsal linguistikoez azkenaldi honetan egindako lanek ez dute eman, oraingoz, hizkuntzaren ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluazioa errazteko zuzenean erabil daitekeen emaitzarik. Hizkuntzalari deskriptibo gehienek aski dute, oraingoz, **praktika kodetzea**, forma eta esanahia lotuz, eta terminologia ez-tradizionala soilik deskribapen-eredu tradizioaletan ageri ez diren gertaerez jardun behar dutenean erabiliz. Bide horri jarraitzen dio 5.2. atalak ere. Atal horren xedea da gaitasun linguistikoaren osagai nagusiak zehaztea eta sailkatzea, gaitasun linguistikoaren honako definizio hau oinarri harturik: mezu ongi eratuak eta esanguradunak antolatzeke eta formulatzeko baliabide formalen ezagutza eta baliabide horiek erabiltzeko gaitasuna.

Ondoren agertzen den eskeman zenbait parametro eta kategoria bildu dira **sailkapena egiteko** bitarteko gisa, eduki linguistikoa deskribatzeko eta gogoetarako oinarri moduan baliagarri izan daitezkeelakoan. Dena dela, profesionalek bestelako *Erreferentzi Marko* batzuk erabil ditzakete, nahi izanez gero. Hala izatekotan, zer teoria, tradizio edo praktikari jarraitzen dioten zehaztu beharko lukete, nolana ere. Hemen, honako hauek bereiziko ditugu:

Gaitasun lexikoa (5.2.1.1.).

Gaitasun gramatikala (5.2.1.2.).

Gaitasun semantikoa (5.2.1.3.).

Gaitasun fonologikoa (5.2.1.4.).

Gaitasun ortografikoa (5.2.1.5.).

Gaitasun ortoepikoa (5.2.1.6.).

Ikasle batek hizkuntz baliabideak erabiltzeko duen gaitasunaren garapenaren nondik norakoa eskala eran adieraz daiteke, honako koadro honetan agertzen den moduan, hain zuzen ere:

GAITASUN LINGUISTIKO OROKORRA	
C2	Elementu linguistikoaren errepertorio zabal eta fidagarria menderatzen du eta etekina ateratzen dio pentsamenduak zehatz adierazteko, gauzak nabarmentzeko, anbiguitasuna bereizteko eta ezabatzeke. Ez du mugarik esan nahi duena esateko.
C1	Elementu linguistikoaren errepertorio zabal batetik formulazio egokia hautatzen du esan nahi duena argi adierazteko eta esan nahi duena mugarik gabe esateko.
B2	Gai da gauzak argi adierazteko, esan nahi duena esateko mugarik duenik erakutsi gabe. Behar adina elementu linguistiko ditu deskribapen argiak egiteko, bere ikuspegia azaltzeko eta argudioak emateko, ez zaio antzematen behar dituen hitzen bila dabilenik eta esaldi konplexuak erabiltzen ditu.
B1	Ustekabeko egoerak deskribatzeko, ideia edo arazo baten puntu nagusiak nolabaiteko zehaztasunez emateko eta gai abstraktuei edo kulturakoei buruz (adibidez musikari eta filmi buruz) bere iritzia adierazteko behar adina elementu linguistiko ditu. Familiari, zaletasun eta interesei, lanari, bidaiei eta gaurkotasunezko gaii buruz aritzeko, zalantzekin eta itzulginguruak eginez bada ere, behar adina elementu linguistiko eta hiztegi nahikoa du, baina muga lexikoen ondorioz errepikapenak egiten ditu eta, batzuetan, formulazioan zailtasunak izaten ditu.
A2	Oinarrizko elementu linguistikoaren errepertorio bat du, aurreikus daitezkeen edukia duten eguneroko bizitzako egoerei aurre egiteko aukera ematen diona, nahiz eta sarritan mezua egokitu eta hitzak bilatu behar izaten dituen. Gai da adierazpen labur eta arruntak egiteko, behar sinpleak eta zehatzak asetzeko: datu pertsonalak, ekintza arruntak, gabeziak eta beharrak, informazioa eskaerak... Gai da oinarrizko egitura sintaktikoak erabiltzeko eta buruz ikasitako esaldi, hitz-multzo eta formulen bidez komunikatzeko berari eta besteei buruzko gauzak, egiten duenari buruzkoak, tokiei buruzkoak, jabetzei buruzkoak, etab. Buruz ikasitako esaldi laburren errepertorio mugatua du. Aurreikus daitezkeen biziraupen-egoeretan erabiltzeko buruz ikasitako esaldi laburren errepertorio mugatua du; komunikazio-egoera oso arruntak ez direnean gaizki ulertuak izan eta etenak egin ditzake.
A1	Datu pertsonalei eta behar zehatzei buruzko esamolde sinpleen oso oinarrizko errepertorioa du.

5.2.1.1. Gaitasun lexikoa

Gaitasun lexikoa hizkuntza baten hiztegiaren ezagutza eta hiztegi hori erabiltzeko ahalmena adierazten du, eta elementu lexikoa eta gramatikalak hartzen ditu bere baitan.

Elementu lexikaletan honako hauek sartzen dira:

a) **Esamolde eginak**, osotasun moduan erabiltzen eta ikasten diren zenbait hitzez osatuak. Honako hauek izan daitezke esamolde eginen adibide:

- *Formula finkoak*, adibidez:
 - Komunikazio-funtzioen zuzeneko erakusgarriak (ikus 5.2.3.2 atala) adibidez, agurrak. *Ongi izan, Egun on, etab.*
 - Atsotitzak, esamoldeak, etab. (ikus 5.2.2.3. atala).
 - Arkaismoak.
- *Esamoldeak*:
 - Metafora lexikalizatuak, semantikoki opakoak; adibidez: *Harri eta zur gelditu zen, ez titan zegoen.*
 - Indargarriak edo epitetoak. Sarritan testuinguru eta estilo jakin batzuetan bakarrik erabiltzen dira; adibidez: *elurra bezain zuri (garbia), pareta bezain zuri (zurbil).*

- Egitura finkoak, aztertu gabeko multzo gisa ikasiak eta erabiliak, adibidez: jabetu, ohartu (zertaz)...
- Oro har, elkarrekin erabiltzen diren hitzez osatutako esapideak, adibidez: *huts egin, bihotzekoak jo, oker/zuzen jokatu, hondoa jo...*

b) Hitz isolatuak. Hitz berak esanahi asko izan ditzake (polisemia), adibidez: *bankua* (esertzeko edo dirua gordetzeko); *behar* (premia edo lana). Multzo irekian sartzen diren hitzak dira: izena, aditza, adjektiboa, aditzondoak...; baina badira multzo lexikal itxiak ere (adibidez: asteko egunak, urteko hilabeteak, eta abar). Beste multzo lexikal batzuk ere ezar daitezke, helburu gramatikaletarako eta semantikoetarako (ikus aurrerago).

Elementu gramatikalak hitz-klase itxiei dagozkien, adibidez:

- zenbatzaileak (asko, gutxi, aski...)
- erakusleak (hau, hori, hura...)
- izenordain pertsonalak (ni, hi, zu, zuek...)
- erlatiboak eta galdetzaileak (zein, nor, non, nola...)
- posesiboak (nire, zuen, gure...)
- aditz laguntzaileak (naiz, ginen, dut...)
- juntagailuak (eta, baina, horregatik...)

Eskala argigarriak ematen dira hiztegi-aberastasunari eta hiztegia kontrolatzeko trebetasunari buruz.

HIZTEGI-ABERASTASUNA	
C2	Aberastasun handiko errepertorio lexikoa du, esamolde idiomatikoak eta lagunartekoak barne, eta gai da esanahiaren ñabardurez jabetzeko.
C1	Zailtasunak itzulinguruak eginez gainditzeko aukera ematen dion errepertorio lexiko zabal bat du, eta ez zaio antzematen esamolde bila dabilenik edo saiheste-estrategiak erabiltzen dituenik. Esamolde idiomatikoak eta lagunartekoak ezagutza-maila ona du.
B2	Bere espezialitateari buruzko gaien eta gai orokorragoen hiztegi zabala du. Gai da, etengabeko errepikapena eragoztearren, formulazioa aldatzeko, baina gabezia lexikoek zalantza eta itzulinguruak erabiltzea ekar diezaiokete oraindik.
B1	Eguneroko bizitzako gai gehienei buruz jarduteko adinako hiztegia du, itzulinguruekin bada ere, adibidez familiari, zaletasunei eta interesei, lanari, bidaiei eta gertaerei buruzkoa.
A2	Egoera eta gai ezagunei buruzko jarduera arruntetan eta eguneroko trukeetan moldatzeko adinako hiztegia du.
A1	Egoera jakin batzuei buruz jarduteko hitz eta esaldi bakunen oinarritzko errepertorioa du.

HIZTEGIAREN KONTROLA	
C2	Hiztegia zuzen eta egoki erabiltzen du beti.
C1	Akats txikiak noizean behin, baina ez dira garrantzi handiko hiztegi-akatsak.
B2	Zehaztasun lexiko handia du oro har, nahiz eta hitzak aukeratzean batzuetan nahastu egiten den edo akatsak egiten dituen, komunikazioa eragotzi gabe, halere.
B1	Oinarritzko hiztegia ongi ezagutzen du, baina oraindik garrantzi handiko akatsak egiten ditu pentsamendu konplexuagoak adierazi behar dituen edo egoera eta gai ez hain arruntez jardun behar duenean.
A2	Premia zehatz eta egunerokoei buruzko errepertorio mugatua du.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zein elementu lexiko (esaldi eginak eta hitz polisemikoak) ezagutzen eta erabiltzen ikasi beharko duen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Nola aukeratuko eta ordenatuko diren elementu horiek.

5.2.1.2. Gaitasun gramatikala

Gaitasun gramatikala hizkuntza baten baliabideen ezagutza eta horiek erabiltzeko ahalmena da.

Formalki, elementuak esanahia duten multzo markatu eta definituak (esaldiak) osatuz konbinatzeko modua arautzen duten printzipioen multzoa da **hizkuntza baten gramatika**. Printzipio horien arabera, eta ez buruz ikasiz edo formula finkoak erreproduzitzen, zentzua ulertzeko eta adierazteko, ongi eraturako **esaldiak ekoizteko eta ezagutzeko ahalmena** da gaitasun gramatikala. Ildo horretatik, hizkuntza guztien gramatika oso konplexua da eta orain arte ezin izan da trataera behin betiko edo zehatzik erabili. Teoria eta eredu asko daude hitzek esaldia nola antolatzen duten adierazten dutenak. Ez da *Erreferentzi Markoaren* zeregina eredu horiek aztertzea edo baten alde egitea, erabiltzaile bakoitzak zein hautatu duen eta aukera horrek bere jardueran duen eragina azal dezan bultzatzen saiatzea baizik.

Atal honetan deskribapen gramatikalean gehien erabili diren **parametroak eta kategoriak** aipatuko ditugu.

Antolaketa gramatikaren deskribapenerako, honako hauek zehaztu behar dira:

- **Elementuak**; adibidez:
 - morfemak eta alomorfoak
 - erroak, atzizkiak, aurrizkiak
 - hitzak
- **Kategoriak**; adibidez:
 - numeroa, kasua, generoa
 - zehatza/abstraktua, zenbakarria/zenbatezina
 - aditz iragankorra/iragangaitza.
 - aditz-denbora: iragana, oraina, geroa
 - aditz-aspektua: perfektua/ ez-perfektua/ etorkizuna
 - modua.
- **Motak**; adibidez:
 - aditz-jokoak
 - deklinabideak
 - hitz-mota irekiak: izenak, aditzak, aditzondoak, izenondoak...
 - hitz-mota itxiak (ikus. 5.2.1.1: elementu gramatikalak)
- **Egiturak**; adibidez:
 - hitz konposatuak eta konplexuak
 - sintagma (izen-sintagma, aditz-sintagma, eta abar)
 - esaldi-klausulak (nagusia, menpekoa, koordinatua)
 - esaldiak (bakunak, konposatuak)
- **Prozesuak** (deskribatzaileak) adibidez:
 - nominalizazioa
 - eratorpena
 - flexioa
 - mailaketa
 - transposizioa
 - transformazioa

- **Erlazioak;** adibidez:
 - erregimena
 - komunztadura
 - balentziak

Eskala argigarri bat dago, zuzentasun gramatikalari buruzkoa. Eskala hori atal honen hasieran erakutsi den gaitasun linguistiko orokorraren eskalarekin batera ikusi behar da. Ezin izan da osatu egitura gramatikalen progresioari buruzko eskala bat hizkuntza guztiei aplikatzeko modukoa.

ZUZENTASUN GRAMATIKALA	
C2	Gai da hizkuntz erreperitorio konplexu baten gaineko kontrol gramatikalari eusteko, baita arreta beste jarduera batzuei (adibidez, ondoren datorrena planifikatzeari, besteen erreakzioen jarraipenari) ematen badie ere.
C1	Gai da zuzentasun gramatikal handiz jarduteko; akats gutxi egiten ditu eta ez dira ia nabaritzen.
B2	Kontrol gramatikal ona du; oraindik ere "akatsak" egin ditzake tarteka, akats ez sistematikoak eta huts txikiak esaldiaren egiturari, baina oso gutxi dira, eta atzera eginez zuzentzen ditu sarritan. Zuzentasun gramatikal nahiko handia du. Ez du gaizki ulertuak sortzeko moduko akatsik egiten.
B1	Nahiko zuzen komunikatzen da eguneroko egoeretan: kontrol gramatikal ona izaten du oro har, baina ama-hizkuntzaren eragina oso agerikoa du. Akatsak egiten ditu, baina garbi ulertzen da zer esan nahi duen. Gai da aurreikus daitezkeen egoerekin zerikusia duten "formula" eta egitura arrunten erreperitorio bat nahiko zuzen erabiltzeko.
A2	Gai da egitura errazak zuzen erabiltzeko, baina oinarriko akatsak egiten jarraitzen du sistematikoki; adibidez, aditz-denborak nahasten ditu eta komunztadura ahazten zaio. Hala ere, garbi ulertzen da zer esan nahi duen.
A1	Ikasitako erreperitorio batean egitura gramatikal eta sintaktiko gutxi batzuen gaineko kontrol mugatua du.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zein teoria gramatikaletan oinarritu duten beren lana.
- Zein elementu, kategoria, klase, egitura, prozesu eta harreman gramatikal menderatu beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.

Tradizioz, **bereizketa** egin ohi da **morfologiaren eta sintaxiaren artean**:

Morfologiak hitzen barne-antolaketa aztertzen du.

Hitzak morfema gisa azter daitezke, ondoren adierazten den moduan sailkatuta:

- erroak;
- aurrizkiak, atzizkiak, artizkiak, eta horietan sartzen dira:
 - eratorriak: adibidez: -keria, -ti, -kor
 - flexiozko atzizkiak: -(a)k, -(re)kin, -ten/ko

Morfologiak hitzen osaera eta eratorpena aztertzen du.

Hitzak honako klase hauetan sailkatzen dira:

- hitz bakunak (erroa soilik; adibidez, *etxe, lan*);
- hitz eratorriak (erroa + atzizkiak; adibidez, *adiskidetasun, lankide*);
- hitz elkartuak (erro bat baino gehiago izaten dute; adibidez, *liburu-denda*).

Morfologia, era berean, hitzen formak aldatzeko moldeez arduratzen da; adibidez:

- bokalen alternantzia: umeak/umeek;
- kontsonante-aldaketak umeak/umeaz;
- forma irregularrak;
- flexioa: genuen, zenuen, zuen...;
- forma aldaezinak.

Morf fonologiak, bestalde, **morfemen aldaerak aztertzen ditu**, testuinguru fonetikoaren araberako aldaerak, eta **aldaera fonetikoak**, testuinguru morfologikoaren araberakoak.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zein elementu morfologiko eta prozesu jakin beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.

Sintaxiak, berriz, **hitzak esaldietan nola antolatzen diren aztertzen du**, kategorien, elementuen, klaseen, egituren, prozesuen eta horien harremanen arabera, eta arau-multzo gisa aurkezten da sarritan. Ama-hizkuntza duen hiztun heldu baten hizkuntzaren sintaxia oso konplexua da, eta, hein handian, inkontzientea. Komunikazio-gaitasunaren funtsezko alderdia da esanahia duten esaldiak antolatzeko ahalmena.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zein elementu gramatikal, kategoria, klase, egitura, prozesu eta gramatika-erlazio jakin beharko dituen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.

5.2.1.3. Gaitasun semantikoa

Ikasleak esanahia antolatzeko moduaz duen kontzientzia eta kontrola adierazten du gaitasun semantikoak.

Semantika lexikalak hitzen esanahiarekin zerikusia duten alderdiak aztertzen ditu:

- Hitzek testuinguru orokorrek duten zerikusia:
 - erreferentzia;
 - konnotazioa;
 - nozio espezifiko orokorren adierazgarritasuna.
- Hitzen arteko erlazio semantikoak:
 - sinonimoak/antonimoak;

- hiponimoak/hiperonimoak;
- erregimen semantikoak;
- zatiaren eta osotasunaren arteko erlazioak (metonimia);
- osagaien analisisa;
- itzulpeneko baliokidea.

Semantika gramatikalak elementuen, kategorien, egituren eta prozesu gramatikalen esanahia aztertzen du (ikus 5.2.1.2. atala).

Semantika pragmatikoak harreman logikoak aztertzen ditu, adibidez, ordezkatzea, aurrez suposatzea, inplikazioa, etab.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- **Zer motatako harreman semantikoak garatu edo izan beharko duen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**

Esanahiari dagozkion alderdiak funtsezkoak dira komunikaziorako, jakina, eta *Erreferentzi Marko* honetan behin baino gehiagotan aipatuko dira (ikus 5.1.1.1. atala).

Gaitasun linguistikoa ikuspegi formaletik aztertzen da hemen. Hizkuntzalaritza teorikoaren edo deskribatzailearen ikuspegitik, hizkuntza bat sistema sinboliko izugarri konplexua da. Hemen bezala, komunikazio-gaitasunaren osagai ugari eta askotarikoak bereizteko saioa egiten denean, zilegitasun osoz esan daiteke egitura formalen ezagutza (heine handian inkontzientea) eta egitura horiek erabiltzeko ahalmena osagai horietako bat direla. Bestelako kontu bat da zenbaterainoko analisi formala sartu beharko litzatekeen, hala behar izanez gero, hizkuntzaren ikaskuntzan edo irakaskuntzan.

Europar Kontseiluaren *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* eta *Vantage Level* argitalpenen ikuspegi nozional/funtzionalak alternatiba bat eskaintzen dio 5.2.1., 5.2.2. eta 5.2.3. ataletan gaitasun linguistikolari ematen zaion trataerari. Izan ere, hizkuntz formatetik eta haien esanahietatik abiatu ordez, komunikazio-funtzioen eta komunikazio-nozioen sailkapen sistematikotik abiatzen da; funtzio eta nozio orokorrak eta espezifikoak bereizten ditu lehenik, eta ondoren formak, lexikalak eta gramatikalak, aztertzen ditu, haien adierazletzat harturik. Ikuspegiak hizkuntzaren "artikulazio" bikoitza aztertzeko modu osagarriak dira. Hizkuntzak **formaren antolaketan** eta **esanahiaren antolaketan** oinarritzen dira. Bi antolaketa-motek elkar gurutzatzen dute, aski era arbitrarioan. Adierazpen-formen antolaketan oinarritzen den deskribapenak esanahia atomizatzen du, eta esanahiaren antolaketan oinarritutakoak forma. Deskribapenaren helburuaren arabera erabakiko du erabiltzaileak bi ikuspegietatik zein hautatu. *Atalase-mailak* arrakasta izateak adierazten du profesional askorentzat baliagarriagoa dela esanahitik formara iristea, eta ez bide tradizionala, hots, formari soilik dagozkion terminoetan oinarrituta antolatzea progresioa. Aldiz, batzuek nahiago dute "gramatika komunikatiboa" erabiltzea, adibidez *niveau-seuil* (Atalase-mailaren bertsio frantsesa) delakoan. Dena dela, kontuan hartu behar dena da ikasleak ezinbestekoa duela formak nahiz esanahiak ikastea.

5.2.1.4. Gaitasun fonologikoa

Gaitasun fonologikoak honako hauek hautemateko eta ekoizteko ezagutza eta trebetasuna adierazten du:

- hizkuntzaren soinu-unitateak (fonemak) eta horiek testuinguru jakinetan gauzatzea (alofonoak).
- formak bereizten dituzten ezaugarri fonetikoak (ezaugarri bereizgarriak: ozena / sudurkaria / leherkaria / ezpainkaria...);
- hitzen osaera fonetikoak (egitura silabikoa, fonemen sekuentzia, hitzen azentua).
- esaldien fonetika (prosodia):
 - esaldiaren azentua eta erritmoa;
 - intonazioa;

- erredukzio fonetikoak;
- erredukzio bokalikoa;
- forma ahulak eta sendoak;
- asimilazioa;
- elisioa.

AHOSKERAREN KONTROLA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da intonazioa aldatzeko eta esaldian enfasia behar bezala egiteko esanahiaren ñabardura sotilak adieraztearren.
B2	Ahoskera argia eta naturala bereganatu du.
B1	Ahoskera ulergarria da erabat, nahiz eta batzuetan nabaria duen atzerriko azentua eta tarteka ahoskerako akatsak egiten dituen.
A2	Ahoskera oro har argia eta ulergarria da, nahiz eta nabaria duen atzerriko azentua eta esandakoa errepikatzeke eskatu behar izaten dioten solaskideek tarteka.
A1	Ikasitako hitzen eta esaldien errepertorio oso mugatua erabiltzen du eta erabiltzaile edo ikaslearen talde linguistiko bereko hiztunekin jarduten ohituta dauden ama-hizkuntza duten hiztunek, nolabaiteko ahalegina eginez, ulertzen diote.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zer trebetasun fonologiko berri eskatzen zaizkion ikasleari.
- Zer garrantzi erlatibo duten soinuek eta prosodiak.
- Zuentasun eta jariotasun fonetikoak ikaskuntzako berehalako helburuak diren edo epe luzerako helburu gisa landuko diren.

5.2.1.5. Gaitasun ortografikoa

Gaitasun ortografikoa idatzizko testuen osagai diren sinboloak hautemateko eta ekoizteko ezagutza eta trebetasuna da. Europako hizkuntza guztien idazketa-sistemak **alfabetoaren** printzipioan oinarrituak dira, baina badira beste hizkuntza batzuk printzipio ideografikoari jarraitzen diotenak (adibidez, txinera) edo printzipio kontsonantikoan oinarrituak (adibidez, arabiera). Sistema alfabetikoetarako, ikasleek honako hau **hautematen eta ekoizten** jakin behar dute:

- letren formak, arruntak eta etzanak, larriak nahiz xeheak;
- hitzen ortografia zuzena, baita onartuta dauden kontrakzioena ere;
- puntuazio-ikurrak eta horien erabilera-arauak;
- hitzarmen tipografikoak eta letra tipoen eta abarren aldaerak;
- erabilera arrunteko zeinu logografikoak (adibidez, @, &, \$, etab.).

5.2.1.6. Gaitasun ortoepikoa

Era berean, aurrez prestatutako testu bat ozen irakurtzeko edo hitz egiterakoan idatzizko forman ikasitako hitzak erabiltzeko eskatzen zaien erabiltzaileak gai izango dira zuzen **ahoskatzeko**. Horrek zera eskatzen du:

- arau ortografikoak ezagutzea;
- hiztegia kontsultatzen jakitea eta hiztegietan ahoskera adierazteko erabiltzen diren zeinuak ezagutzea;
- idatzizko formek, batez ere puntuazio-ikurrek, adierazpenean eta intonazioan duten eragina ezagutzea;
- anbiguotasuna testuinguruaren arabera ebazten jakitea (hitz homonimoak, anbiguotasun sintaktikoak, etab.).

	ORTOGRAFIAREN KONTROLA
C2	Idazketan ez dago ortografia-akatsik.
C1	Egitura, paragrafoen banaketa eta puntuazioa logikoak eta praktikoak dira. Ortografia zuzena da, tartekako akats tipografikoak kenduta.
B2	Idazketak jarraipen ulergarria eta argia du, eta antolaketaren eta paragrafoen banaketaren gaineko arauari jarraitzen die. Ortografia eta puntuazioa zuzenak dira, baina ama-hizkuntzaren eragina izan dezakete.
B1	Luzera guztian ulergarri izan ohi den idazketa jarraitua ekoizten du. Ortografia, puntuazioa eta egituraketa zehatz eta erraz ulertzekoak dira ia beti.
A2	Gai da eguneroko gaietako buruzko esaldi laburrak kopiaitzeko, adibidez: norabait joateko jarraibideak. Gai da hitz egitean erabili ohi dituen hitz laburrak nahiko zuzen (baina ez nahitaez ortografia erabat normalizatua erabiliz) idazteko.
A1	Gai da hitz arruntak eta esaldi laburrak kopiaitzeko; adibidez, zeinu edo jarraibide errazak, eguneroko objektuen izenak, denden izenak eta sarri erabiltzen diren esaldi eginak. Gai da bere helbidea, herritartasuna eta beste datu pertsonal batzuk letraka esateko.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Ikasleek hizkuntzaren ahozko eta idatzizko aldaeren erabileraren arabera izango dituzten premia ortografikoak eta ortoepikoak, eta zer behar duten testuak ahozko formatik idatzizko formara, eta alderantziz, aldatzeko.**

5.2.2. Gaitasun soziolinguistikoa

Gaitasun soziolinguistikoak hizkuntzaren erabileraren alderdi soziala menderatzeko behar diren ezagutzak eta trebetasunak hartzen ditu bere baitan. Gaitasun soziokulturalari buruz esandakoak gogora ekarrita, hizkuntza gertaera soziokulturala denez, gaitasun soziolinguistikorako ere baliagarria da *Erreferentzi Markoan* arlo horri buruz esaten den ia guztia. Hizkuntzaren erabilerarekin lotura espezifikoak duten eta beste inon aztertzen ez diren alderdiak aztertuko dira hemen: gizarte-harremanen adierazle linguistikoak, adeitasun-arauak, herri-jakintzaren adierazpenak, erregistro-desberdintasunak, dialektoa eta azentua.

5.2.2.1. Gizarte-harremanen adierazle linguistikoak

Jakina, adierazle horiek asko aldatzen dira hizkuntza eta kultura batetik bestera, hainbat eragileren arabera, adibidez: a) erabiltzaileen estatusaren arabera, b) harremanaren hurbiltasunaren arabera, c) diskurtsoaren erregistroaren arabera, etab.

- **Agurraren erabilera eta aukeraketa.**

- Harrera egiteko: *Kaixo! Egun on!*
- Aurkezpenak egiteko: *Nor zaitugu? Urte askotarako!*
- Adio egiteko: *Hurren arte, gero arte, adio.*

- **Norbaiti hitz egiteko eren erabilera eta aukeraketa:**

- Ofiziala, adibidez: *Jaun/Andre Txit Gorena. Jaun/Andre agurgarria.*
- Formala, adibidez: *Jaun hori, andre hori, irakasle hori.*
- Informala, adibidez: *Iñaki! Jone!*
- Maitasunezkoa edo lagunartekoa, adibidez: *Maitea! Kutuna! Bihotza!*
- Autoritarioa, adibidez: *Ugarte! Mendizabal!*
- Oldarkorra, adibidez: *Txotxoloa!, Tontoa! Atsoa!*

- **Hitz-egiteko txandei buruzko hitzarmenak.**

- **Harridura azaltzeko eren erabilera eta aukeraketa:** *Jainkoarren!, Hara!, Horixe!, Arraioa!*

5.2.2.2. Adeitasun-arauak

Adeitasun-arauak dira "elkarlan-printzipioaren" aplikaziotik urruntzeko arrazoi nagusietako bat (ikus 5.2.3.1. atala). Asko aldatzen dira kultura batetik bestera, eta etnien arteko gaizki ulertu askoren iturri dira, batez ere adeitasun-arauak hitzez hitz interpretatzen direnean.

- **Adeitasuna**, adibidez:

- Norbaiten osasunaz interesa agertzea.
- Esperientziak eta kezka elkarbanatzea.
- Mirespena, maitasuna, esker ona adieraztea.
- Opariak egitea, mesedeak agintzea, abegi onekoa izatea.
- Mehatxuzko jarrerak saihestea (dogmatismoa, agindu zuzenak, eta abar).
- Damua azaltzea, mehatxuzko jarrera batengatik barkamena eskatzea (zuzenketa, kontraesana, debekua...).
- Esaldi iheskorak erabiltzea (adibidez, "Ba ote?"...).

- **Eskerrik asko, barkatu, mesedez eta horrelakoak egoki erabiltzea.**

- **Gizalegerik eza** (adeitasun-arauak berariaz ez erabiltzea).

- Zakarkeria, gehiegizko egiazaletasuna.
- Irainak, nazka adieraztekoak.
- Kexuak eta errietak.
- Sumindurak, haserreak, ezinegonak kanporatzea.
- Handinahikeriak.

5.2.2.3. Herri-jakintzaren adierazpenak

Formula finko hauek –jarrera bateratuak atxikitzen eta indartzen dituztenak, aldi berean– eragin handia dute herri-kulturan. Sarri erabiltzen dira, adibidez, egunkarietako izenburuetan. Herri-jakintza metatu horren ezagutza, ezaguntzat jotzen den hizkuntza batean adierazia, gaitasun soziolinguistikoaren alderdi linguistikoaren garrantzi handiko osagai linguistikoa da.

- Atsotitzak, adibidez: *Gustuko lekuan aldaparik ez.*
- Esapideak, adibidez: *Lehen go lepotik burua.*
- Jarrerak: *Hori ez da nire baratzeko porrua. Hori ez da parte onekoa.*

Grafitiak, telebistako edo elastikoetako publizitate-esloganak, kartelak eta lantegietako iragarki-
taulak, horiek guztiek sarritan funtzio hori bera izaten dute.

5.2.2.4. Erregistro-desberdintasuna

“**Erregistro**” hitzak testuinguru desberdinetan erabiltzen diren hizkuntza beraren aldaeren arteko desberdintasun sistematikoak adierazten ditu. Kontzeptu zabala da, eta bere baitan har lezake hemen “**ataza**” deritzoguna (4.3. atala), “**testu-mota**” deritzoguna (4.6.3. atala) eta “**makrofuntzio**” deritzoguna (5.2.3.2. atala). Atal honetan formalitate-mailako desberdintasunak ditugu aztergai:

- Ofiziala, adibidez: *“Saria Jesus Ugarte Jaun Txit Gorenak emango du”.*
- Formala, adibidez: *Jaun-andreok, has bedi saioa!*
- Neutroa, adibidez: *Ongi iruditzen zaizue hastea?*
- Informala, adibidez: *Hasiko gara, edo zer?*
- Lagunartekoa, adibidez: *Tira, gatozen harira!*
- Intimoa, adibidez: *Prest al zaude, laztana?*

Ikaskuntzaren hasieran (esan dezagun B1 mailan), erregistro nolabait neutrala da egokiena, baldin eta ez badago horren kontrako indar handiko arrazoirik bederen. Erregistro hori erabiliko dute, ziur aski, ama-hizkuntza dutenek atzerritarrekin eta arrotzekin, eta horixe da, halaber, haiengandik espero dena. Litekeena da erregistro formalagoak edo arruntagoak ikastea denborak aurrera egin ahala, testu-mota desberdinak irakurriz agian (eleberriak batez ere), ulermenezko gaitasun gisa hasieran. Kontu handia izan behar da erregistro formalagoak edo arruntagoak erabiltzean, horiek behar bezala ez erabiltzeak okerreko interpretazioa eta gaizki ulertzea ekar baitezake, eta baita barregarri gelditzea ere.

5.2.2.5. Dialektoa eta azentua

Gaitasun soziolinguistikoak honako adierazle linguistiko hauek ezagutzeko ahalmena ere hartzen du bere baitan, adibidez:

- Gizarte-mailarenak.
- Eskualde-jatorrikoak.
- Nazio-jatorrikoak.
- Etnia-taldearenak.
- Talde profesionalarenak.

Adierazle horietan honako forma hauek sartzen dira:

- Lexikalak: *beharra / lana.*
- Gramatikalak: *lagunagaz / lagunarekin.*
- Fonologikoak: *ogia / ogiya / ogie / ogixa / ogixe.*
- Ahots-ezaugarriei dagozkienak (erritmoa, ozentasuna...).
- Paralinguistikoak.
- Gorputzaren hizkuntzari dagozkionak.

Europar ez dago erabat homogeneoa den hizkuntz komunitaterik. Eskualde bakoitzak bere berezitasun linguistiko eta kulturalak ditu. Bereztasun horiek nabarmenagoak izaten dira bizimodu lokala soilik egiten duten hiztunen kasuan, eta lotura dute, beraz, gizarte-klasearekin, lanbidearekin eta hezkuntza-mailarekin. Ezaugarri dialektal horiek ezagutzeak, beraz, funtsezko arrastoak ematen ditu solaskidearen ezaugarri buruz. Estereotipoek garrantzi handia dute prozesu horretan eta kulturarteko trebetasunak garatuz (ikus 5.1.2.2. atala) murriz daitezke. Denborak aurrera egin ahala, hainbat jatorritako hiztunekin harremanetan jarriko dira ikasleak; eta, berez ere forma dialektalak barneratu aurretik, haien nabardura sozialez jabetu behar lukete eta baita koherente eta iraunkor izan beharrez ere.

Gaitasun soziolinguistikoarekin zerikusia duten **itemen mailaketak** arazo askoren iturri izan daitekeela erakutsi du (ikus B eranskina). Saillapena egitean emaitza onak ematen zituzten itemak erakusten dira ondorengo eskala argigarri honetan. Eskalan ikusten denez, behealdeko mailetan gizarte-harremanen eta adetasun-arauen adierazleak bakarrik aipatzen dira. B2 mailatik aurrera ikusten denez, erabiltzaileak gai dira soziolinguistikaren aldetik inplikaturata dauden egoerei eta pertsonen egokituriko hizkuntza batean behar bezala jarduteko, eta hizkuntzaren aldaerei aurre egiteko ahalmena bereganatzen hasten dira, erregistroaren eta esapideen gaineko kontrol handiagoa izateaz gainera.

EGOKITASUN SOZIOINGUISTIKOA	
C2	<p>Esamolde idiomatikoak eta lagunartekoak ongi erabiltzen ditu eta badaki esanahiaren nabardurei antzematen.</p> <p>Ongi jabetzen da ama-hizkuntza dutenek erabiltzen duten hizkuntzaren inplikazio soziolinguistikoak eta soziokulturetz, eta badaki nola erreakzionatu inplikazio horien aurrean.</p> <p>Eraginkortasunez egin dezake xede-hizkuntzako hiztunen eta bere jatorrizko komunitatekoen arteko bitartekotza, desberdintasun soziokulturetz eta soziolinguistikoak kontuan hartuta.</p>
C1	<p>Gai da esamolde idiomatiko eta lagunarteko asko ezagutzeko eta erregistro-aldaketei antzemateko; hala ere, baliteke tarteka xehetasunak egiaztatu behar izatea, batez ere azentua ezezaguna badu.</p> <p>Gai da argota eta esamolde idiomatiko asko erabiltzen dituzten filmak ulertzeko.</p> <p>Gai da hizkuntza gizarte-harremanetan malgutasunez eta eraginkortasunez erabiltzeko, baita emozioak adierazteko, norbaiti edo zerbaiti buruz jarduteko eta umorea erabiltzeko ere.</p>
B2	<p>Gai da ziur, argi eta adetasunez jarduteko inplikaturako egoerari eta pertsonari edo pertsonen egokiturako erregistro formalean nahiz informalean.</p> <p>Gai da ama-hizkuntza dutenekin harremanak izateko, nahi gabe haiei barre eragin gabe edo eragozpenik sortu gabe, eta ama-hizkuntza duen beste norbaitekin izango luketen portaera aldatzera behartu gabe.</p> <p>Gai da egoera askotan egoki jarduteko eta formulazio-akats handiak saihesteko.</p>
B1	<p>Gai da hizkuntz funtzio asko gauzatzeko, funtzio horien erakusgarri arruntak erregistro neutroan erabiliz.</p> <p>Jabetzen da adetasun-arau nagusiez, eta horien arabera jarduten du.</p> <p>Jabetzen da dagokion komunitatean eta bere komunitatean nagusi diren ohituren, erabileren, jarrerren, balioen eta sinesmenen arteko desberdintasunez, eta badaki desberdintasun horiek identifikatzen.</p>
A2	<p>Gai da hizkuntzaren oinarritako funtzioak gauzatzeko, adibidez informazioa trukatzeko eta eskatzeko, eta iritziak eta jarrerak bakuntasunez adierazteko.</p> <p>Gai da gizarte-harremanetan era sinplean baina eraginkor jarduteko, esapide erraz eta arruntenak erabiliz eta funtsezko formulei jarraituz.</p> <p>Gai da gizarte-truke oso laburretan moldatzeko, agurtzeko eta jendearekin hitz egiteko formula arruntak erabiliz. Badaki gonbitak eta iradokizunak egiten eta horien erantzuten, barkamena eskatzen eta ematen, etab.</p>
A1	<p>Gai da oinarritako gizarte-harremanak eratzeko, adetasun-formula sinpleenak eta arruntenak erabiliz, agurretarako, aurkezpenetarako, etab., eta era honetako esapideak erabiltzeko: "mesedez", "eskerrik asko", "barkatu", etab.</p>

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zein agur, trataera eta formula a) ezagutu, b) soziologikoki ebaluatu eta c) erabiltzen jakin beharko duen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Zein adeitasun-arau a) ezagutu eta ulertu eta b) erabili beharko dituen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Gizalegerik eza adierazten duten zein esamolde a) ezagutu eta ulertu eta b) erabili beharko dituen ikasleak, eta zein egoeratan, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Zein atsoitz, estereotipo eta herri-esapide a) ezagutu eta ulertu eta b) erabili beharko dituen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Zein erregistro a) ezagutu eta b) erabili beharko dituen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Xede-komunitateko eta, agian, nazioarteko komunitateko zein gizarte-talde ezagutu beharko dituen ikasleak, talde horiek hizkuntzaz egiten duten erabileraren arabera, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.

5.2.3. Gaitasun pragmatikoak

Gaitasun pragmatikoak erabiltzaile edo ikasleak mezuarekin lotutako printzipio hauez duen ezagutza adierazten du:

- a. mezuak antolatzeko, egituratzeko eta ordenatzeko printzipioez ("diskurtso-gaitasuna").
- b. komunikazio-funtzioak betetzeko helburuz mezuak erabiltzeko printzipioez ("gaitasun funtzionala").
- c. mezuak elkarreraginezko eta trukerako eskemen arabera sekuentziatzeko printzipioez ("antolaketa-gaitasuna").

5.2.3.1. Diskurtso-gaitasuna

Diskurtso-gaitasuna erabiltzaile edo ikasleak esaldiak hizkuntz pasarte koherenteak eratzeko sekuentzietan antolatzeko duen gaitasuna da. Gaitasun honek bere baitan hartzen ditu esaldien antolaketa ezagutza eta antolaketa hori kontrolatzeko ahalmena, honako alderdi hauen arabera:

- **esaldien** eta esaldien osagaien **antolaketa ezagutzea**.
- **honako alderdi hauen kontrola:**
 - *galdegaia/mintzagaia*;
 - aurretiko informazioa/informazio berria;
 - "berezko" kateatzea (adibidez, denborazkoa: *Erri egin da eta jo egin dut*, beste honi kontrajarria: *Jo egin dut eta erri egin da*);
 - kausa/ondorioa (edo alderantziz) (adibidez: *prezioek gora egin dute; langileek soldata igotzea eskatzen dute*).
- **diskurtsoa antolatzeko eta kontrolatzeko ahalmena, honako alderdi hauei dagokienez:**
 - gaiaren antolaketa;
 - koherentzia eta kohesioa;
 - antolamendu logikoa;
 - estiloa eta erregistroa;
 - eraginkortasun erretorikoa.

- **elkarlan-printzipioa** (Grice-ren solas-arauak, 1975): "jardun eskatzen zaizun bezala, gertatzen den faseari dagokion moduan, egiten ari zaren hitzezko trukearentzat onartutako xedearen eta eraren arabera, honako printzipio hauei jarraituz:

- kalitatea (saia zaitetz benetako elkarlana egiten);
- kantitatea (elkarlanak ahalik eta informazio gehien eman dezala, baina ez gehiago);
- garrantzia (ez esan garrantzirik ez duena);
- modalitatea (izan zaitetz laburra eta zehatza; saihestu iluntasuna eta anbiguotasuna".

Komunikazio erraza eta eraginkorra lortzeko irizpide horietatik aldentzekotan, xede jakin baten ondoriozkoa izan beharko luke aldentze horrek, eta ez irizpide horiek betetzeko ahalmenik ezaren ondoriozkoa.

• **Testua antolatzeke ahalmena; testuaren plana**

Komunitate jakin batek informazioa antolatzeke dituen arauak ezagutzea, honako alderdi hauei dagokienez:

- nola antolatzen den informazioa, makrofuntzio bakoitza (deskribapena, kontaketa, azalpena, etab.) gauzatzeko.
- nola kontatzen diren gauzak, gertaerak, txisteak, etab.
- nola garatzen den argudio bat (epaitegian, eztabaidetan, etab.).
- nola prestatzen, antolatzen eta ordenatzen diren idatzizko testuak (idazlanak, gutun formalak, etab.).

Ama-hizkuntzako hezkuntzan garrantzi handia ematen zaio gazteen diskurtso-trebetasunak lantzeari. Atzerriko hizkuntza ikastean, litekeena da ikasleak hitza txanda laburretan hartzea eta horietan esaldi bakarra esatea. Maila aurreratuagoetan, gero eta garrantzi gehiago hartzen du diskurtso-gaitasuna lantzeak. Atal honetan agertzen dira gaitasun horrek biltzen dituen osagaiak.

Diskurtso-gaitasunaren honako alderdi hauetarako eskala argigarriak daude:

- Malgutasuna (egoeraren arabera).
- Hitz egiteko txanda (elkarreraginezko estrategien atalean ere aurkeztua).
- Gaiaren garapena.
- Koherentzia eta kohesioa.

MALGUTASUNA (EGOERAREN ARABERA)	
C2	Malgutasun handiz adieraz ditzake beste era batera ideia berak elementu linguistiko desberdinekin, gauzak nabarmentzeko, egoeraren, solaskidearen eta abarren arabera bereizketa egiteko, eta anbiguitasuna saihesteko.
C1	B2 + bezala.
B2	Gai da esaten duena eta hori adierazteko baliabideak egoerari eta hartzaileari egokitzeko eta egoera bakoitzari dagokion formalitate-maila erabiltzeko.
	Gai da elkarrizketan gertatu ohi diren norabidearen, estiloaren eta enfasiaren aldaketetara egokitzeko.
	Gai da esan nahi duenaren formulazioa aldatzeko.
B1	Gai da bere espresioa egokitzeko, egoera ez hain arruntei eta are egoera zailei aurre egitearren.
	Gai da elementu linguistiko erraz asko malgutasunez erabiltzeko, esan nahi duena oro har adierazteko helburuz.
A2	Gai da esaldi errazak, ongi prestatuak eta buruz ikasiak, ordezkapen lexikal mugatuaren bidez, egoera berezietara egokitzeko.
	Gai da ikasitako esaldiak zabaltzeko, zenbait elementu era errazean konbinatuz.
A1	Ez dago deskribatzailek.

HITZ EGITEKO TXANDA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da diskurtsoaren funtzio-sail batetik esaldi egokia hautatzeko, esan beharrekoa esateko hitza hartzeko, edo zer esan pentsatzen duen bitartean hitz egiteko txandari eusteko eta pentsatzeko denbora izateko.
B2	Gai da eztabaidetan behar bezala parte hartzeko, horretarako errepertorio linguistiko egokia erabiliz.
	Gai da hizketaldia behar bezala hasteko, jarraitzeko eta amaitzeko, hitz egiteko txanda behar bezala erabiliz.
	Gai da hizketaldia hasteko, hitzari eusteko eta, hala dagokionean, elkarrizketa amaitzeko, batzuetan oso era dotorean ez bada ere.
	Gai da esaldi eginak erabiltzeko (adibidez, "Galdera horrek ez du erantzun errazik"), denbora irabaztearren eta hitz egiteko txandari eustearren, zer esan formulatzen duen bitartean.
B1	Gai da eguneroko bizitzako gaiei buruzko eztabaidetan parte hartzeko, hitza hartzeko esamolde egokia erabiliz.
	Gai da elkarrizketa errazak hasteko, jarraitzeko eta amaitzeko, aurrez aurre eta gai arruntei edo interes pertsonaleko gaiei buruz.
A2	Gai da elkarrizketa laburrak hasteko, jarraitzeko edo amaitzeko teknika errazak erabiltzeko.
	Gai da aurrez aurreko elkarrizketa errazak hasteko, jarraipena emateko eta amaitzeko.
	Gai da besteen arreta erakartzeko.
A1	Ez dago deskribatzailek.

GAIAREN GARAPENA	
C2	C1 bezala.
C1	Gai da deskribapen eta kontaketa errazak egiteko, zenbait gai txertatuz, alderdi jakin batzuk landuz eta amaieran ondorio egokia atereaz.
B2	Gai da deskribapen edo narrazio argiak egiteko, eta bere ikuspuntua azaltzeko, horretarako xehetasunak eta adibide egokiak erabilita.
B1	Gai da kontaketa edo deskribapen errazak jarioetasun aski handiz egiteko, elementuen sekuentzia linealaren bidez.
A2	Gai da istorio bat kontatzeko edo zerbait deskribatzeko, elementu-zerrenda bakun baten laguntzarekin.
A1	Ez dago deskribatzailerik.

KOHERENTZIA ETA KOHESIOA	
C2	Gai da testu koherenteak eta kohesiodunak eratzeko, antolaketa-egitura, lokailu eta kohesio-mekanismoak sarri eta egoki erabiliz.
C1	Gai da, diskurtsoa antolatzeko eta, artikulatzeko mekanismo linguistikoak behar bezala erabiliz, diskurtso argia, ongi egituratua eta jarraipen onekoa sortzeko.
B2	Gai da ideien arteko lotura garbi adieraztearren lotura-hitz sail zabal bat eraginkortasunez erabiltzeko. Gai da kohesio-mekanismoen sail bat eraginkortasunez erabiltzeko esaldiak lotu eta diskurtso argia eta koherentea osatu ahal izateko, nahiz eta hitzaldi luzeetan nolabaiteko "urduritasuna" erakuts dezakeen.
B1	Gai da elementu labur, konkretu eta bakunak lotzeko, sekuentzia kohesiodun eta lineal bat sortzearen.
A2	Gai da lokailu ohikoenak erabiltzeko, esaldi errazak lotzean, istorioren bat kontatzean edo zerbait osagai-zerrenda moduan deskribatzean. Gai da hitzak edo hitz-multzoak lokailu errazen bidez lotzeko, adibidez "eta", "baina", "-lako", "-gatik" erabilita
A1	Gai da hitzak edo hitz-multzoak oso oinarrizko lokailuen bidez lotzeko, adibidez "eta" edo "orduan" lokailuen bidez.

5.2.3.2. Gaitasun funtzionala

Osagai honek ahozko diskurtsoa eta idatzizko testuak helburu funtzional jakinetarako erabiltzearekin du zerikusia (ikus 4.2. atala). Elkarrizketarako gaitasuna ez da soilik jakitea zein hizkuntz formak adierazten dituzten funtzio jakin batzuk (**mikrofuntzioak**). Parte-hartzaileen arteko elkarreraginean, ekimen bakoitzak erantzun bat sorrarazten du eta elkarreraginari aurrera eginarazten dio, helburuaren arabera, hasierako truketik amaierarainoko etapen hurrenkera batean zehar. Hitzun gaituek inplikaturik dauden prozesuak eta trebetasunak ulertzen dituzte. **Makrofuntzio** batek bere elkarreraginezko egitura du ezaugarri. Baliteke egoera konplexuenek barne egiturak edukitzea, elkarreragin sozialeko eredu formalen edo ez formalen arabera ordenatutako makrofuntzioen sekuentziak (**eskemak**) biltzen dituztenak.

1. Mikrofuntzioak oro har, elkarreragin baten baitako esku hartze batean enuntziatu sinpleen (oro har laburren) erabilera funtzionala definitzen duten kategoriak dira.

Mikrofuntzioak kategorietan sailkatzen dira, xehetasun handi samarrez (baina ez erabat zehatz) *Threshold Level 1990* argitalpeneko 5. atalean adierazten den moduan:

1.1. Ekintzen gaineko informazioa ematea eta eskatzea:

- Identifikatzea.
- Kontatzea.
- Zuzentzea.
- Galdetzea.
- Erantzutea.

1.2. Jarrerak adieraztea eta ezagutzea:

- Faktuala (adostasuna/desadostasuna)
- Ezagutza (ezagutza/ezagutzarik eza, oroitzea/ahaztea, zalantza/ziurtasuna).
- Modalitatea (obligazioak, beharra, ahalmena, baimena).
- Borondatea (gabezia, nahiak, asmoak, hobespenak).
- Emozioak (plazera/nahigabea, atsegin dena/atsegin ez dena, asebetetzea, interesa, ezustekoa, itxaropena, etsipena, beldurra, kezka, esker ona).
- Morala (barkamenak, onspena, damua, errukia).

1.3. Persuasioa erabiltzea:

- Iradokizunak, eskariak, oharrak, aholkuak, adorea, laguntza-eskea, gonbitak, eskaintzak.

1.4. Gizarte-bizitzako harremanak bideratzea:

- Arreta erakartzea, besteekin jardutea, agurrak, aurkezpenak, topa egitea.

1.5. Diskurtsoa egituratzea:

- (28 mikrofuntzio, hasiera, hitz egiteko txanda, amaiera, etab.).

1.6. Komunikazioa zuzentzea:

- (16 mikrofuntzio)

Atalase maila, 1990, 5. atala

2. Makrofuntzioak ahozko diskurtsoaren edo idatzizko testuaren erabilera funtzionalerako esaldi-sekuentzia (askotan luzea) osagai duten kategoriak dira; adibidez:

- Deskribapena
- Narrazioa
- Iruzkina
- Azalpena
- Exegesia
- Esplikazioa
- Egiatzapena
- Jarraibidea
- Argudioa
- Konbentzitzea, etab.

3. Elkarreraginezko eskemak

Gaitasun funtzionalak komunikazioaren oinarrian dauden eskemen (elkarreragin sozialeko ereduen) ezagutza ere hartzen du bere baitan, adibidez, ahozko trukerako ereduak eta horiek erabiltzeko ahalmena. Elkarreraginezko komunikazio-ekintzak, 4.4.3. atalean aurkeztuak, parte bakoitzak hitz egiteko txandan egindako jardueren sekuentzia egituratuak dira. Funtsean, bikoteak osatzen dituzte, honako hauek esaterako:

Galdera	→	erantzuna
Adierazpena	→	adostasuna/desadostasuna
Eskaria/eskaintza/barkamena	→	onartzea/ez onartzea
Agurrak/topak	→	erantzuna

Arruntak dira, era berean, truke hirukoitzak, lehen hiztunak solaskidearen erantzunari onespina emanez edo erantzunez osatzen direnak. **Bikoteak eta hirukoteak** truke eta elkarreragin zabalagoei atxikiak izaten dira. Adibidez, elkarlaneko truke konplexuagoetan eta helburua lortzera bideratutakoetan ezinbestekoa da hizkuntz baliabideak erabiltzea, honako zeregin hauetarako adibidez:

- lantaldea finkatzeko eta parte-hartzaileen arteko harremanak finkatzeko;
- unean uneko egoeraren ezaugarri nagusien ezagutza bateratua finkatzeko eta irakurketa bateratua egitera iristeko;
- alda litekeena eta aldatu beharko litzatekeena identifikatzeko;
- helburuei buruzko eta helburu horiek lortzeko ekintzei buruzko hitzarmen bat ezartzeko;
- ataza egitean rolak hitzartzeko;
- ataza praktikoak kontrolatzeko, adibidez:
 - sortzen diren arazoak identifikatzeko eta arazo horiei aurre egiteko orduan.
 - esku-hartzeak koordinatzeko eta sekuentziatzeko.
 - elkarri ohartarazteko.
 - bitarteko helburuak lortu diren ezagutzeko.
- ataza gauzatu dela ezagutzeko;
- trukea ebaluatzeko;
- trukea osatzeko eta amaitzeko.

Prozesu guztia eskema moduan aurkez daiteke. Eskema orokor horren adibide da, esaterako, *Threshold Level 1990* argitalpeneko 8. kapituluaren ondusunak eta zerbitzuak erosteari buruz ematen dena:

Ondasunak eta zerbitzuak erosteko eskema orokorra

1. Trukea egin behar den tokira joan.

Dendara, biltegira, supermerkatu, jatetxera, geltokira, hotelera eta abarrera joateko bidea aurkitu.

Erakusmahaira, sailera, mahaira, leihatilara, harrerara eta abarretara joateko bidea aurkitu.

2. Harremana hasi.

Saltzailearekin, zerbitzariarekin, harreragilearekin eta abarrekin agurrak trukatu.

Saltzailearen agurra.

Bezeroaren agurra.

3. Salgaiak edo zerbitzuak aukeratu.

Erosi nahi diren salgaien edo zerbitzuen kategoria zehaztu.

Informazioa bilatu.

Informazioa eman.

Aukerak identifikatu.

Aukera bakoitzaren alde onak eta txarrak eztabaidatu (adibidez, salgaien kalitatea, prezioa, kolorea, neurria).

Informazioa bilatu.

Informazioa eman.

Aholkua eskatu.

Aholkua eman.

Lehentasunak galdetu.

Lehentasunak adierazi, etab.

Erosi nahi diren ondasun zehatzak identifikatu.

Ondasunak aztertu.

Erosketa hitzartu.

4. Salgaiak diruarekin trukatu.

Objektuen prezioak hitzartu.

Guztiaren batura hitzartu.

Ordainketa jaso edo egin.

Salgaiak (eta ordainagiria) jaso edo eman.

Elkarri eskerrak eman.

Saltzaileak eskerrak ematen ditu.

Bezeroak eskerrak ematen ditu.

5. Agurra

Poza adierazi (elkarri).

Saltzaileak poza adierazten du.

Bezeroak poza adierazten du.

Pertsonarteko komentarioak trukatu (adibidez, eguraldiari buruz, inguruko esamesei buruz).

Elkar agurtu.

Saltzailearen agurra.

Bezeroaren agurra.

Oharra: Esan beharra dago, era honetako beste eskema batzuekin gertatzen den bezala, eskema hau salerosketan bezeroen eta saltzaileen eskura egoteak ez duela esan nahi beti erabiltzen denik. Gaur egungo baldintzetan, batez ere, hizkuntza gutxiago erabiltzen da; truke despertsonalizatu eta ia automatizatu batean sortzen diren arazoei aurre egiteko, edo truke horiek humanizatzeko (ikus 4.1.1. atala) erabiltzen da nagusiki.

Ezin eman daitezke gaitasun funtzionalaren alderdi guztietarako eskema argigarriak. Izan ere, jarduera mikrofuntzional batzuk elkarreraginezko komunikazio-ekintzen eta ekoizpenezko komunikazio-ekintzen jardueretako eskala argigarrietan agertzen dira.

Ikasle edo erabiltzailearen arrakasta funtzionala bermatzeko **bi faktore** orokor eta **kualitatibo** badaude, nolahi ere; honako hauek dira:

- Jarriotasuna**, hots, irteerarik gabeko kale batera iristean, artikulatzeko, aurrera egiteko eta ongi moldatzeko gaitasuna.
- Zehaztasuna**, hots, esan nahi dena argitzeko pentsamenduak eta proposizioak artikulatzeko gaitasuna.

Bi alderdi kualitatibo horietarako bi eskala argigarri daude.

AHOZKO JARIOTASUNA	
C2	Gai da diskurtso luze bat adierazteko, jariatasunez eta ahalegin handirik egin gabe. Pentsatzen duena adierazteko hitz egokiena zehatz zein den erabakitzeke eta adibide edo azalpen egokia bilatzeko bakarrik isiltzen da.
C1	Gai da jariatasunez eta bat-batean jarduteko, ahalegin handirik egin gabe. Kontzeptualki zaila den gai batek bakarrik eten dezake diskurtsoaren berezko jariatasuna.
B2	Gai da bat-batean komunikatzeko, jariatasun handiz eta adierazpen-erraztasun handiz sarritan, baita hitzaldi luzeago eta konplexuagoetan ere. Gai da erritmo nahiko erregularreko diskurtsoak ekoizteko, baina zalantza egin dezake egiturak eta esapideak aurkitzeko, eta eten luze gutxi batzuk egiten ditu. Gai da elkarrizketan jariatasunez eta bat-batekotasunez jarduteko, eta horri esker gai da ama-hizkuntzan diharduten hiztunekin elkarreragin erregularra izateko, alderdi bati nahiz besteari tentsiorik sortu gabe.
B1	Gai da gauzak nahiko erraz adierazteko. Nahiz eta diskurtsoa formulatzeko arazoren batzuk izan, eta horretan etenak eta "irteerarik gabeko bideak" agertu, gai da eraginkortasunez eta laguntzarik gabe aurrera egiteko. Gai da bere diskurtsoari eusteko, nahiz eta oso nabarmenak diren gramatika eta lexikoa ordenatzeko eta zuzenketa egiteko etenak, batez ere ekoizpen askeko tarte luzeetan.
A2	Gai da esku-hartze laburretan esan nahi duena era ulergarrian esateko, nahiz eta oso nabarmenak diren etenak, hasierako zalantzak eta birformulazioa. Gai da eguneroko bizitzako gaiet buruzko esaldiak osatzeko, truke laburretan moldatzeko adinako erraztasunez, nahiz eta zalantza oso nabarmenak izan eta hasieran trabatu.
A1	Gai da enuntziatu oso labur, bakartu eta aurrez prestatuekin moldatzeko, eten asko eginez esapideak bilatzeko, hitz ez hain arruntak ahoskatzeke eta komunikazioari eusteko.

ZEHAZTASUNA	
C2	Gai da esanahi-nabardura xeheak zehatz transmititzeko, zuzentasun handi samarrez erabiliz elementu modalizatzaile asko (adibidez, maila adierazten duten adizlagunak, mugak adierazten dituzten esaldiak). Gai da gauzak nabarmentzeko, bereizteko eta anbiguotasuna saihesteko.
C1	Gai da iritziak eta baieztapenak zehatz mailakatzeko, ziurtasun/ziurtasun ezaren, uste/zalantzaren, probabilitatearen eta abarren arabera.
B2	Gai da informazio xehea eta fidagarria emateko.
B1	Gai da ideia baten edo problema baten alderdi nagusiak xehetasun handi samarrez azaltzeko. Gai da informazio erraza eta praktikoa emateko, beretzat garrantzi gehieneko alderdia zein den ulertaraztearren. Gai da jakinarazi nahi duen ideia nagusia adierazteko.
A2	Gai da eguneroko gaiet buruzko informazio mugatuko truke erraz eta zuzenetan esan nahi duena jakinarazteko, baina beste egoera batzuetan mezua egokitu behar izaten du.
A1	Ez dago deskribatzailek.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Diskurtsoaren zein ezaugarri menderatu beharko dituen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Zein makrofuntzio ekoiztu beharko dituen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Zein mikrofuntzio ekoiztu beharko dituen ikasleak, edo nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.
- Elkarreraginezko zein eskema beharko dituen ikasleak, edo zein eskatuko zaizkion.
- Zein diren ustez dakizkienak eta zeintzuk erakutsiko zaizkion.
- Zein printzipioen arabera aukeratzeko eta ordenatzeko diren makrofuntzioak eta mikrofuntzioak.
- Nola zehatz daitekeen osagai pragmatikoaren aurreratze kualitatiboa.

6. KAPITULUA

HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA ETA IRAKASKUNTZA

AURKIBIDEA

6. HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA ETA IRAKASKUNTZA	136
6.1. ZER IKASI EDO BEREGANATU BEHAR DUTE IKASLEEK?	136
6.1.1. IKASKUNTZAREN HELBURUAK	136
6.1.2. GARAPENA GIDATZEA	136
6.1.3. GAITASUN ELEANITZA ETA GAITASUN KULTURANITZA	137
6.1.3.1. Gaitasunen desoreka eta aldakortasuna	137
6.1.3.2. Gaitasun bereizia eta hizkuntz aldaketa	138
6.1.3.3. Hizkuntzaren eta ikaskuntza– eta erabilera– prozesuen kontzientzia garatzea	138
6.1.3.4. Gaitasun partziala eta gaitasun eleanitza eta kulturانيتza	139
6.1.4. ERREFERENTZI MARKOARI BURUZKO HELBURU ANIZTASUNA	139
6.1.4.1. Helburu-motak, <i>Erreferentzi Markoari</i> buruz	139
6.1.4.2. Helburu partzialen osagarritasuna	141
6.2. HIZKUNTZEN IKASKUNTZA-PROZESUAK	141
6.2.1. HIZKUNTZA BEREGANATZEA EDO IKASTEA?	141
6.2.2. NOLA IKASTEN DUTE IKASLEEK?	142
6.3. ZER EGIN DEZAKE <i>ERREFERENTZI MARKOAREN</i> ERABILTZAILEAK IKASKUNTZA ERRAZTEKO?	143
6.3.1. AZTERKETEKIN ETA TITULUEKIN ZERIKUSIA DUTEN ERABILTZAILEAK	143
6.3.2. HEZKUNTZA-ARLOKO AGINTARIAK	143
6.3.3. GIDALIBURUEN EGILEAK ETA IKASTAROAK DISEINATZEKO ARDURA DUTENAK	143
6.3.4. IRAKASLEAK	143
6.3.5. IKASLEAK	144
6.4. HIZKUNTZA MODERNOAK IKASTEKO ETA IRAKASTEKO AUKERA METODOLOGIKO BATZUK	144
6.4.1. IKUSPEGI OROKORRAK	145
6.4.2. IRAKASLEEN, IKASLEEN ETA IKUS-ENTZUNEZKOEN ERAGINA HIZKUNTZEN IKASKUNTZAN ETA IRAKASKUNTZAN	145
6.4.3. TESTUEN ZEREGINA HIZKUNTZEN IKASKUNTZAN ETA IRAKASKUNTZAN	147
6.4.4. ATAZEK ETA JARDUERЕК HIZKUNTZEN IKASKUNTZAN ETA IRAKASKUNTZAN DUTEN ZEREGINA	149
6.4.5. IKASLEAK KOMUNIKAZIO-ESTRATEGIAK ERABILTZEKO AHALMENA GARATZEA	149
6.4.6. GAITASUN OROKORREN GARAPENA	149
6.4.7. GAITASUN LINGUISTIKOEN GARAPENA	151
6.4.7.1. Hiztegia	151
6.4.7.2. Gaitasun gramatikala	152
6.4.7.3. Ahoskera	154
6.4.7.4. Ortografia	155
6.4.8. GAITASUN SOZIOLINGUISTIKOAREN GARAPENA	155
6.4.9. GAITASUN PRAGMATIKOEN GARAPENA	155
6.5. AKATSAK ETA HUTSEGITEAK	156

6. HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA ETA IRAKASKUNTZA

Kapitulu honetan honako galdera hauei erantzuten saiatuko gara:

- Nola irits daiteke **ikaslea** atazak, jarduerak eta prozesuak gauzatzera eta komunikaziorako behar dituen gaitasunak garatzera?
- Nola erraz ditzakete prozesu horiek **irakasleek**, beren laguntza-zerbitzuez baliatuta?
- Nola planifika ditzakete ongi hizkuntza modernoek kurrikuluak **hezkuntza-arloko agintariek** eta erabakitzeke ahalmena duten beste pertsona batzuek?

Lehenik eta behin, ordea, sakonago aztertu behar ditugu **ikaskuntzaren helburuak**.

6.1. ZER IKASI EDO BEREGANATU BEHAR DUTE IKASLEEK?

6.1.1. Ikaskuntzaren helburuak

Hizkuntzen ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren helburuei eta xedeei buruzko baieztapenak egiterakoan, kontuan hartu beharko lirateke ikasleen eta gizartearen beharrak, ikasleek behar horiek asetzeko gauzatu behar dituzten atazak, ekintzak eta prozesu linguistikoak, eta hori lortzeko garatu behar dituzten gaitasun eta estrategiak. Horregatik, hain zuzen ere, erabat gaitutako hizkuntzaren erabiltzaile bat zer egiteko gai den zehazten saiatu gara 4. eta 5. kapituluetan, eta orobat saiatu gara jarduera hori ahalbidetzen duten ezagutzak, trebetasunak eta jarrerak aztertzen. Ahalik eta era integratzaileenean egin da lan hori, gainera, kontuan hartuta ezin jakin daitekeela ikasle bakoitzari zein jarduera irudituko zaizkion garrantzizko. Kapitulu horiek diotenez, komunikazio-gertaeretan erabateko eraginkortasunez jarduteko, ikasleek honako hauek ikasi edo bereganatu beharko dituzte:

- behar diren gaitasunak, 5. kapituluaren zehaztuak.
- gaitasun horiek praktikara eramateko ahalmena, 4. kapituluaren aztertua.
- gaitasunak praktikara eramateko behar diren estrategiak erabiltzeko ahalmena.

6.1.2. Garapena gidatzea

Hizkuntzen ikasleen garapena adierazteko edo gidatzeko, lagungarria da beren ahalmenak hurrenez hurreneko mailetan edo eskaletan deskribatzea. Eskala horiek zegokien tokian azaldu dira 4. eta 5. kapituluetan. Ikasleen garapena era grafikoa adierazteko, beren hezkuntza orokorreko lehen etapetan, etorkizuneko ikasketetan zer premia izango dituzten aurreikus ezin daitekeenean, edo ikaslearen gaitasun linguistikoaren ebaluazio orokorra egin behar denean, oso baliagarria eta praktikoa izan daiteke kategoria horietako batzuk konbinatzea, hizkuntz ahalmenaren laburpen-karakterizazioa egiteko, 3. kapituluako 1. koadroan agertzen den moduan.

Malgutasun handiagoa ematen duten eskemak ere badira, adibidez 3. kapituluako 2. koadroa, ikaslearen autoebaluaziorako prestatua. Koadro horretan hizkuntz jarduerak mailakatuta eta bereiz ematen dira, nahiz eta horietako bakoitza era orokorrean aurkezten den berriro ere. Aurkezpen horrek aukera ematen du profil bat definitzeko, trebetasunen garapena irregularra izanez gero; malgutasun are handiagoa ematen du azpikategoriak mailakatzeak, xehetasunez eta elkarrengandik bereiz emateak, 4. eta 5. kapituluetan bezala. Nahiz eta kapitulu horietan azaldu diren ahalmenak komunikazio-ekintza guztietan eraginkortasunez jarduteko beharrezko izango dituen hizkuntzaren erabiltzaileak, litekeena da ikasle guztiak ez nahi izatea horiek guztiak ama-hizkuntzaz bestelako hizkuntza batean ikastea. Adibidez, ikasle batzuek ez dute idatzizko hizkuntzaren beharrik izango, eta beste batzuek, aldiz, horixe izan dezakete interes nagusia, idatzizko testuak ulertzea. Dena dela, horrek ez du esan nahi nahitaez ikasle horiek hizkuntzaren ahozko edo idatzizko formez, hurrenez hurren, bakarrik arduratuko direnik.

Gerta daiteke, ikaslearen ezagutza-estiloaren arabera, ahozko formak oso erraz ikastea idatzizko formekiko lotura eginez. Era berean, alderantziz ere gerta daiteke, hots, idatzizko formak errazago ikastea, forma horiei dagozkien ahozko enuntziatuekin lotzea, eta litekeena da, gainera, ezinbestekoa izatea lotura hori. Hala baldin bada, erabiliko ez den modalitatea –eta, beraz, **helburutzat** hartuko ez dena– hizkuntzen ikaskuntzan txertatuta egon daiteke, helburu jakin bat lortzeko **bitarteko** gisa. Azken batean, erabaki-kontua (kontzientea edo inkontzientea) da ikasle jakin baten garapenean zein gaitasun, ataza, jarduera eta strategiari eman behar zaion helburu-izaera edo bitarteko-izaera zehaztea.

Gaitasun, ataza, jarduera edo estrategia bat ikasleen premia komunikatiboak asetzeko helburu beharrezkotzat hartua izateak ez du esan nahi, nahitaez, ikaskuntza-programan sartuko denik. Adibidez, "munduaren ezagutza" sailean sartzen den ia guztia ikaslearen gaitasun orokorra osatzen duten aurretiko ezagutza dela esan daiteke, biziak aurretiko esperientziaren edo ama-hizkuntzan hartutako irakaskuntzen emaitza. Arazoa, orduan, adierazle egokia aurkitzea izaten da, hots, H1en kategoria nozional jakin batekin bat etorriko den H2ko adierazle egokia hautatzea. Erabaki egin beharko da zein ezagutza berri ikasi behar diren eta zer eman daitekeen jakintzat. Arazoa sortzen da, ordea, esparru kontzeptual jakin bat era desberdinean antolatzen denenean H1en eta H2n – eta sarri gertatu ohi da hori–, halako eran non hitzaren esanahien korrespondentzia partziala edo ez zehatza baita. Zenbateko garrantzia du korrespondentzia ez izate horrek? Nolako gaizki ulertuak sor daitezke? Beraz, zenbateko lehentasuna eman beharko litzaioke ñabardura horiek bereizteko ahalmenari ikaskuntzaren etapa jakin batean? Zein mailatan eskatu beharko litzateke bereizketa hori menderatzea edo zein mailatan eman beharko litzaioke arreta? Utz al daiteke auzia esperientziaren bidez berez konpontzen?

Horien antzeko zalantzak sortzen dira ahoskerari dagokionez ere. Fonema asko arazorik gabe alda daitezke H1etik H2ra. Kasu batzuetan, alofonoak oso desberdinak izaten dira; litekeena da, halaber, H2ko beste fonema batzuk H1en ez agertzea. Horiek bereganatzen edo ikasten ez badira, informazioa galtzen da, eta gaizki ulertua sor daiteke. Nolako maiztasuna edo larritasuna dute? Zenbateko lehentasuna eman behar zaie? Desberdintasun horiek ikasteko adin- edo ikaskuntza-etapa egokia zein den erabakitzea auzi konplexuagoa da, fonetikaren arloko ohiturak errazago barneratzen baitira. Fonetikako akatsez ohartzea eta automatizatutako portaerak baztertzea, H1eko arauen hurbilketa ia erabatekoa egin denean, askoz ere zailagoa izango da (denboraz eta ahaleginez) ikaskuntzaren hasierako fasean baino, batez ere, gazteentzat.

Horrek esan nahi du ikasle jakin baten ikaskuntzako etapa konkretu baterako helburuak, edo etapa jakin batean ari den ikasle-mota batentzakoak, ezin ondoriozta daitezkeela parametro bakoitzerako proposatzen diren eskalen irakurketa soila eta azalekoa eginez. Kasu bakoitzean dagozkion erabakiak hartu beharra dago.

6.1.3. Gaitasun eleanitza eta gaitasun kulturala

Erreferentzi Markoa ez da komunikazio-gaitasunen "ikuspegi orokorra" ematera mugatzen; kategoria orokorrak bere osagaietan zatitu eta osagai horietarako eskala bidezko mailaketa bat eskaintzen du, eta hori bereziki garrantzizkoa da gaitasun eleanitzari eta kulturalari dagokienez.

6.1.3.1. Gaitasunen desoreka eta aldakortasuna

Bai gaitasun eleanitzean, bai gaitasun kulturalan, desorekak izaten dira oro har, hainbat arrazoiengatik:

- ikasleek hizkuntza bat besteak baino hobeto menderatzen dute orokorrean.
- hizkuntza bateko gaitasunen profila ez da beste batean izan daitekeen bera (adibidez: bi hizkuntzatan ahozko adierazpenezko gaitasun bikaina izatea, baina idatzizko gaitasun horietako batean bakarrik izatea ona).
- profil kulturala ez da profil eleanitza (adibidez: komunitate bateko kultura ongi ezagutzea baina haren hizkuntza ez; edo komunitate bat oso ongi ez ezagutzea, eta bai, aldiz, haren hizkuntza nagusia).

Desoreka horiek oso arruntak dira. Eleaniztasunaren eta kulturaliztasunaren kontzeptua zabaltzen badugu, eta kontuan hartzen badugu ama-hizkuntzan eta ama-kulturalen dialekto desberdinen eraginpean eta gizarte konplexu orok berezkoa duen kultur ugaritasunaren eraginpean daudenen egoera, garbi dago, kasu horietan ere desoreka (edo, nahiago izanez gero, oreka-mota desberdinak) ohiko gauza izango dugula.

Desoreka hori gaitasun eleanitzaren eta kulturaliztasunaren eboluzio-izaerarekin lotua ere bada. "Ama-hizkuntzaren" komunikazio-gaitasun "elebakarraren" ikuspegi tradizionalaren arabera, gaitasun hori berehala finkatzen bada ere, gaitasun eleanitzak eta kulturaliztasunak trantsizioko profila du, eta konfigurazio aldakorra. Gizabanakoaren ibilbide profesionalaren, familia-historiaren, bidaietako esperientziaren, irakurketaren eta zaletasunaren arabera, garrantzi handiko aldaketak gertatzen dira haren hizkuntz biografian, eta aldaketa horiek gorabeherak sortzen dituzte haien eleaniztasunean, oreka hausten dute, eta konplexuagoa egiten dute kultur aniztasunaren esperientzia. Horrek ez du esan nahi, inola ere, pertsona horrek egonkortasunik ez duenik, zalantza duenik edo orekarik ez duenik; aitzitik, gehienetan, identitatearen kontzientzia hobetzen laguntzen du.

6.1.3.2. Gaitasun bereizia eta hizkuntz aldaketa

Desoreka horren ondorioz, gaitasun eleanitzaren eta kulturantzaren ezaugarrietako bat da gaitasun hori aplikatzeko orduan gizabanakoak bere trebetasun eta ezagutza orokorrak eta linguistikoak era askotara erabiltzea (ikus 4. eta 5. kapituluak). Adibidez, hizkuntza erabiltzea eskatzen duten **atazak** gauzatzeko **estrategiak** aldatu egiten dira erabiltzen den hizkuntzaren arabera. Horrela, ama-hizkuntzan diharduenarekiko trukean hizkuntza horretan osagai linguistikoari dagokionez maila kaskarra duen gizabanakoak, keinu, mimika eta proxemika erabiliz, bere gabezia gaintzeko, gaitasun existentziala (**savoir-être**), eskuzabaltasuna, zintzotasuna eta borondate ona adierazten duena lor dezake; eta, aldiz, gizabanako horrek berak jarrera urrunagoa edo zuhurragoa har dezake hobeto ezagutzen duen hizkuntzan. Litekeena da **ataza** berriro definitzea eta mezua berriro antolatzea edo berbanatzea, gizabanakoak eskura dituen adierazpenezko baliabideen edo baliabide horiez duen perzeptioaren arabera.

Gaitasun eleanitzaren eta kulturantzaren beste ezaugarri bat da ez dagoela gaitasun elebakarren batura soilaz osatua, aldiz, era askotako konbinazioez eta alternantziak ahalbidetzen dituela. Gerta liteke mezuan bertan kode-aldaketa egitea, edo hizketaren forma elebidunetara jotzea. Era horretako erreperitorio bat, aberatsagoa, baliagarria da ataza gauzatzeko estrategia egokiak aukeratzeko, ahal denean, hizkuntzarteko aldakortasunaz eta hizkuntz aldaketaz baliatuta.

6.1.3.3. Hizkuntzaren eta ikaskuntza- eta erabilera-prozesuen kontzientzia garatzea

Gaitasun eleanitzak eta kulturantzak hizkuntzaren eta komunikazioaren gaineko kontzientzia garatzen laguntzen du, gizakiari atazak egiterakoan bere bat-batekotasunaz, eta, zehatzago, atazen dimentsio linguistikoaz kontzienteagoa izaten eta dimentsio horiek kontrolatzen laguntzen dioten estrategia metakognitiboak sustatzen ditu. Gainera, **eleanitzasunaren eta kulturantzatasunaren esperientziak**:

- aurretiko **osagai soziolinguistikoak eta pragmatikoak** baliatzen ditu, eta gehiago garatzen ditu.
- hizkuntza desberdinen antolaketa linguistikoaren alderdi orokorra eta espezifikoa hobeto hautematen laguntzen du (kontzientzia metalinguistiko moduko bat da, hizkuntzartekoa, edo, nolabait esateko, "hiperlinguistikoa").
- bere izaera dela eta, nola ikasi behar den jakiteko eta beste pertsona batzuekin eta egoera berrietan harremanak izateko ahalmena hobetzen du.

Beraz, gaitasun eleanitzak eta kulturantzak azkartu egin dezake, nolabait, esparru linguistikoko eta kulturaleko geroko ikaskuntza. Hori horrela da, baita gaitasun eleanitza eta kulturantzak "desorekatua" bada eta hizkuntza jakin bat "partzialki" bakarrik menderatzen bada ere.

Era berean, esan daiteke atzerriko hizkuntza eta kultura bat ezagutzeak ez duela esan nahi "jatorrizko" hizkuntzari eta kulturari buruzko etnozentrismotik harago joatea nahitaez, eta alderantzizko ondorioa ere izan dezakeela (ez da harrizkoa atzerriko hizkuntza *baten* ikaskuntzak eta kultura *batekiko* harremanak izateak aurretiko ideiak eta estereotipoak indartzea, murriztu ordez), baina, aldiz, hainbat hizkuntza ezagutzeak arazo hori saihesten eta ikaskuntza-potentziala aberasten laguntzen duela.

Testuinguru horretan, garrantzi handia du hizkuntzen aniztasunarekiko errespetua sustatzeak eta eskolan atzerriko hizkuntza bat baino gehiago ikastera bultzatzeak. Kontua ez da Europako historiako garrantzi handiko une batean hizkuntz politika jakin bat hautatzea soilik. Ezta bi hizkuntza baino gehiagotan gaitutako gazteei etorkizunerako aukera gehiago eskaintzea ere, nahiz eta horrek garrantzi handia izan. **Ikasleei** honako hauetarako **laguntza ematea** da:

- beren identitate linguistiko eta kulturala eraikitzeko, norberarenaz bestelakoaren esperientzia askotarikoa txertatuz.
- ikasteko ahalmena garatzeko, hainbat hizkuntza eta kulturarekin harremana izateak dakarren esperientzia plural horren beraren bidez.

6.1.3.4. Gaitasun partziala eta gaitasun eleanitza eta kulturantza

Ikuspegi honetatik ere, funtsezkoa da hizkuntza jakin bateko **gaitasun partzialaren kontzeptua**: ez da printzipioz edo pragmatismoz atzerriko hizkuntza bat era mugatuan edo zatikatuan menderatzea, hura aberastuko duen **gaitasun eleanitzaren** zati bat baizik. Esan behar da, halaber, gaitasun "partziala", **gaitasun askotariko** baten osagai dena, **gaitasun funtzionala** dela aldi beran, helburu mugatu eta konkretu bati buruz.

Hizkuntza bateko gaitasun partzialak ulermenezko **hizkuntz jarduerak** har ditzake bere baitan (adibidez, ahozko edo idatzizko ulermena nabarmenduz) eta aldi berean **arlo jakin bati** eta **atza espezifikoa** batzuei erreferentzia egin diezaike (adibidez, postetxeko langile batek atzerriko bezeroekin hizkuntza jakin batean egiten dituen eragiketa arruntenei buruzko informazioa ematea ahalbidetzeko). Hala ere, **gaitasun orokorra** ere bil ditzake (beren komunitateko beste hizkuntza eta kultura batzuen ezaugarri ez linguistikoen **ezagutza**, esaterako), gaitasun espezifikoen alderdi baten edo bestearen garapen osagarri horretarako zeregin funtzionala duten neurrian. Beste era batera esanda, hemen proposatzen den *Erreferentzi Markoan*, gaitasun partziala ereduaren osagaiekin (ikus 3. kapitulua) eta helburuen aniztasunarekin lotuta dago.

6.1.4. Erreferentzi Markoari buruzko helburu aniztasuna

Hizkuntzen ikaskuntzako kurrikuluaren diseinuak helburu-motak eta helburu-mailak aukeratzea dakar (beste ikaskuntza eta arlo batzuetan baino askoz ere nabarmenago). *Erreferentzi Marko* bat eratzeko proposamen honek oso kontuan hartu du ezaugarri hori. Hemen aurkezten den ereduaren osagai nagusietako bakoitza ikaskuntzaren helburuen ardatz izan daiteke, eta sarrerako puntu espezifikoa bihurtu daiteke *Erreferentzi Markoa* kontsultatzerakoan.

6.1.4.1. Helburu-motak, Erreferentzi Markoari buruz

Irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren helburuak honela zehatz daitezke:

a) Ikaslearen gaitasun orokorren garapenaren arabera (ikus 5.1. atala); horren arabera, helburuek lotura dute ezagutza deklaratiboarekin (**savoir**), trebetasunekin eta abileziekin (**savoir-faire**); izaeraren ezaugarriekin, jarrerekin eta abarrekin (**savoir-être**) eta ikasteko ahalmenarekin, edo, zehatzago, alderdi horietakoren batekin. Kasu batzuetan, atzerriko hizkuntza baten ikaskuntza ikasleari ezagutza deklaratiboak ematean oinarritzen da (adibidez, gramatika, edo literatura, edo atzerriko herrialdeko kulturaren ezaugarri jakin batzuk). Beste kasu batzuetan, berriz, hizkuntzen ikaskuntza ikasleak bere izaera garatzeko bitartekoa izaten da (adibidez, bere buruan konfiantza gehiago izateko, taldean errazago hitz egiteko), edo nola ikasi behar den ikasteko bitartekoa (gauza berriekiko jarrera irekiagoa, norberarenaz bestelakoa denaren kontzientzia, ezagutzen ez denarekiko jakin-mina). Arrazoi asko daude pentsatzeko helburu zehatz horiek, gaitasun espezifikoa-mota batekin edo gaitasun espezifikoen alderdi batekin zerikusia dutenak, edo gaitasun partziala garatzea, lagungarri izan daitekeela oro har gaitasun eleanitza eta kulturantza sortzeko edo sustatzeko. Beste era batera esanda, helburu partzial bat bilatzea ikaskuntza-proiektu orokor baten parte izan daiteke.

b) Hizkuntzaren komunikazio-gaitasunaren zabalkundearen eta dibertsifikazioaren arabera (ikus 5.2. atala); kasu horretan, helburuek lotura dute **osagai linguistikoarekin, osagai pragmatikoarekin, osagai soziolinguistikoarekin**, edo horiekin guztiekin batera. Atzerriko hizkuntza bat ikasteko lehen helburua hizkuntza horren osagai linguistikoa menderatzea izan daiteke (sistema fonetiko bat, haren hiztegia, haren sintaxia ezagutzea), alde batera utzirik alderdi soziolinguistikoak edo eraginkortasun pragmatikoa. Beste kasu batzuetan, litekeena da helburua pragmatikoa izatea nagusiki, eta asmoa izatea atzerriko hizkuntzan jarduteko ahalmena garatzea, eskura dauden baliabide linguistiko mugatuekin eta alderdi soziolinguistikoari inolako garrantzirik eman gabe. Aukerak, jakina, sekula ez dira izaten hemen adierazi den bezain baztertzailak, eta osagai guztien bilakaera harmonikoa bilatzen da oro har; baina adibide asko daude, iraganekoak eta oraingoak ere bai, komunikazio-gaitasunaren osagai bati edo besteari arreta berezia ematen diotenak. Komunikazio-gaitasun linguistikoa gaitasun eleanitz eta kulturantza moduan eta orokortasuntzat hartzen denez (hots, jatorrizko hizkuntzaren aldaerak eta atzerriko hizkuntza baten edo gehiagoren aldaerak biltzen ditu), une jakin batzuetan eta testuinguru jakin batzuetan, atzerriko hizkuntza bat irakasteko helburu nagusia (agerikoa ez bada ere) jatorrizko hizkuntzaren ezagutza eta jabetza hobetzea izan daiteke (adibidez, itzulpena joz, erregistroak landuz, jatorrizko hizkuntzara itzultzeko hiztegi egokia landuz, semantika edo estilistika alderatuaren osagaiei erreparatu).

c) Hizkuntz jarduera espezifikoa bat edo gehiago hobeto gauzatzeari dagokionez (ikus 4.4. atala); kasu honetan, helburuek zerikusia dute harrerarekin, ekoizpenarekin, elkarreraginarekin edo bitartekotzarekin. Atzerriko hizkuntza bat ikasteko helburu aitortu nagusia (idatzizko nahiz ahozko)

harrera-jardueretan edo bitartekotzan (itzulpenean edo interpretatzean) edo aurrez aurreko eraginean emaitza eraginkorrak lortzea izan daiteke. Hemen ere ez dago esan beharrik polarizazioak ezin duela erabatekoa izan, eta ezin dela beste edozein helburutatik erabat bereizi. Nolanahi ere, helburuak definitzerakoan garrantzi gehiago eman dakioke alderdi bati beste bati baino, eta erabaki horrek, baldin eta konstantea baldin bada, prozesu guztiari eragingo dio: ikaskuntzaren edukiak eta atazak aukeratzeari, progresioa erabakitzeari eta antolatzeari, eta hala dagokionean, berreskurapeneko neurriei, testuen aukeraketari, etab.

Esan daiteke, oro har, gaitasun partzialaren nozioa erabaki horietakoren bati buruz eta horren arabera erabili eta txertatu dela (adibidez: bere helburuetan jarduera hartzaileak, entzutezkoak eta irakurrizkoak nabarmentzen dituen ikaskuntzan). Baina hemen proposatzen duguna erabilera horren zabalpena da:

- alde batetik, beste gaitasunaren helburu partzial batzuk *Erreferentzi Markoari* dagokionez zehatz daitezkeela adieraziz (a, b edo c puntuetan adierazi den moduan);
- bestetik, *Erreferentzi Markoak* berak gaitasun "partzial" deritzon oro ikaskuntzaren eta komunikazio-multzo zabalago batean txertatzeko aukera ematen duela nabarmenduz.

d) Arlo jakin bateko eragiketa funtzional optimoaren arabera (ikus 4.1.1. atala); kasu honetan, helburuek zerikusia dute **arlo publikoarekin, arlo profesionalarekin, hezkuntza-arloarekin** edo **arlo pertsonalarekin**. Atzerriko hizkuntza bat ikasteko helburu nagusia izan daiteke lan bat hobeto egitea, edo ikasketetarako lagungarri izatea, edo atzerriko herrialde bateko bizimodua erraztea. Hemen proposatzen den ereduaren gainerako osagaiekin gertatzen den bezala, helburu horiek era esplizituan adierazten dira ikasturteko deskribatzaileetan, hizkuntz zerbitzuen proposamenetan eta eskarrietan eta ikaskuntzako edo irakaskuntzako materialetan. Esparru honetan "helburu espezifikoez", "helburu profesionaleko ikastaroez", "atzerrian bolada batez bizitzeko prestakuntzaz", eta "langile emigranteen hizkuntzaren ulermenaz" hitz egin daiteke. Horrek ez du esan nahi, ordea, bere gaitasun eleanitza eta kulturantza jarduera edo gizarte-esparru jakin bati egokitu behar dion ikasle-talde jakin baten behar espezifikoak aintzat hartzeak beti edo ezinbestean helburu horretarako egokitua den ikuspegi hezitzailea behar duenik. Baina gainerako osagaiekin gertatzen den bezala, helburu bat termino hauetan eta ikuspegi honetatik definitzeak ondorioak izango ditu kurrikuluaren diseinuaren beste alderdi eta etapa batzuetan eta ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren antolaketaan.

Aipatu beharra dago arlo jakin baterako egokitzapen funtzionala eskatzen duten helburuak finkatu ohi direla hezkuntza elebiduneko egoeretan, murgilketan (Kanadan egindako esperimenduetan erabili den ikuspegiari jarraituz) eta eskolan famili inguruneak bestelako hizkuntza batean irakasten denean (adibidez, Afrikako antzinako kolonia eleanitzetan hezkuntza erabat frantsesez). Ikuspegi horretatik –eta ez dator bat analisi honen muinarekin–, murgilketa-egoera horiek, dena delakoa izanik ematen duten emaitza linguistikoa, gaitasun partzialen garapena bilatzen dute: hezkuntza-arloarekin eta hizkuntzaz kanpoko ezagutzak bereganatzearekin lotuta daude. Kontuan izan behar da Kanadan egin diren erabateko murgiltze goiztiarreko esperimendu askotan, nahiz eta hezkuntzako hizkuntza frantsesa izan, ez zela ordutegi berezirik finkatu hasieran ingelesez hitz egiten zuten haurrei frantsesa irakasteko.

e) Estrategiak aberastearen edo ugaritzearen arabera, edo atazak gauzatzearen arabera (ikus 4.5 atalak eta 7. kapitulua); halako kasuetan, helburuek lotura dute hizkuntza baten edo gehiagoren ikaskuntzarekin eta erabilerarekin zerikusia duten ekintzen kontrolarekin, eta beste kultura batzuen aurkikuntzarekin edo esperientziarekin.

Ikaskuntza-esperientzia askotan, hobestekoa izan daiteke, une jakin batean, dimentsio linguistikoa jakin bat duten ataza-mota bat gauzatzeko aukera emango duten estrategien garapenari arreta ematea. Kasu horretan, helburua ikasleak erabili ohi dituen estrategiak hobetzea izango da, estrategia horiek sofistikatuagoak, zabalagoak eta kontzienteagoak izatea, jatorrian espero ez ziren atazak gauzatzeko egokitzea. Onuragarria da komunikazio- eta ikaskuntza-estrategiak helburu hartzea, berez azken helburu ez diren arren, kontuan hartzen badugu pertsona bati gaitasun indibidualak erabiltzen, hobetzen eta zabaltzen lagun diezaioketela.

Atazak, orokorrean, arlo jakin batean oinarrituak dira eta arlo horri lotuta atxiki beharreko helburutzat hartzen dira, d) puntuan txertatuta. Baina kasu batzuetan, atzerriko hizkuntza bat edo gehiagoko elementu linguistikoa mugatuak erabiliz ataza jakin batzuk estereotipoei gutxi asko jarraituz betetzera mugatzen da ikaskuntzaren helburua. Horren adibide da, esaterako, telefonoaren ardura duen langilearena: enpresa jakin baten agintarien erabakiz, langile horren gaitasun "eleanitza" bere lanpostuari dagozkion eragiketa arruntei atxikitako formula finko batzuk esatera mugatuko da. Hori gehiago da jarrera erdi-automatikoa izatea gaitasun partzial bat garatzea baino, baina ezin uka daiteke errepikapenezko atazak ikaskuntzaren helburu baten ardatz izan daitezkeela.

Ikuspegi zabalagotik begiratuta, helburuak atazen arabera formulatzeak badu abantaila bat, baita ikaslearentzat ere: aukera ematen du espero diren emaitzak praktikan zehazteko eta, aldi berean, baliagarria izan daiteke ikaskuntza-prozesuan motibazioa areagotzeko, epe laburrean. Adibide soil bat emateko: haurrei esatea jarduerak atzerriko hizkuntzan "Familien jokora" jolasteko aukera emango diela

(“ataza” gauzatzeko helburua betetzeaz gainera) familiako kideei buruzko hiztegia ikasteko motibazio-iturri izan daiteke (komunikazio-helburu zabalago baten osagai linguistikoaren alderdi bat). Ildo horretatik, proiektuetan oinarrituriko ikuspegiak, simulazio orokorrek, rol-jokoek, funtsean iragankor diren helburu batzuk finkatzen dituzte, gauzatu beharreko ataza moduan, baina, hizkuntzen ikaskuntzari dagokionez, interesgarriagoak dira ataza jakin bat edo ataza-multzo bat gauzatzeko behar diren baliabideak eta hizkuntz jarduerak, edo horretarako erabiltzen edo aplikatzen diren estrategiak. Beste era batera esanda, nahiz eta *Erreferentzi Markoa* osatzeko hartu den ikuspegiaren arabera gaitasun eleanitza eta kulturantza atazen bidez adierazten eta eraikitzen den, ikaskuntza dinamikoaren ikuspegitik, ataza horiek itxurazko edo azaleko helburuak dira, edo beste helburu batzuk lortzeko bitarteko urratsak.

6.1.4.2. Helburu partzialen osagarritasuna

Irakaskuntzaren edo ikaskuntzaren helburuak horrela definitzea, hots, osagai nagusien edo osagai horien azpiosagaien erreferentziatzko eredu orokor baten arabera, ez da eragiketa estilistiko soila. Ikaskuntzaren helburuen izaera askotarikoaren ondorioz irakaskuntzaren antolaketa aurki daitekeen aldakortasuna erakusten du. Jakina, antolaketa-mota bakoitzak, izan eskola barrukoa nahiz eskolatik kanpukoa, helburu horietako bat baino gehiago biltzen ditu aldi berean. Eta, jakina, nahiz eta komeni den errepikatzea, berariaz diseinatutako helburu bat bilatzeak orobat esan nahi du, hemen agertzen den ereduaren koherentziari dagokionez, aitortutako helburua lortzeak beste ondorio batzuk izango dituela, berariaz lortu nahi ez zirenak eta interes nagusikoak ez zirenak.

Adibidez, helburuak arlo jakin batekin funtsezko lotura duela uste bada eta lan jakin baten eskakizunean oinarritua bada, adibidez, zerbitzari batek jabetxean egin behar duen lanaren eskakizunean, helburu hori lortzeko ahozko elkarreraginarekin zerikusia duten hizkuntz jarduerak egingo dira; komunikazio-gaitasunari dagokionez, osagai linguistikoaren esparru lexiko batzuetan (plateren aurkezpena eta deskribapena, adibidez) eta arau soziolinguistiko jakin batzuetan (bezeroekiko trataera-arauak, behar izanez gero besteei laguntza eskatzea, etab.) jarriko da arreta, eta, zalantzarik gabe, **savoir-être** (izaten jakin) gaitasunarekin zerikusia duten zenbait alderdi nabarmenduko dira (zuhertasuna, adeitasuna, irribarre adeitsua, pazientzia, etab.) edo sukaldaritzako ezagutzak eta atzerriko kulturaren elikadura-ohiturak. Beste adibide batzuk ere gara daitezke, helburu nagusitzat bestelako osagai batzuk hautatuta, baina adibide zehatz hori nahikoa da, zalantzarik gabe, aurrez *gaitasun partzialaren* kontzeptuari buruz esan dena osatzeko (ikus hizkuntza baten ezagutza partzialei buruzko oharra).

6.2. HIZKUNTZEN IKASKUNTZA-PROZESUAK

6.2.1. Hizkuntza bereganatzea edo ikastea?

“Hizkuntza bereganatzea” eta “hizkuntza ikastea” esapideak hainbat erataria erabiltzen dira gaur egun. Askok bata zein bestea nahasian erabiltzen dituzte. Beste batzuek, berriz, termino orokortzat dute bata eta erabilera mugatukotzat bestea.

• Beraz, “**hizkuntza bereganatzea**” termino orokortzat har daiteke, edo termino mugatutzat, bestela, honako hauek adierazteko:

- a) gramatika unibertsaleko gaur egungo teoriak ama-hizkuntzan ez diharduten hiztunen hizkuntzari buruz egiten dituzten **interpretazioak** (adibidez, parametroak) finkatzea. Lan hori psikolinguistika teorikoaren adar bat da, hizkuntzalaritza aplikatuaren profesionali gutxi edo zeharka bakarrik interesatu ohi zaiena, teoria horrek gramatika prozesu kontzienteetatik oso urrun dagoela diolako batez ere.
- b) ama-hizkuntza ez den hizkuntza bat erabiltzeko aukera ematen duten **ezagutzak** eta ahalmenak, testuinguru formaletan eta komunikazio-egoeretan zuzenean parte hartzearen edo testuarekiko zuzeneko esposizioaren ondorio direnak.

• **“Hizkuntza ikastea”** zentzu orokorrean erabil daiteke, edo, bestela, zentzu mugatuan, ahalmen linguistikoa planifikatutako prozesu baten emaitza gisa, batez ere erakundeen arloan ikasketa akademikoa eginez.

Gaur egun, ezinezkoa dirudi terminologia normalizatu bat erabiltzea, batez ere ez dagoelako termino argirik “ikaskuntza” eta “bereganatzea” terminoen ideia zentzu estuan ematen duenik.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zein zentzutan erabiliko diren terminoak. Era berean, erabiltzaileek terminoak gaur egungo erabilera espezifikoa kontrako eran ez erabiltzen saiatu beharko dute.**
- **Nola eman daitezkeen hizkuntza bereganatzeko aukerak eta nola erabili aukera horiek behar bezala, (b)n azaldu den zentzuan.**

6.2.2. Nola ikasten dute ikasleek?

Gaur egun, ez dago ikasleen ikasteko moduari buruzko adostasunik lortu duen ikerketarik, ez behintzat *Erreferentzi Markoa* ikaskuntzaren teoria jakin batean oinarritzeko adinako sendotasuna duen iritzirik. Teorialari batzuen arabera, gizakiak informazioa prozesatzeko dituen ahalmenak froga sendoak dira, hizkuntza bereganatzeko eta ulermenerako zein adierazpenerako erabiltzeko gai egiten baitu pertsona bat, baldin eta hizkuntza horren eraginpean behar adina eta era ulergarrian egon bada. Ikuspegi horren arabera, ezinezkoa da “beregantze” prozesua behaketatik eta intuiziotik abiatuta ulertzea eta analizatzea, eta ulermen hori ezin erraz daiteke manipulazio kontzientearen bidez, ez irakaskuntzaren bidez ez ikaskuntza-tekniken bidez. Teorialari horien ustez, ikaskuntza irakaskuntza akademikorik gabe gertatzeko moduko ingurune linguistiko ahalik eta aberatsena eskaintzea da irakasle batek egin dezakeen gauzarik garrantzizkoena.

Beste teorialari batzuen arabera, sarrerako material (*input*) ulergarriaren eraginaz gainera, hizkuntzaren garapenerako beharrezko baldintza eta baldintza nahikoa da komunikazio-elkarreraginean era aktiboan parte hartzea. Era berean, hizkuntzaren irakaskuntza edo ikaskuntza esplizituak funsgabeak direla diote. Beste muturrean daude uste dutenak gramatikako beharrezko arauak eta hiztegi nahikoa ikasi dituzten ikasleek beren aurretiko esperientziaren bidez eta zentzuari jarraituz ulertu eta erabili ahal izango dutela hizkuntza, inolako entsegurik egin beharrik gabe. Bi mutur horien artean daude, ordea, ikasle eta irakasle gehienak eta beren laguntza-zerbitzuak; gehienek jardun eklektikoagoak egiten dituzte eta aitortzen dute ikasleek ez dutela ezinbestean irakasleek irakasten dietena ikasten, eta sarrerako material (*input*) linguistiko asko, testuinguru egokian kokatua eta ulergarria, behar dutela ikasteko, eta beharrezkoak dituztela, orobat, hizkuntza elkarreraginez erabiltzeko aukerak. Era berean, batez ere ikasgelako baldintza artifizialetan, ikaskuntza kontziente eta behar adinako praktika ikaskuntzaren lagungarri dela aitortzen dute, behe-mailetakoa hitz egiteko eta idazteko trebetasun fisikoei jartzen zaien arreta kontziente murrizteko edo ezabatzeke, eta orobat zuzentasun morfologikoari eta sintaktikoari jartzen zaion arreta, era horretan ikaslea goi-mailako komunikazio-estrategiak erabiltzeko aske geldituko baita. Beste teorialari batzuek (dena dela, lehen baino askoz ere gutxiago) uste dute ariketak behin eta berriz errepikatuz lor daitekeela helburu hori.

Hainbat osagai daude, noski, adin eta jatorri desberdinetako ikasleek etekin handiagoz erantzungo dietenak. Alde handiak daude, era berean, ikastaro batetik bestera, irakasleek, liburuen egileek eta abarrek elementu batzuei eta besteei ematen dieten garrantziaren arabera: harrerari edo ekoizpenari garrantzi gehiago ematen dioten, zuzentasuna jariatasanari gailentzen zaion, etab.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Ikaskuntzari buruzko zer printzipiotan oinarrituko duten beren lana eta horrek izango dituen ondorio metodologikoak.**

6.3.ZER EGIN DEZAKE ERREFERENTZI MARKOAREN ERABILTZAILAK IKASKUNTZA ERRAZTEKO?

Hizkuntzen irakaskuntzako profesionalek "ikaskuntzaren aldeko elkarte" moduko bat osatzen dute. Elkarte horretan hainbat espezialista biltzen dira, ez soilik ikaskuntzaren gertaeran zuzeneko inplikazioa duten irakasle eta ikasleak, eta talde horietako bakoitzak ikaskuntzan duen zeregina aztertuko dugu, hain zuzen ere, atal honetan.

6.3.1. Azterketekin eta tituluekin zerikusia duten erabiltzaileak

Azterketekin eta tituluekin zerikusia dutenek kontuan hartu beharko dute titulu bakoitzerako eta eskatzen den mailarako ikaskuntzaren zein parametro diren esanguratsuak. Erabaki jakinak hartu beharko dituzte hainbat alderdiri buruz, adibidez: zein ataza eta jarduera sartuko dituzten, zein gai jorratuko dituzten, azterketariei zein formula, lokuzio eta elementu lexiko ezagutzea eta gogoratzea eskatuko dieten, zein ezagutza eta trebetasun soziokultural aztertuko duten, etab. Litekeena da arretarik eman behar ez izatea aztertzen ari diren hizkuntza ikasteko edo bereganatzeko prozesuei, ebaluazio-metodoaren beraren prozedurek hizkuntzaren ikaskuntzan eragin positiboak edo negatiboak izango dituen kontuan hartzeko ez bada.

6.3.2. Hezkuntza-arloko agintariak

Hezkuntza-arloko **agintariek** kurrikuluaren orientazioak prestatzen dituztenean edo hezkuntzako programak egiten dituztenean, ikaskuntzaren helburuak zehaztuko dituzte. Hori egitean, goi-mailako helburuak bakarrik zehaztu ahal izango dituzte, atazen, gaien, gaitasunen eta abarren arabera. Litekeena da ikasleei atazak egiteko eta gaiak lantzeko aukera emango dieten hiztegia, gramatika eta errepertorio funtzionalak edo nozionalak zeintzuk diren zehazki espezifikatu nahi izatea, baina ez daude horretara beharturik. Behartuta egon ez arren, dena dela, gerta daiteke ikasgelan erabiltzeko metodoei buruz eta ikasleen garapenaren etapei buruz orientazioak edo iradokizunak eman nahi izatea.

6.3.3. Gidaliburuaren egileak eta ikastaroak diseinatzeko ardura dutenak

Testu-liburuaren egileak eta ikastaroak diseinatzeko ardura dutenek ez dute zertan zehaztu ikasleei egiten irakatsi nahi dieten atazen eta ikasleek garatu beharko dituzten estrategien arabera helburuak, nahiz eta hori egitea interesgarria iruditzen. Behartuta daude, hori bai, ikasleei aurkeztuko zaien testuen, jardueren, hiztegiaren eta gramatikaren hautaketari eta ordenari buruzko erabaki zehatzak eta xeheak hartzea. Haien zeregina da jarraibide xeheak ematea atazei, ikasgelako jarduerari eta ikasleek materiala oinarri hartuta egin beharreko bana-banako ariketei buruz. Profesional hauen ekarpenak eragin handia du ikaskuntzaren edo irakaskuntzaren bilakaeran, eta ikaskuntza-prozesuaren izaerari buruzko oinarri sendoetan (sarritan aztertzen direnak, esplizituki adierazten ez diren arren, eta inkontzienteak izan daitezkeenak) bermatutako ekarpenak behar dute izan.

6.3.4. Irakasleak

Irakasleei eskatzen zaiena orientazio ofizialei jarraitzea da, eta gidaliburu eta material didaktikoak erabiltzea (haiek aztertu, neurtu, hautatu eta praktikan jartzeko ardura izan edo ez). Era berean, probak prestatzeko eta egiteko, eta ikasleak ziurtagirietarako prestatzeko eskatzen zaie. Irakasleek ikasgelako jarduerari buruzko erabakiak hartu behar dituzte, etengabe; jarduerak aldeztu aurretik presta ditzakete, zirriborro moduan, baina malgutasunez erabili beharko dituzte, gero, ikasleen erantzunen arabera. Horrez gain, ikasleen garapenaren jarraipena egin behar dute, eta modua aurkitu behar dute ikasleek ikaskuntzako arazoak ezagut, azter eta gaindi ditzaten eta ikasterakoan beren ahalmenak gara ditzaten. Ezinbestekoa da ikasleak ikaskuntza-prozesuaren aniztasunaz jabetzea, esperientziaren emaitza inkontziente gisa bada ere, gogoeta teorikoaren ondorio gisa baino gehiago; gogoeta teorikoa hezkuntza-arloko ikertzaileek eta irakasleak prestatzen dihardutenek ikaskuntzaren esparruari egin beharreko ekarpena baita, berez.

6.3.5. Ikasleak

Ikasleak dira, jakina, hizkuntza bereganatzeko eta ikasteko prozesuan zuzenen inplikaturak dauden azken pertsonak. Haien garatu behar dituzte gaitasunak eta estrategiak (artearen garatu gabe dituztenak), eta gauzatu behar dituzte komunikazio-egoeretan eraginkortasunez parte hartzeko behar dituzten atazak, jarduerak eta prozesuak. Hala ere, irakaskuntza amaitzen denean, ikaskuntza autonomoa egin behar dute. "Ikasten ikastea" hizkuntzen ikaskuntzaren funtsezko alderdizat hartuz susta daiteke ikaskuntza autonomo hori; horrela lortuko da ikasleek gero eta kontzientzia handiagoa izatea ikasten duten eraz eta eskuragarri dituzten eta komenigarrien zaizkien aukerez. Erakundearen sistemaren baitan ere lor daiteke, pixkanaka-pixkanaka, ikasleek beren beharren, motibazioen, ezaugarrien eta baliabideen arabera helburu, material eta lan-metodo egokienak hautatzea.

Espero izatekoa da *Erreferentzi Markoa*, erabiltzailearentzako gida espezializatuekin batera, baliagarri izatea, ez soilik irakasleentzat eta beren laguntza-zerbitzuentzat, baita ikasleentzat ere, zuzenean, ematen zaizkien iritzien kontzientzia eta beren erabakiak hartzeko ahalmen handiagoa har dezaten.

6.4. HIZKUNTZA MODERNOAK IKASTEKO ETA IRAKASTEKO AUKERA METODOLOGIKO BATZUK

Orain arte, *Erreferentzi Markoa* hizkuntzaren erabilerarako eta erabiltzailearentzako eredu orokor bat eraikitzen saiatu da, eta eredu horren osagaiek hizkuntzen ikaskuntzan, irakaskuntzan eta ebaluazioan duten garrantzia nabarmendu du, hizkuntz ikaskuntzaren edukiarri eta helburuei erreparatuz nagusiki. Horien laburpena egin da 6.1. eta 6.2. ataletan.

Nolanahi ere, metodologia ere landu behar du hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako *Erreferentzi Marko* batek, haren erabiltzaileek interesa izango baitute, jakina, beren erabaki metodologikoei buruzko gogoeta egiteko eta marko orokor baten baitan komunikatzeko. 6. kapituluaren xedea marko hori eskaintzea da.

Aipatu beharra dago, bestalde, gainerako kapituluarentzako erabili diren irizpide berak aplikatu direla kapitulu honetan ere. Ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren metodologiaren ikuspegiak integratzailea behar du izan, hots, aukera guztiak adierazi behar ditu, argi eta garden, eta ez du aukera jakin bat hobetsi behar eta dogmatismoan jausi behar. **Europar Kontseiluen funtsezko irizpide metodologikoa** izan da hizkuntzaren ikaskuntzan, irakaskuntzan eta ikerketan erabiltzen diren metodoak hitzartutako helburuak lortzeko eraginkorrenak izatea, ikasleek, beren testuinguru sozialean kokatutako gizabanako diren aldetik, dituzten beharren arabera. Eraginkortasuna ikasleen motibazioaren eta ezaugarri berezien mende dago, eta baita erabil daitezkeen giza-baliabideen nahiz baliabide materialen mende ere. Printzipio horren ondorioz helburu-dibertsitate handia eta metodo- eta material-sail zabalagoa lortuko da.

Gaur egun, hizkuntza modernoak era askotara ikasten eta irakasten dira. Europar Kontseiluak ikasleen komunikazio-beharretan oinarritutako ikuspegia erabili du hainbat urtez, behar horiek asetzeko aukera emango dieten materialen eta metodoen erabileran oinarritua. Hala ere, 2.3. ataletan eta beste hainbat tokitan adierazienez, *Erreferentzi Markoaren* zeregina ez da hizkuntzen ikaskuntzarako metodologia jakin bat sustatzea, aukerak ematea baizik. Aukera horiei buruzko informazio-trukeak eta horien aplikazioaren esperientziaren trukeak hezkuntza-erlotik etorri behar du. Etapa honetan, orain arteko praktikak eratorritako aukera batzuk adierazi eta *Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileei beren hutsuneak ezagutzarekin eta esperientziarekin betetzeko eskatu besterik ezin daiteke egin. Horretarako, gida-sail bat dago erabiltzailearen eskura.

Gogoeta egin ondoren, profesional batzuek erabakitzen badute bide eraginkorragoa dela beren ardurapean dituzten ikasleei egokitutako helburuak lortzeko Europar Kontseiluak inoiz proposatutakoez bestelako metodoak erabiltzea, eskertuko genieke erabiltzen dituzten metodoen berri eta dituzten helburuen berri ematea guri eta beste hainbat pertsonari. Horrek hizkuntzen irakaskuntzaren arloaren dibertsitate konplexua hobeto ulertzen lagunduko liguke, edo eztabaida bizia sortuko luke; hobe da hori, betiere, ortodoxia jakin bat ortodoxia izate hutsagatik onartzea baino.

6.4.1. Ikuspegi orokorrak

Oro har, nola espero dugu ikasleek bigarren hizkuntza edo atzerriko hizkuntza (H2) ikastea? Hona hemen horretarako zenbait **bide**:

- a) H2ren benetako erabilerarekin zuzeneko harremana izanez, ondoren adierazten den moduetakoren batean:
 - bertako hizkuntza ama-hizkuntza duen hiztunen batekin edo batzuekin aurrez aurre;
 - elkarrizketak entzunez;
 - irratia, grabazioak eta abar entzunez;
 - telebista eta bideoak ikusiz eta entzunez;
 - benetako testu idatziak, manipulatu gabeak, irakurritz (egunkariak, aldizkariak, kontakizunak, eleberriak, kartelak eta iragarkiak, etab.);
 - ordenagailu-programak, CD-Romak eta abar erabiliz;
 - ordenagailu bidezko solasaldietan parte hartuz, Interneti lotuta edo ez;
 - irakasteko bitarteko gisa H2 erabiltzen duten kurrikuluko beste ikasgai batzuei buruzko ikastaroetan parte hartuz.
- b) H2n ahoskatutako eta idatzitako testuak, bereziki hautatuak (adibidez, egokituak), hau da, sarrerako "input" ulergarria, zuzenean landuz.
- c) H2n gertatzen diren benetako komunikazio-elkarreraginetan zuzenean parte hartuz.
- d) H2n berariaz sortutako eta landutako atazetan (irteerako material "output" ulergarria) parte hartuz.
- e) Autodidakta moduan, bakarkako ikasketa (gidatua) eginez, helburu hitzartuak finkatuz eta norberak zuzenduz, eta eskura dauden material didaktikoak erabiliz.
- f) Aurkezpenak, azalpenak, ariketak (errepikapenezko ariketa mekanikoak) eta ekoizpen-jardueren konbinazioa eginez, baina H1 erabiliz ikasgelan azalpenak egiteko eta kontrolerako.
- g) f) puntuan aipatutako jardueren konbinazioa eginez, baina beti ikasgelako helburu *guztietarako* H2 soilik erabiliz.
- h) Aurreko jardueren konbinazioaren bidez, agian f) puntutik hasita, baina poliki-poliki H1en erabilera murriztuz, eta ataza eta ahozko nahiz idatzizko benetako testu gehiago sartuz, eta autoikaskuntza areagotuz.
- i) Aurreko guztia planifikazio pertsonalarekin eta taldekoarekin konbinatuz, ikasgelako atazen gauzatzearekin eta irakaslearen laguntzaz egindako ebaluazioarekin, ikasleen beharrei erantzuteko elkarreragina negoziatuz.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zein ikuspegi jarraitzen dioten oro har, aurreko horietako bati edo bestelako bati.**

6.4.2. Irakasleen, ikasleen eta ikus-entzunezkoen eragina hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan

Irakasleen, ikasleen eta ikus-entzunezkoen zeregina zehaztu beharra dago.

Eskolan zenbat **denbora** emango da, edo espero da ematea, honako lan hauetan?

- a) irakasleak ikasle guztiei azalpenak ematen?
- b) galde-erantzunez osatutako saioretan (kontsultako, azalpenezko eta ebaluazioko galderak bereizita)?

- c) taldeko edo binakako lanean?
- d) bakarkako lanean?

Irakasleek jabetu beharko lukete beren jarduerak, jarrera eta ahalmenen isla baitira, garrantzi handia dutela hizkuntzaren ikaskuntza- edo bereganatze-egoeretan. Beren jarduerak eredu gisa erabil ditzakete ikasleek etorkizunean hizkuntza erabiltzean edo irakasle gisa jardutean.

Zenbateko garrantzia ematen zaie honako alderdi hauei?

- a) irakasteko trebetasunei;
- b) ikasgela kontrolatzeko trebetasunei;
- c) beren jarduerak neurtzeko eta beren esperientziaz gogoeta egiteko ahalmenari;
- d) irakaskuntza-estiloiei;
- e) azterketak ulertzeko, tituluak emateko eta ebaluazioa egiteko ahalmenari;
- f) informazio soziokulturalaren ezagutzari eta informazio hori irakasteko ahalmenari;
- g) beren kulturarteko jarrerei eta trebetasunei;
- h) literatura estimatzeko ahalmenari eta ikasleari ahalmen hori garatzen laguntzeko abileziari;
- i) ikasgelaren barruan mota eta ahalmen desberdinak dituzten ikasleen bana-banako ezaugarriak lantzeko ahalmenari.

Nola garatzen dira hobeto kalitate eta ahalmen egokiak? Bakarkako lanean eta binakako edo taldekako lanean irakaslearen zeregina izango da:

- a) Lana gainbegiratzea eta ordenari eustea?
- b) Ikasgelan zehar ibiltzea, lanaren jarraipena eginez?
- c) Gainbegiratzea eta laguntzea, ikasleek beren ikaskuntzari buruz egiten dituzten komentarioak eta ematen dituzten iritziak kontuan hartuta, jarraipena egiteaz eta aholku psikologikoak emateaz gain?

Zer espero da ikasleez, edo zer eskatzen zaie?

- a) Irakaslearen jarraibide guztiei eta horiei bakarrik jarraitzea, era ordenatuan eta diziplinaz, eta eskatzen zaienean bakarrik hitz egitea?
- b) Ikaskuntza-prozesuan era aktiboan parte hartzea, irakaslearekin eta beste ikasleekin batera, helburuak eta metodoak hitzartzeko, eta beste ikaskideekin ikasi eta beren burua ebaluatzeko konpromisoak hartuz, bakarkako ikaskuntzan erritmo konstantean aurrera egiteko?
- c) Autoebaluazioa barne hartzen duten bakarkako ikasketako materialekin beren kasa lan egitea?
- d) Elkarrekin jardutea?

Nola erabil daitezke eta erabili beharko lirake **ikus-entzunezkoak** (audio- eta bideo-zintak, ordenagailua, etab.)?

- a) inola ere ez;
- b) ikasgela guztiarentzako azalpenetan, errepikapenetan etab.;
- c) hizkuntz laborategi/bideo/ordenagailu modalitatean;
- d) bakarkako ikaskuntza egiteko banakako modalitatean;
- e) taldelanaren oinarri gisa (eztabaida, negoziazioa, elkarlaneko jolasak eta lehiaketakoak, etab.);
- f) elkarreraginezko lanerako bitarteko gisa, beste eskola, ikasgela eta are ikasle batzuekin harreman elektronikoa izanez.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zein diren irakasleei eta ikasleei, hurrenez hurren, dagozkien zereginak eta ardurak, hizkuntzen ikaskuntza-prozesuaren antolaketan, kontrolean, gidaritzan eta ebaluazioan.
- Nola erabiltzen diren irakaskuntza-bitartekoak.

6.4.3. Testuen zeregina hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan

Zer **zeregin** bete behar dute **testuek** hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan?

- Nola espero da edo eskatzen zaie ikasleei ahozko edo idatzizko testuetatik ikastea (ikus 4.6. atala)?
 - a) azalpen hutsa eginez;
 - b) azalpen hutsa eginez, baina material berria ulertzen dutela bermatuz betiere, ahozko testuinguruaren inferentziaren bidez, ikusizko laguntzaren bidez, etab.
 - c) azalpenaren bidez, ulermenaren jarraipena eginez eta ulertzen dutela bermatuz, H2ko galde-erantzunezko jardueren, aukera anitzeko jardueren, lotura egiteko jardueren eta abarren bidez;
 - d) c)n bezala, baina honako jarduera hauetako batekin edo gehiagorekin:
 - H1eko ulermenezko probekin;
 - H1eko azalpenekin;
 - H2ko azalpenekin (beharrezko itzulpenak *ad hoc* sartuta);
 - ikasleak testua H1era sistematikoki itzuliz;
 - ahozko ulermenaren aurretiko jarduerak eginez, eta, hala dagokionean, taldeko ahozko ulermenezko jarduerak eginez, idatzizko ulermenaren aurretiko jarduerak eginez, etab.
- Zenbateraino izan behar dute ikasleei aurkezten zaizkien idatzizko edo ahozko testuek:
 - a) "benetakoak", hots, hizkuntza irakasteko asmorik gabe eta komunikazio-helburuak betetzeko sortuak, adibidez:
 - benetako testu ez manipulatuak, ikasleak erabiltzen ari den hizkuntzarekiko zuzeneko esperientzian aurkitzen dituenak (egunkariak, aldizkariak, irratsaioak, etab.);
 - benetako testuak, zailtasunaren arabera hautatu eta sailkatuak, ikaslearen esperientziaren, ezaugarrien eta interesen arabera, edo neurri batean egokituak edo manipulatuak.
 - b) hizkuntzaren irakaskuntzan erabiltzeko bereziki sortutako testuak; adibidez:
 - aurreko puntuan aipatzen ziren benetako testuen antzeko testuak, berariaz sortuak (adibidez, ahozko ulermena lantzeko berariaz sortutako materialak, antzezleek grabatutakoak);
 - irakatsiko den eduki linguistikoaren testuinguruan kokatutako adibideak emateko testuak (adibidez, ikastaroaren unitate jakin batean);
 - ariketak (ariketa fonetikoak, gramatikalak, etab.) egiteko esaldi bakartuak;
 - testu-liburuetako jarraibideak eta azalpenak, probetako eta azterketetako epigrafeak, ikasgelan irakasleek erabiltzen duten hizkuntza (jarraibideak, azalpenak, ikasgelaren kontrola, etab.).

Testu-mota berezizat har daitezke horiek. Erabiltzen errazak al dira ikasleentzat? Zer esan daiteke haien edukiari buruz, formulazioari buruz eta aurkezpenari buruz, hala direla egiaztatzeko?

- Ikasleek zenbateraino **ekoiztu** behar dituzte testuak, eta ez soilik **prozesatu**? Testu ekoiztuak izan daitezke:

a) ahozkoak:

- ozen irakurritako testuak;
- ariketetako galderen ahozko erantzunak;
- buruz ikasitako testuen erreprodukzioak (antzerki-lanak, olerkiak, etab.);
- binakako eta taldekako ariketak;
- eztabaida formaletan eta ez-formaletan egindako ekarpenak;
- elkarrizketa askea (ikasgelan edo ikasle-trukeetan);
- aurkezpenak.

b) idatzizkoak:

- diktatutako pasarteak;
- idatzizko ariketak;
- idazlanak;
- itzulpenak;
- idatzizko txostenak;
- proiektuak;
- atzerriko lagunentzako gutunak;
- gutunak, posta edo beste ikasle batzuekiko harremanak, posta elektronikoz edo faxez eginak.

Harrerazko, ekoizpenezko eta elkarreraginezko modalitateetan, zenbateraino lagun dakieke ikasleei edo espero da ikasleek testu-motak bereiztea eta ahozko eta idatzizko ulermenerako eta adierazpenerako estilo egokiak garatzea, gizabanako eta taldeko kide gisa jardunez (adibidez, ideiak eta interpretazioak elkarbanatuz ulermen- eta formulazio-prozesuetan)?

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Beren ikaskuntza- eta irakaskuntza-programetan testuek (ahozkoek nahiz idatzizkoek) duten tokia eta horien ustiapen didaktikorako gauzatu beharreko jarduerak.**
- **Zein printzipioen arabera hautatzen, egokitzen edo osatzen, ordenatzen eta aurkezten diren testuak.**
- **Testuak egokituta dauden.**
- **Ikasleek testu-motak bereiztea a) espero den edo b) horretan lagunduko zaien, eta testu-motaren araberako irakurrizko eta entzutezko ulermen-estilo desberdinak garatzea dagokien, kontuan hartuta zein helbururekin entzuten edo irakurtzen den: ideia nagusia, elementu jakinak, etab. bilatzeko, etab.**

6.4.4. Atazek eta jarduerak hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan duten zeregina

Nola espero da ikasleek edo eskatzen zaie ikasleei atazetatik eta jardueretatik ikastea (ikus 4.3. eta 4.4. atalak)?

- Bat-bateko jardueretan parte hartze-hutsarekin?
- Jarduera-moten, helburuen, sarrerako materialaren (input), emaitzen, parte-hartzaileen zereginaren eta abarren arabera planifikatutako atazetan eta jardueretan parte-hartze hutsarekin?
- Atazan ez ezik aurretiko planifikazioan eta geroko analisisian eta ebaluazioan parte hartuta?
- c)n bezala, baina helburuei, atazen izaerari eta egiturari, parte-hartzaileen zereginei buruzko kontzientzia esplizitua hartuta?

6.4.5. Ikasleak komunikazio-estrategiak erabiltzeko ahalmena garatzea

Ikasleak **komunikazio-estrategiak** erabiltzeko duen ahalmenaren garapena (ikus 4.4. atala) ikasleak H1ez egiten duen erabileratik dator, edo honako hauen bidez:

- planifikazio-, gauzatzeko-, ebaluazio- eta zuzenketa-estrategiak biltzen dituzten eragiketa egitea eskatzen duten atazak gauzatu eta egoerak sortuz (adibidez, rol-jokoak edo simulazioak)?
- a)n bezala, baina gogoeta egiteko eta kontzientzia hartzeko teknikekin (adibidez, rol-jokoan eta simulazioen grabazioa eta analisia)?
- a)n bezala, baina ikasleei eskatuz eta adorea emanaz behar denean prozedura estrategiko esplizituak erabiltzeko?

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zer toki izango duten jarduerak, atazek eta estrategiek hizkuntzen ikaskuntzako edo irakaskuntzako beren programetan.

6.4.6. Gaitasun orokorren garapena

Gaitasun orokorrak (ikus 5.1 atala) lantzeko hainbat era daude:

Munduaren ezagutzari dagokionez, hizkuntza berria ikasteak ez du esan nahi hutsetik hastea. Behar den ezagutza ia guztia –guztia ez bada– jakintzat eman daiteke. Hala ere, kontua ez da ideia zaharrak adierazteko hitz berriak ikastea, baina esan beharra dago Atalase-mailan proposatu den nozio orokorren eta espezifikoen markoa Europako hogeitazazko hizkuntzatarako egokia eta nahikoa dela egiaztatu dela, eta hizkuntz familia desberdinetako hizkuntzak sartzen direla multzo horretan. Irizpide bat finkatu behar da era honetako galderei erantzuteko: irakatsi edo aztertuko den hizkuntzak ikasleei eskatzen dien munduaren ezagutza beren heldutasunari dagokionaz haragokoa da, edo ikasle horiek heldu gisa duten esperientziatik kanpokoak? Horrela bada, ezagutza hori ezin eman daiteke jakintzat. Arreta eman behar zaio auzi horri: ama-hizkuntza ez den hizkuntza erabiltzen bada eskoletan eta unibertsitateetan, irakaskuntzako hizkuntza moduan (eta noski, ama-hizkuntzaren irakaskuntzan bertan), bai gaien edukia bai hizkuntza berriak izango dira. Iraganean, hizkuntzako liburu asko, adibidez XVII. mendeko txekiar hezitzaile Comeniusen *Orbis Pictus*, hizkuntzen ikaskuntzaren egituraketa era esplizituan eskaintzen saiatu ziren, gazteei munduaren ikuspegi egituratu bat emateko.

Ezagutza soziokulturalaren eta kulturarteko trebetasunen garapenaren gaineko jarrera bestelakoa da. Europako herriek kultura bateratua dutela dirudi zenbait alderdiri dagokionez. Beste alderdi batzuetan, ordea, alde handiak daude, ez nazioen artean soilik, baita eskualdeen, klaseen, komunitate etnikoen, sexuen eta abarren artean ere. Kontu handiz aztertu beharra dago ikasgai den kulturaren adierazpena eta oinarri hartu beharreko gizarte-taldeen edo taldeen hautaketa. Ba al dago tarterik haurrentzako liburu ilustratuetan aurkitu ohi diren estereotipo pintoresko eta folkloriko oro har arkaikoentzat (Holandako eskalpoiak eta errotak, landetxe ingelesak, lastozko teilatua eta ate alboan arrosak dituztenak)? Irudi horiek imajinazioa sustatzen dute eta motibagarriak izan daitezke, batez ere haur txikiakentzat. Sarritan herrialdeak berak, nolabait ere, berari buruz duen irudiarekin lotura izaten dute, eta

jai herrikoietan irudi horri eusten zaio eta sustatu egiten da. Horrela bada, ikuspegi horretatik aurkez daitezke. Hala ere, estereotipo horiek ez dute ia zerikusirik herritar gehienek eguneroko bizitzarekin. Oreka bilatu beharko litzateke, ikaslearen gaitasun kulturantza garatzeak xede duen hezkuntza-helburu orokorrari erreparatuz.

Beraz, nola landu beharko lirateke gaitasun orokorrak, ez linguistikoak, hizkuntz ikastaroetan?

- a) H2n jakintzat emateko adina badirela edo beste nonbait garatu direla uste izanez (adibidez, ama-hizkuntzan irakasten diren kurrikuluko beste gaietan);
- b) arazoak sortzen diren neurrian berariaz tratatuz;
- c) ezagutzaren arlo eta elementu berriak argitzen dituzten testuak aukeratuz edo sortuz;
- d) kulturaren alderdiak (zibilizazioa, eta abar) H1en eta, hala dagokionean, H2n lantzeko ikastaro edo gida espezifikoek bidez;
- e) ikasleen eta ama-hizkuntza duten hiztunen alderdi soziokulturalei, kognitiboari eta esperientziakoei buruzko kontzientzia sortzeko diseinatutako kulturarteko osagai baten bidez;
- f) rol-jokoen eta simulazioen bitartez;
- g) H2 erabiliz ikasgaiak irakasteko bitarteko gisa;
- h) ama-hizkuntza duten hiztunekin eta benetako testuekin zuzeneko harremana izanez.

Gaitasun existentzialari dagokionez, ikaslearen nortasunaren ezaugarriak, motibazioak, jarrerak, sinesteak (ikus 5.1.3 saila) izan daitezke:

- a) alde batera utziak, ikaslearen interesekotzat ez hartuak;
- b) ikaskuntza-prozesuaren planifikazioan eta jarraipenean aintzat hartuak;
- c) ikaskuntza-programaren helburutzat hartuak.

Erreferentzi Markoaren erabilzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zein bitarteko erabiltzen dituzten, lehen aipatutakoetatik edo bestelakoetatik, gaitasun orokorrak garatzeko.**
- **Nolako desberdintasunak sortzen diren, trebetasun praktikoak:**
 - **gai gisa hartzen badira;**
 - **gauzatu egiten badira;**
 - **hizkuntz erabilerarekin batera ekintzen bidez egiaztatzen badira;**
 - **irakaskuntzako bitarteko gisa xede-hizkuntza erabilia irakasten badira.**

Ikasteko gaitasunari dagokionez, ikasleengandik espero da edo ikasleei eskatzen zaie **ikasteko trebetasunak** eta **trebetasun heuristikoak** garatzea, baita beren autoikaskuntzaren **ardura** hartzea ere (ikus 5.1.4 saila):

- a) irakaskuntza/ikaskuntzaren ondorio gisa besterik gabe, aparteko planifikazio eta antolaketa berezirik gabe;
- b) ikaskuntzaren ardura irakasleengandik ikasleengana era progresiboan transferituz eta ikasleak beren ikaskuntzari buruzko gogoeta egitera eta esperientzia hori beste ikasleekin elkarbanatzera bultzatuz;
- c) ikasleei parte hartzen duten ikaskuntza-irakaskuntzako prozesuei buruz kontzientzia hartzen lagunduz;
- d) ikasleak hainbat aukera metodologikotan partaide gisa sartuz;
- e) ikasleei beren estilo kognitiboa ezagutaraziz eta beren ikasketa-estrategia propioak gararaziz.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zer urrats eman behar dituzten ikaslea hizkuntzaren erabiltzaile eta ikasle independente izan dadin sustatzeko.

6.4.7. Gaitasun linguistikoaren garapena

Ikasleen **gaitasun linguistikoaren** garapena hizkuntzaren ikaskuntzako ezinbesteko eta funtsezko alderdia da. Zein da ikaskuntza errazteko erarik onena hiztegiari, gramatikari, ahoskerari eta ortografiari dagokienez?

6.4.7.1. Hiztegia

Hiztegia garatzeko honako forma hauen artean, ikasleek zein erabiltzea espero da edo zein erabiltzea eskatuko zaie?

- ahozko eta idatzizko benetako testuetan erabiltzen diren hitzen eta esamolde finkeen azalpen solla egitea;
- ikasleek hiztegia kontsultatzea, edo ikasleei hiztegia galdetzea, etab., ataza eta jarduera bakoitzaren beharren arabera;
- hitzak testuinguruan sartzea, adibidez, eskolako gidetako testuetan, eta ondorengo ariketa, jarduera eta ataza didaktikoetan, etab. berrerabiltzea;
- hitzak ikus-entzunezkoen laguntzaz aurkeztea (irudiak, keinuak eta mimika, ekintza erakusgarriak, benetako objektuen irudiak eta abar);
- hitz-zerrendak buruz ikastea, beren itzulpenarekin batera;
- alor semantikoak eta mapa kontzeptualak ikertzea;
- ikasleei hiztegi elebakarrak eta elebidunak, sinonimoen hiztegiak eta erreferentzi liburu zenbait erabiltzen irakastea;
- egitura lexikalak (adibidez, hitz eratorriak, hitz elkartuak, atsotitzak, aditz preposizionalak, etab.) azaltzea eta egitura horiek aplikatzeko ariketak egitea;
- H1en eta H2n ezaugarri semantikoak nola egokitzen diren era gutxi asko sistematikoan ikastea (semantika kontrastiboa).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Nola aurkezten zaizkien ikasleei hiztegi elementuak (forma eta esanahia) eta nola ikasten dituzten elementu horiek.

Hiztegiaren neurria, hedapena eta kontrola hizkuntza bereganatzeko garrantzi handiko parametroak dira eta, horren ondorioz, garrantzizkoak dira ikaslearen gaitasun linguistikoaren ebaluazioa eta baita hizkuntzen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren planifikazioa ere.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zenbateko hiztegi-aberastasuna (hau da, hitzen eta esaldi finkoen kopurua) kontrolatu beharko duen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**
- **Zein hiztegi-hedapen (hau da, ikasitako gaiak, alorrak...) kontrolatu beharko duen ikasleak, nola trebatuko den edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**
- **Hiztegiaren zer kontrol egin beharko duen ikasleak, nola trebatuko den horretarako, edo zer eskatuko zaion horri dagokionez.**
- **Zer bereizketa egiten den, batere bereizketarik egiten bada, hizkuntza ezagutzeko eta ulertzeko ikastearen eta hizkuntza gogoratzeko eta erabiltzeko ikastearen artean.**
- **Nola erabiltzen diren dedukzio-teknikak eta nola sustatzen den horien garapena.**

Azterketetako materiala eta gidaliburuak egiten dituztenak behartuta daude **hautaketa lexikala** egitera. Kurrikuluen eta programen diseinuaren arduradunak, aldiz, ez daude horretara behartuta, baina litekeena da argibideak eman nahi izatea, gardentasunaren eta koherentzia didaktikoaren mesedetan. Honako **aukera** hauek daude:

- a) Funtsezko hitzak eta adierazpenak hautatzea
 - ikasleen beharren arabera komunikazio-jarduerak burutzeko beharrezko alor tematikoetan;
 - irakasten ari den hizkuntza duen talde sozialaren edo duten talde sozialen desberdintasun kulturalak edo partekatzen dituzten balioak eta sinesteak adierazten dituztenak.
- b) Oro har edo arlo berezietan gehien erabiltzen diren hitzak hautatzeko aukera ematen duten hiztegi-estatistikako printzipioei jarraitzea.
- c) Ahozko eta idatzizko testuak (benetakoak) aukeratzea eta hor dauden hitz guztiak irakastea edo ikastea.
- d) Hiztegiaren garapena aurrez ez planifikatzea, baina ikaslea komunikazio-atazak egiten ari denean haren eskaerari erantzuteko moduan era organikoan garatzen uztea.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Zer irizpide erabili den lexikoa hautatzeko.**

6.4.7.2. Gaitasun gramatikala

Gaitasun gramatikala, hau da, esanahia adierazten duten esaldiak osatzeko ahalmena, funtsezkoa da, zalantzarik gabe, komunikazio-gaitasunean, eta irakaskuntzan, planifikazioan eta ebaluazioan aritzen diren gehienek (ez denek) arreta berezia ematen diote ahalmen hori lortzeko ikaskuntza-prozesuari. Horrek berekin dakar, normalean, urratsez urratseko hautaketa, ordenazioa eta aurkezpena, eta material berriaren errepikapen-bidezko irakaskuntza, hasi esaldi errazekin (aditz bateko esaldi bat, adibidez, *Juanita zoriotsua da*), eta mugarik gabeko kopuru, luzera eta egitura duten esamolde konplexuekin eta esaldi konposatuekin buka. Horrek ez du esan nahi, ordea, formula konplexu batzuk goiz ikasten ez direnik, esate baterako formula finko batzuk (hiztegiko elementu bat) edo egitura finko batzuk ikaslearen hiztegian txertatzeko (*mesedez, emango al zenidake...*), edo abesti baten letra oro har (*Hegoak ebaki banizkio, neria izango zen...*).

Baina berezko konplexutasunaz gain, beste hainbat irizpide ere hartu behar dira kontuan.

- Kontuan hartu behar da, esaterako, **gramatika-kategoria bakoitzak dakarren komunikazio-etekina**, hau da, kontzeptu orokorren adierazpen-funtzioa. Adibidez, ez litzateke zentzuzkoa izango, ikaskuntza-prozesuan bi urte egin ondoren, ikasleak iraganeko bere esperientziak adierazteko gaitasunik ez izateko moduko progresioa izatea.

- **Kontraste-faktoreak** oso garrantzitsuak dira ikaskuntzaren karga ebaluatzeko eta, beraz, lehentasunen eraginkortasun-maila neurtzeko. Adibidez, alemanezko esaldi konposatuek, hitzak esaldiaren barruan ordenan jartzean, arazo gehiago sortzen dituzte ikasle ingelesentzat eta frantsesentzat, nederlandarrentzat baino. Hala ere, elkarren hurbileko hizkuntzen hiztunek, adibidez, nederlandera/alemanera, txekiera/eslovakiera, joera handiagoa izango dute hitzez hitzeko itzulpena egiteko.

- Ahozko eta idatzizko **benetako testuak** zailtasun gramatikalaren arabera sailka daitezke, neurri batean, baina litekeena da horiei esker ikasleek egitura eta categoria berriekin topo egitea, eta ikasle trebeek halakoak lehenago ikastea erabilera aktiborako oinarrikoagoak diren beste batzuk baino.

- H1ez jabetzeko ordena naturalari erreparatuta, kontuan har daiteke ordena hori H2ren garapenaren planifikazioan.

Erreferentzi Markoak ezin du kontsultarako gramatiken tokia hartu edo ordena zorrotz bat ezarri (nahiz eta eskalen araberrako mailaketak hautaketa egitea eskatzen duen eta horrekin nolabaiteko ordena bat ezartzea ere badakarren, maila orokorrean), baina, gutxienez, profesionalen erabakiak ezagutzera emateko aukera eman dezakeen eredu bat eskaintzen du.

Esaldia, berez, deskribapen gramatikalaren alorra dela uste ohi da. Hala ere, barne erreferentzia batzuk edo testuen artekoak (adibidez, izenordeen erabilera anaforikoa, aditz pronominalak eta adberbioak), gehiago dira gaitasun linguistikoaren barruan lantzeko, gaitasun pragmatikoaren barruan lantzeko baino.

***Erreferentzi Markoaren* erabiltzaileek gogoan izan beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu:**

- Zer oinarri jarri den elementuak, kategoriak, egiturak, prozesuak eta erlazio gramatikalak aukeratzeko.
- Nola transmititzen zaien ikasleei elementu horien esanahia.
- Zer funtzio duen gramatika kontrastiboak hizkuntzen irakaskuntzan eta ikaskuntzan.
- Zenbateko garrantzia ematen zaien hedapenari, jarioetasunari eta zuzentasunari, esaldien egitura gramatikalari dagokionez.
- Zenbateraino den beharrezkoa ikasleei gogoeta eginaraztea ama-hizkuntzan gramatikak duen garrantziari buruz, xede-hizkuntzari buruz, eta ama-hizkuntzaren gramatikaren eta xede-hizkuntzaren gramatikaren arteko erlazioari buruz.

Nola espero da ikasleak edota nola eskatzen zaio ikasleari gaitasun gramatikala garatzea?

- a) era induktiboan, gai gramatikal berriak agertzen diren benetako testuen bidez;
- b) era induktiboan, berariaz prestatutako testuetan elementu, categoria, egitura eta arau gramatikal berriak gehituz, horien forma, funtzioa eta esanahia erakusteko;
- c) b)n bezala, baina azalpenak eta ariketa formalak gehituta;
- d) paradigma formalen, forma gramatikalen koadroen aurkezpenak eginez, azalpenak eta ariketak erantsiz, eta bigarren hizkuntzan edo ama-hizkuntzan egindako metahizkuntza egokia erabiliz;
- e) ikasleak hipotesiak formulatzera eta, behar izanez gero, hipotesi horiek beste era batera adieraztera bultzatuz.

Ariketa formalak erabiltzen badira, honako hauek edo hauetako batzuk erabil daitezke:

- a) hutsuneak bete;
- b) eredu jakin bati jarraituz esaldiak egin;
- c) aukera anitzeko ariketak;
- d) kategoria gramatikalak ordeztuko ariketak (singularra/plurala, oraina/iragana, aktiboa/pasiboa, eta abar.);
- e) esaldiak elkarrekin lotu (adibidez, menpeko esaldiak: erlatibozkoak, adberbiozkoak, kausazkoak, kontzesiboak);
- f) esaldiak ama-hizkuntzatik bigarren hizkuntzara itzuli;
- g) galde-erantzunezko ariketak, egitura jakin batzuk erabiliz;
- h) jariotasunezko ariketak, alderdi gramatikalei arreta emanaz.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan hartu beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Nola a) aztertzen eta ordenatzen den egitura gramatikala, eta nola aurkezten zaien ikasleei, eta b) nola helduko diren hori menderatzera.
- Nola eta zein irizpideren arabera helarazten zaien ikasleei esanahi lexikala, gramatikala eta pragmatikoa H2n, eta nola eskatzen zaien hori ikastea, adibidez:
 - H1etik H2ra itzulpenak eginez, eta alderantziz;
 - H2n definizioak eginez, azalpenak aurkeztuz, eta abar;
 - esanahia testuingurutik inferituz.

6.4.7.3. Ahoskera

Nola espero da ikasleak edo nola eskatzen zaio ikasleari hizkuntza bat ahoskatzeko ahalmena garatzea?

- a) ahozko benetako enuntziatuen bidez, besterik gabe;
- b) besteak imitatuz:
 - irakasleak
 - ama-hizkuntzan diharduten hiztunen grabazioak
 - ama-hizkuntzan diharduten hiztunen bideoak
- c) hizkuntz laborategian bere kasa lan eginez;
- d) fonetikaren aldetik adierazgarriak diren testuak ozen ahoskatuz;
- e) ahozkotasuna landuz eta ariketa fonetikoak eginez;
- f) d)n eta e)n bezala, baina fonetikoki transkribatutako testuak erabiliz;
- g) ariketa fonetiko esplizituen bitartez (ikus 5.2.1.4 atala);
- h) arau ortoepikoa ikasiz (hau da, forma idatziak nola ahoskatu ikasiz);
- i) goian aipatutako zenbait ariketa konbinatuz.

6.4.7.4. Ortografia

Nola espero da ikasleak edo nola eskatzen zaio ikasleari hizkuntza baten idazketa-sistema menderatzeko ahalmena garatzea?

- a) H1etik transferentziak eginez, besterik gabe;
- b) idatzizko benetako testuak landuz:
 - inprimatuak
 - idazmakina idatziak
 - eskuizkribuak
- c) alfabetoa balio fonetiko jakinekin lotuta buruz ikasiz (adibidez, idazkera latinoak, zirilikoa edo grekoa, H1en erabiltzen den alfabetoa bestelakoa denean), zeinu diakritikoekin eta puntuazioarekin batera;
- d) eskuzko idazkera landuz (adibidez, idazkera zirilikoa edo "gotikoa") eta eskuzko idazketak herrialde bakoitzean dituen ezaugarriak erreparatu;
- e) hitzen forma (banaka hartuta edo ortografia-arauen arabera) eta puntuazio-arauak buruz ikasiz;
- f) diktaketak eginez.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan hartu beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Nola igortzen zaizkien ikasleei hitzen, esaldien eta abarren forma fonetikoak eta ortografikoak, eta nola lortuko duten horiek menderatzea.**

6.4.8. Gaitasun soziolinguistikoaren garapena

Ikaslearen gaitasun soziolinguistikoaren garapena (ikus 5.2.2 saila) ikasleak duen gizarte-bizitzako esperientziatik transferitzen da, edo erraztu egin behar zaio:

- a) bere gizarte-markoan benetako hizkuntzaren erabilera zuzena aurrez aurre jarrita?
- b) Jatorrizko gizartearen eta xede-gizartearen arteko alde soziolinguistikoak islatuko dituzten testuak sortuz edo aukeratu?
- c) Ikasten ari direla azaltzen diren alde soziolinguistikoak erreparatzeko eskatuz, horiek azalduz eta horiei buruz eztabaida eginez?
- d) Hutsegiteak egiten direnean aldeak adieraziz, aztertuz, azalpenak emanez eta zuzen nola erabiltzen diren adieraziz?
- e) Hizkuntza moderno baten ikaskuntzaren baitako osagai soziolinguistikoaren irakaskuntza esplizituaren zati gisa?

6.4.9. Gaitasun pragmatikoen garapena

Ikaslearen **gaitasun pragmatikoen** garapena (ikus 5.2.3 saila):

- a) ama-hizkuntzan izandako esperientzia orokorretik eta hezkuntzatik transferi daitekeela pentsatu behar da, besterik gabe?

edo lagundu egin beharko litzaieke:

- b) diskurtsoaren egitura eta ikasleei aurkezten zaizkien maila funtzionalak gero eta gehiago zailduz?
- c) H1etik H2rako testu zailagoen itzulpenetik abiatuta, gero eta testu korapilatsuagoak egin ditzala eskatuz?
- d) Maila funtzional handiagoa eskatzen duten atazak ezarri eta ahozko elkarrizketa-ereduak erantsiz?
- e) Kontzientzia harraraziz (analisiak, azalpenak, hiztegiak, eta abar), jarduerak praktikatu eginez batera?

- f) Funtzioen, elkarrizketa-eredu edo ahozko elkarreraginaren, diskurtsoaren egituraren irakaskuntza esplizitua eginez eta haiekin jardunez?

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan hartu beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Zer neurritan utzi behar zaion ikasleari gaitasun soziolinguistikoak eta pragmatikoak bere kasa garatzen.
- Zer metodo eta teknika aplikatu beharko liratekeen garapena errazteko, beharrezkoa edo gomendagarria denean.

6.5. AKATSAK ETA HUTSEGITEAK

Akatsak "tarteko hizkuntzatik" sortzen dira, xede den gaitasunaren adierazpen sinplifikatutik edo desitxuratutik. Ikasleak akatsak egiten dituenean, jarduera hori bat dator benetan duen berezko gaitasunarekin, H2ko arauen ezaugarri desberdinak garatu ditu-eta.

Hutsegiteak jardueran gertatzen dira, erabiltzaile edo ikasle batek (berdin gerta dakioke jatorrizko hiztun bati) gaitasunak egoki ez burutzetik.

Jarrera desberdinak har daitezke ikasleen **akats**ei dagokienez, adibidez:

- a) akatsak eta hutsegiteak ikaskuntzaren porrotaren froga dira;
- b) akatsak eta hutsegiteak irakaskuntza ez-eraginkorraren froga dira;
- c) akatsak eta hutsegiteak ikasleak komunikatzeko duen borondatea frogatzen dute, nahiz eta deskuidatzeko arriskua izan;
- d) akatsak ikasleak garatzen duen "tarteko hizkuntzaren" emaitza saihestezin eta iragankorrak dira;
- e) hutsegiteak saihestezinak dira hizkuntzaren edozein erabilera-modutan, ama-hizkuntzan diharduten hiztunengan barne.

Neurri desberdinak **har** ditzakegu ikasleen akatsen eta hutsegiteen dagokienez. Honako aukera hauek daude:

- a) irakasleak berehala zuzendu beharko lituzke akats eta hutsegite guztiak;
- b) sustatu egin beharko litzateke ikaskideren batek sistematikoki berehalako zuzenketa egitea, eta, horrela, akats guztiak errotik atera;
- c) akats guztiak seinalatu eta zuzendu behar dira, horrek komunikazioa eragozten ez duenean (adibidez, jarioetasunaren garapena eta zuzenketarena bereiziz);
- d) akatsak zuzendu ez ezik, aztertu egin beharko lirateke eta une egokian argitu;
- e) hanka-sartzeak besterik ez diren hutsegiteak alde batera utzi beharko lirateke, baina akats sistematikoak errotik atera behar dira;
- f) komunikazioa kaltetzen dutenean bakarrik zuzendu behar dira akatsak;
- g) akatsak "tarteko hizkuntza iragankorraren" ondorioztat hartu beharko lirateke, eta ez lirateke kontuan hartu beharko.

Nola erabil daitezke ikaslearen **akatsen** behaketa eta azterketa?

- a) irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren planifikazioa maila pertsonalean edo taldean egitean?
- b) ikastaroaren planifikazioan edo materialen garapenean?
- c) irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren balorazioan eta ebaluazioan? Adibidez:
 - batez ere akatsen eta hutsegiteen arabera ebaluatzen dira ikasleak, ezarritako atazak burutzean?
 - horrela ez bada, etekin linguistikorako zer beste iritzi erabiltzen dira?
 - neurtzen al dira akatsak eta hutsegiteak, eta zer irizpideren arabera?
 - nolako garrantzia ematen zaie akatsei eta hutsegiteei honako alor hauetan?:
 - ahoskera
 - ortografia
 - hiztegia
 - morfologia
 - sintaxia
 - erabilera
 - eduki soziokulturala

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan hartu beharko dute eta, hala dagokionean, zehaztu, zer irizpide duten ikasleak akatsei eta hutsegiteei dagokienez, eta irizpide berberak aplikatzen dituzten honako alderdi hauei dagokienez:

- Akats eta hutsegite fonetikoak.
- Akats eta hutsegite ortografikoak.
- Akats eta hutsegite morfologikoak.
- Akats eta hutsegite lexikalak.
- Akats eta hutsegite sintaktikoak.
- Akats eta hutsegite soziolinguistikoak eta soziokulturalak.
- Akats eta hutsegite pragmatikoak.

7. KAPITULUA

ATAZAK, ETA ATAZEK HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZAN DUTEN ZEREGINA

AURKIBIDEA

7. ATAZAK, ETA ATAZEK HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZAN DUTEN ZEREGINA	158
7.1. ATAZEN DESKRIBAPENA	158
7.2. ATAZA GAUZATZEA	159
7.2.1. GAITASUNAK	159
7.2.2. BALDINTZAK ETA MUGAK	159
7.2.3. ESTRATEGIAK	160
7.3. ATAZAREN ZAILTASUNA	160
7.3.1. IKASLEAREN GAITASUNAK ETA EZAUGARRIAK	160
7.3.1.1. Eragile kognitiboak	161
7.3.1.2. Eragile afektiboak	161
7.3.1.3. Eragile linguistikoak	162
7.3.2. ATAZEN BALDINTZA ETA MUGAK	162
7.3.2.1. Elkarreaginezko eta ekoizpen-atazen baldintza eta mugak	162
7.3.2.2. Harrera-atazen baldintzak eta mugak	164

7. ATAZAK, ETA ATAZEK HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZAN DUTEN ZEREGINA

7.1. ATAZEN DESKRIBAPENA

Atazak eguneroko bizitzaren parte dira, eragina baitute arlo pertsonalean, publikoan, hezkuntza-arloan edo lan-arloan. Gizabanakoak, ataza bat gauzatzeko, estrategia jakin batzuei jarraituz jartzen ditu abian gaitasun espezifikoak, arlo jakin batean ongi zehaztutako helburu bat eta emaitza espezifiko bat lortzearren (ikus 4.1. atala). Atazak askotarikoak izan daitezke, eta hizkuntz jarduera asko har ditzakete beren baitan, adibidez: adierazpen-jarduerak (margotzea, kontakizunak idaztea), trebetasunetan oinarritutako jarduerak (zerbait konpontzea edo muntatzea), problemak ebaztea (buruhausgarriak, gurutzegramak), ohiko eragiketak, antzeppen batean paper bat antzezte, eztabaida batean parte hartzea, aurkezpenak egitea, ekintza bat planifikatzea, mezu bat irakurtzea eta erantzutea (posta elektronikoz), etab. Ataza bat oso erraza izan daiteke, eta baita oso zaila ere (adibidez, elkarri loturiko hainbat diagrama eta jarraibide aztertzea, eta tresna ezezagun eta konplexu bat muntatzea). Ataza jakin bat egiteko urrats asko edo gutxi eman beharko dira, eta ataza nagusiari lotutako hainbat azpiatza ere izan daitezke. Horren guztiaren ondorioz, lan nekeza izaten da atazaren mugak zehaztea.

Komunikazioa zati funtsezkoa da, parte-hartzaileek elkarreaginezko, ekoizpenezko, harrerazko edo bitartekotza-jarduerak, edo jarduera horietako biren edo gehiagoren konbinazioak, gauzatzeko atazetan, adibidez: zerbitzu publiko bateko langilearekin jardun eta formularioa betetzea; txosten bat irakurtzea eta lankideekin horren gaineko eztabaidan aritzea, zer egin erabakitze; zerbait muntatzeko idatzizko argibideei jarraitzea, eta, behatzaile edo laguntzaileren bat badago, hari laguntza eskatzea, prozesua deskribatzea edo horri buruz hitz egitea; jendaurreko hitzaldi bat prestatzea (idatziz) eta ematea; bisitan etorritako norbaitekin interpretari-lanak egitea, era informalean bada ere; etab.

Horien antzeko ataza-motak erabiltzen dira hainbat heziketa-programatan, testu-liburuetan, ikasgelako ikaskuntza-esperientzian eta azterketa eta proba askotan, nahiz eta askotan eraldatuta agertzen diren, ikaskuntzaren edo ebaluazioaren helburu jakin batzuei egokituta. "Eguneroko bizitzako", "helburu jakin baterako" edo "errepikapenezko" ataza horiek ikasleek ikasgelatik kanpo dituzten premiak kontuan hartuz hautatzen dira, bai arlo publikoan nahiz pertsonalean dituzten beharren arabera, bai lanbidearekin edo heziketarekin zerikusia duten behar espezifikoagoen arabera.

Ikasgelan egiten diren beste ataza batzuk ataza "pedagogikoak" dira. Gelaren izaera soziala eta elkarreagin erreala, eta berehalakotasuna, dira ataza horien oinarriak. Gelan dihardutenean, ikasleek itxurazko egoeretan parte hartzea onartzen dute, eta egoera horietan xede-hizkuntza erabiltzen dute

esanahian oinarritutako atazetan, eta ez ama-hizkuntza –errazagoa suertatuko litzaiekeena–. Ataza pedagogikoek ez dute zuzeneko loturarik eguneroko bizitzarekin eta ikaslearen beharrekin; komunikazio-gaitasuna garatzea da beren xedea, eta ikaskuntzari buruz, oro har, eta hizkuntza bereganatzeari buruz, zehazki, uste denean edo ezagutzen denean daude oinarrituta. Komunikazio-ataza pedagogikoak (alderdi formalak testuingurutik at erabiltzeko xedea duten ariketak ez bezala) ikasleek komunikazio esanguratsuan era aktiboan parte har dezaten egiten dira; zentzua dute (ikaslearentzat), esanguratsuak dira (orain eta hemen, ikaskuntza-egoera formalean), eta lana eskatzen dutenak, baina, aldi berean, bideragarriak (behar izanez gero jarduera egokituta), eta identifikatzeko moduko emaitza izaten dute (hasieran hain agerikoa izan ez arren). Atazetan “metakomunikaziozko” atazak edo azpiatazak ager daitezke, osagarri gisa; hots, ataza gauzatzeari eta hori gauzatzeko erabilitako hizkuntzari buruzko komunikazioa. Horrek berekin dakar ikasleak atazaren hautaketan, kontrolean eta ebaluazioan parte hartzea; are gehiago, atazaren beraren funtsezko osagaia izan daiteke hizkuntzaren ikaskuntzan.

Ikasgelako atazak, izan “errealak” nahiz “pedagogikoak”, komunikazio-atazak dira, ikasleek esanahiak hitzartu eta adierazi behar baitituzte komunikazio helburu jakin bat lortzeko. Komunikazio-ataza batean, ataza bera zuzen gauzatzea da garrantzizkoena. Horrenbestez, komunikazioa gauzatzerakoan, esanahian oinarritzen dira ikasleak. Aldiz, hizkuntza ikasteko edo irakaskuntzan helburu jakin batzuk lortzeko diseinatutako atazei dagokienez, ataza gauzatzeak lotura du, esanahiarekin ez ezik, esanahia ulertzeko, adierazteko eta negoziatzeko moduarekin. Atazak bilatzeko eta horien hurrenkera osatzeko, oreka bilatu behar da esanahiari eta formari, jariatasunari eta zuzentasunari ematen zaien arretaren artean, erraza izan dadin eta behar bezala balioetsi dadin ataza gauzatzea eta hizkuntzaren ikaskuntzan aurrera egitea.

7.2. ATAZA GAUZATZEA

Testuinguru pedagogikoetan ataza bat gauzatzeko, ezinbestean kontuan hartu behar dira ikaslearen gaitasunak eta ataza jakin baten baldintza eta muga espezifikoak –zailtasun maila aldatzeko eraldatu egin daitezke beti–, eta kontuan hartu beharra dago, halaber, ikaslearen gaitasunen eta gauzatu beharreko atazaren parametroen arteko elkarreragin estrategikoa.

7.2.1. Gaitasunak

Ataza guztiek, mota guztietakoek, gaitasun orokor egoki batzuk abian jartzea eskatzen dute, adibidez: munduaren ezagutza eta esperientzia, ezagutza soziokulturala (xede-komunitatearen bizimoduari buruzkoa, komunitate horren eta ikaslearen gizartearen jardueren, balioen eta sinesteen arteko desberdintasun nagusiei buruzkoa); trebetasunak, adibidez kulturartekoak (bi kulturen arteko bitartekotza), ikaskuntzakoak eta sozialak; eta eguneroko bizitzako ezagutza praktikoaren ezagutza (ikus 5.1. atala). Komunikazio-ataza bat gauzatzeko, ikasleak edo hizkuntzaren erabiltzaileak, bai bizitza errealean, bai ikaskuntzaren eta azterketen testuinguruan, komunikazio-gaitasun linguistikoak ere erabiltzen ditu (ezagutza eta trebetasun linguistikoak, soziolinguistikoak eta pragmatikoak: ikus 5.2. atala). Gainera, norberaren izaerak eta jarrerak ere badute eragina zeregin horretan.

Ataza arrakastaz gauzatzeko lagungarria izan daiteke ikaslearen gaitasunak alde aurretik abian jartzea; adibidez, problema planteatzean edo atazaren helburua zehazterakoan, beharrezko elementu linguistikoak eskainiz edo ikaslea haien erabilerari buruz gogoeta egitera bultzatuz, eskema egokiak aktibatzeak alde aurretiko esperientzia eta ezagutzak erabiliz, eta atazaren planifikazioa edo prestakuntza sustatuz. Izan ere, horrela ez da hain ahalegin handia egin beharko ataza gauzatzeko eta prozesu horri jarraipena egiteko, eta ikasleak errazago emango die arreta ustekabeen sortzen diren formari edo edukiari buruzko arazoei; hala, horrek guztiak alderdi kualitatibotik nahiz kuantitatibotik ataza arrakastaz bideratzeko aukerak gehiagotzea ekarriko du.

7.2.2. Baldintzak eta mugak

Ikasle edo erabiltzailearen gaitasunez eta ezaugarriez gainera, eginkizunari berari atxikitako hainbat baldintza eta mugak ere badute eraginik ataza gauzatzean, ataza bakoitzaren arabera baldintza eta mugek hain zuzen. Irakasleak edo gidaliburuaren egileak zenbait elementu kontrola ditzake, ataza egokitu eta zailagoa edo errazagoa izan dadin.

Ulermen-atazak diseinatzerakoan, sarrerako material (input) bera erabil daiteke ikasle guztientzat, baina, aldi berean, emaitza (output) desberdinak aurreikus daitezke, kantitateari (eskatutako informazio-kopuruaren arabera) eta kalitateari (finkatutako mailaren arabera) dagokionez. Dena dela, beste era batera ere egin daiteke diseinua; hau da, sarrerako testuan informazio-kopuru bera eskaini gabe, ezagutzari edo antolaketari dagokionez konplexutasun-maila bera eman gabe, edo ikasleari kasu

guztietan baliabide lagungarri berberak eskaini gabe (ikusizkoak, hitz-gakoak, grafikoak, diagramak, etab.). Sarrerako materiala aukeratzeko, ikaslearen interesak (motibazioa) eta ikaslearekin zerikusirik ez duten arrazoiak har daitezke kontuan. Testu bat behar hainbat aldiz irakur edo entzun daiteke, edo horretarako muga ezar daiteke. Erantzuna ere, simplea izan daiteke (adibidez, "eskua altxatu"), edo konplexua (adibidez, "osa ezazu beste testu bat"). Elkarreraginezko eta ekoizpenezko atazei dagokienez, manipulatu egin daitezke ataza horiek gauzatzeko baldintzak, adibidez: ataza planifikatzeko eta gauzatzeko denbora, elkarreraginaren edo ekoizpenaren iraupena, aurrez ikus daitekeena izatea edo ez, zenbateko laguntza eta nolakoa eman, etab.

7.2.3. Estrategiak

Atazak gauzatzeko prozesua oso konplexua da, eta, hortaz, ikaslearen gaitasun jakin batzuen eta atazari berari loturiko beste alderdi batzuen arteko elkarreragin estrategikoa eskatzen du. Hizkuntzaren ikasle edo erabiltzaileak atazaren eskakizunei erantzuteko eraginkorren izango diren estrategia orokorrak eta komunikazio-estrategiak aktibatu behar ditu. Ikasle edo erabiltzaileak berez egokitzen, eraldatzen eta iragazten ditu atazaren sarrerako materialak, helburuak, baldintzak eta mugak, bere baliabide, asmo eta (hizkuntzaren ikaskuntzan) ikaskuntza-estilo berezira moldatzeko moduan.

Komunikazioan, gizabanakoak ataza planifikatzeko, gauzatzeko, kontrolatzeko/ebaluatzeko eta, hala behar izanez gero, zuzentzeko gaitasunen osagaiak aukeratu, orekatu, aktibatu eta koordinatu egiten ditu, lortu nahi den komunikazio-helburua ahalik eta erarik eraginkorrenean betetzeko. Estrategiek (estrategia orokorrak nahiz komunikazio-estrategiak) funtsezko lotura egiten dute ikaslearen gaitasunen (berezko gaitasunen nahiz gaitasun ikasien) eta ataza arrakastaz gauzatzeko aukeren artean (ikus 4.4. eta 4.5. atalak).

7.3. ATAZAREN ZAILTASUNA

Ataza berari hainbat ikuspegitatik abiatuta hel dakioko. Izan ere, ataza batek gizabanako batentzat duen zailtasuna eta atazak inplizitu dakartzan zailtasunei aurre egiteko, gizabanako horrek aukeratzen dituen estrategiak hainbat eragileren arteko elkarreraginaren mende daude: bere gaitasunen (gaitasun orokor eta komunikazio-gaitasunen), bere ezaugarrien eta atazaren beraren baldintza eta muga espezifikoaren mende. Hori dela-eta, zaila da ataza erraza ala zaila izango den aurrez ikustea. Hizkuntzen ikaskuntzaren esparruan, beraz, nolabaiteko malgutasunez jokatu beharra dago eta desberdintasunak egiteko aukera eman beharra dago atazak diseinatzeko eta praktikara eramateko garaian.

Gelako ikaskuntza-esperientziak eraginkortasunez erabiltzeko, atazak zehaztasunez eta koherentziaz aukeratu eta antolatu behar dira, atazaren zailtasuna zehaztea lan erraza izan ez arren. Horretarako, kontuan hartu behar dira ikaslearen gaitasun espezifikoak eta atazaren zailtasun-mailan eragina duten eragileak, eta ataza ikaslearen beharrei eta gaitasunei egokitzeko parametroak manipulatzeko jakin behar da.

Atazaren zailtasun-maila zehazteko, beraz, alderdi hauek hartu behar dira kontuan:

- Ikasle edo erabiltzailearen gaitasunak eta ezaugarriak, ikaslearen asmoak eta ikaskuntza-estiloa bera barne direla.
- Ikasle edo erabiltzaileak ataza gauzatzean eragina izan dezaketen atazaren baldintzak eta mugak; baldintza eta muga horiek eraldatu egin daitezke ataza ikaslearen gaitasunei eta ezaugarriei egokitzeko.

7.3.1. Ikaslearen gaitasunak eta ezaugarriak

Ikaslearen gaitasunek lotura estua dute gizabanakoaren ezaugarri **kognitiboekin**, **afektiboekin** eta **linguistikoekin**, eta ikasle jakin bakoitzarentzat ataza jakin batek zenbateko zailtasuna izan dezakeen zehazteko kontuan hartu behar dira.

7.3.1.1. Eragile kognitiboak

Ataza ezagutzea: karga kognitiboa arindu egin daiteke, eta ataza errazago egin daiteke, ikasleak honako alderdi hauei buruz duen ohituraren eta ezagutzaren arabera:

- Ataza-mota, eta ataza-mota horrek eskatzen dituen eragiketak.
- Tema(k) edo rema(k).
- Testu-mota (generoa).
- Atazak dakartzan elkarreraginezko ereduak (gidoiak eta eskemak). Ikasleak adimen-eskema propioak izateak, inkontzientek edo era mekanikoan aplikatzekoak, askatasuna eman diezaioke atazarekin lotura duten beste hainbat alderdiri ekiteko, eta, nolana ere, oso lagungarriak izango zaizkio testuaren edukiari eta antolaketari alde aurretik antzemateko.
- Ataza gauzatzeko behar diren oinarriko ezagutzak (hizketan ari denak edo idatzi duenak jakintzat emanak).
- Ezagutza soziokultural egokiak, adibidez: gizarteko arauak eta aldaerak, ohiturak, testuingururako egoki diren erabilera linguistikoak, identitate nazionalari edo kulturalari buruzko erreferentziak, ikaslearen kulturaren eta xede-kulturaren arteko desberdintasun nabarmenak (ikus 5.1.1.2. atala), eta kulturartekotasunaren kontzientzia (ikus 5.1.1.3. atala).

Trebetasunak: ataza gauzatzekoan, berebiziko eragina izango du ikasleak honako alderdi hauei buruz duen gaitasunak:

- atazaren fase bakoitza gauzatzeko behar diren antolaketa-trebetasunak eta pertsonarteko trebetasunak.
- Ataza errazago gauzatzeko aukera ematen duten ikaskuntza-estrategiak eta -trebetasunak, baliabide linguistiko aski ez dagoenean ongi moldatzen jakitea, nor bere kasa aritzeko gai izatea, ataza gauzatzeko planifikazioa eta kontrola bideratzea.
- Kulturarteko trebetasunak (ikus 5.1.2.2. saila): ama-hizkuntza duten hiztunen diskurtsoan inplizitu dagoenari aurre egiteko gaitasuna.

Ataza prozesatzeko baldintzei aurre egiteko gaitasuna: litekeena da ataza bat ikasleak honako alderdi hauei buruz dituen gaitasunen arabera zailagoa edo errazagoa izatea:

- Urrats edo "eragiketa kognitibo" konkretuak nahiz abstraktuak manipulatzeko.
- Ataza gauzatzeko egin behar diren eragiketak lotzea (eragiketen hurrenkera) eta atazaren faseak lotzea (edo, desberdinak izan arren, loturaren bat duten atazak konbinatzea).

7.3.1.2. Eragile afektiboak

Autoestima: nor bere buruaz irudi ona izateak eta ez inhibitzeak laguntza handia eman dezakete ataza arrakastaz gauzatzeko. Izan ere, halakoetan, ikasleak bere buruan nahiko segurtasun izaten du ataza arrakastaz gauzatu arte saiatzeko. Bere gain hartzen du, adibidez, elkarreraginaren kontrola, hala behar denean (argibideak eskatzeko eta gauzak ongi ulertzen ari dela egiaztatzeko parte hartzen du, arriskuak hartzeko prest egoten da, edo, gauzak ulertzeko zailtasuna duenean, irakurtzen edo entzuten jarraitzen du eta inferentziak egiten ditu, etab.). Atazak berak eta egoera jakinek eragina izan dezakete inhibizio-mailan.

Inplikazioa eta motibazioa: ataza bat errazago gauzatu da arrakastaz ikasleak zenbat eta inplikazio handiagoa izan zeregin horretan. Ataza gauzatzeko motibazio pertsonala izateak –atazaren beraren interesaren ondorioz, edo atazak eguneroko bizitzan edo beste ataza bat egiteko (atazen arteko lotura) garrantzia izan dezakeela ohartuta– ikaslearen inplikazioa areagotzea dakar; eta kanpoko motibazioak ere garrantzi handia izan dezake, adibidez, ikasleak gaizki gelditu nahi ez duenean, goretz dezaten nahi duenean, edo, besterik gabe, lehiakor izan nahi duenean.

Egoera: ataza bat gauzatzeko garaian, berebiziko eragina du ikaslearen egoera fisikoak eta emozionalak (errazagoa da erne eta lasai dagoen ikasle batek gehiago ikastea eta arrakasta handiagoa izatea nekatuta eta urduri dagoen beste batek baino).

Jarrera: ezagutza eta esperientzia soziokultural berriak dakartzan ataza baten berezko zailtasunean eragin handia izan dezake, adibidez, ikasleak besteei buruz interesa eta jarrera zabala izateak; bere ikuspegi kulturala eta balio-sistema erlatibizatzeke borondatea izateak; bere kulturaren eta atzerriko kulturaren arteko "bitarteko kultural" gisa jarduteke borondatea eta kulturarteko gaizki-ulertuak eta gatazkak konpontzeke borondatea izateak.

7.3.1.3. Eragile linguistikoak

Ataza jakin bat egokia den ala haren parametroak aldatu egin behar diren erabakitzeke, ezinbestean hartu behar da kontuan ikaslearen baliabide linguistikoen garapen-maila: ataza egiteke behar duen gramatikaren, hiztegiaren, fonologiaren eta ortografiaren ezagutza eta kontrola –hots, erregistroen, gramatikaren eta lexikoaren zehaztasuna– eta hizkuntzaren erabilerarekin zerikusia duten hainbat alderdi –adibidez, jarioetasuna, malgutasuna, koherentzia, egokitasuna eta zehaztasuna–.

Ataza bat konplexua izan daiteke linguistikaren ikuspegitik, baina erraza alderdi kognitibotik, edo alderantziz. Beraz, eragile batek bestea orekatzeko moduan antola daitezke helburu pedagogikoko atazak (nahiz eta alderdi kognitibotik konplexua den ataza bati erantzun egokia ematea linguistikoki ere zaila izan daitekeen bizitza errealean). Ataza gauzatzean, ikasleek edukia eta forma, biak, hartu behar dituzte kontuan. Alderdi formalari arreta handia eman behar ez badio, alderdi kognitiboari aurre egiteke baliabide gehiago izango ditu, eta alderantziz. Ikasleak, praktikan, era mekanikoan jartzen dituen adimen-eskema propio batzuetan oinarritutako ezagutza badu, edukiari arreta eman ahal izango dio, eta aukera izango du, elkarreraginezko jardueretan eta bat-bateko adierazpenezko jardueretan, hain arruntak ez diren egitura eta forma batzuk zuzen erabiltzen kontzentratzeke. Ikasleak bere komunikazio-gaitasunean dituen gabeziak betetzeko ahalmena garrantzi handiko eragilea da jarduera guztietan atazak gauzatzeke (ikus komunikazio-estrategiak, 4.4. atalean).

7.3.2. Atazen baldintza eta mugak

Ikasgelako atazen baldintza eta mugekin loturiko hainbat eragile manipulatu egin daitezke, bi ataza-modu hauetatik zein eratakoa den kontuan hartuta:

- Elkarreraginezko eta ekoizpenezko ataza
- Harrera-ataza

7.3.2.1. Elkarreraginezko eta ekoizpen-atazen baldintza eta mugak

Honako baldintza eta muga hauek eragiten diote elkarreraginezko eta ekoizpen-atazen zailtasunari:

- laguntza
- denbora
- helburua
- aurreikuspena
- baldintza fisikoak
- parte-hartzaileak.

Kanpoko laguntza

Testuinguruari buruzko hainbat elementuren gaineko informazio egokia emateak eta laguntza linguistiko nahikoa emateak erraztu egin dezake ataza.

- **Testuinguruari buruzko informazioa:** ataza egitea errazagoa izan daiteke informazio nahikoa eta egokia ematen bada –parte-hartzaileei buruz, bete behar diren zereginei buruz, edukiari buruz, helburuei buruz, inguruneari buruz (ikusizko laguntza barne)–, eta ataza gauzatzeke jarraibide edo orientazio garbiak, egokiak eta nahikoak eskaintzen badira.
- **Informazio linguistikoa:** ataza saiatzeko edo aurretiko prestakuntza-fase batean ataza paralelo bat egitea, eta laguntza linguistikoa jasotzea (hitz-gakoak, etab.) oso lagungarria da elkarreraginezko jardueretan, itxaropenak sortzeke, aurretiko esperientziak gogora ekartzeko eta aurretiko ezagutzak eta ikasitako eskemak aktibatzeke. Ekoizpen-atazen aurreko jarduerak errazago egingo dira, jakina,

baldin eta ataza egin behar duenak kontsulta-lanak, eredu egokiak eta beste pertsona batzuen laguntza badu.

Denbora

Litekeena da, ataza prestatzeko eta gauzatzeko zenbat eta denbora gutxiago izan, orduan eta zailagoa gertatzea. Ildo horretatik, hainbat alderdi kontuan hartzea komeni da:

- **Ataza prestatzeko denbora:** hots, zenbateraino planifika eta saia daitekeen ataza: bat-bateko komunikazioan, ezinezkoa da berariazko planifikaziorik egitea, eta, beraz, ataza arrakastaz gauzatzeko, hainbat estrategia erabili beharko dira era inkontzientean; beste egoera batzuetan, ikasleak askatasun handiagoa izango du eta era kontzienteagoan erabili ahal izango ditu estrategia egokiak. Adibidez, komunikazio-eskemak gutxi asko aurreikusgarriak direnean –truke arruntean esaterako–, edo testua planifikatzeko, gauzatzeko, ebaluatzeko eta aurkezteko denbora aski duenean, berehalako erantzunik eskatzen ez duten elkarreraginezko jardueretan (gutun-trukean, besteak beste) edo berehalakoak ez diren idatzizko edo ahozko ekoizpen-jardueretan.
- **Ataza gauzatzeko denbora:** komunikazioa zenbat eta bat-batekoagoa izan, hau da, ataza egiteko zenbat eta denbora gutxiago izan, orduan eta presio handiagoa izango du ikasleak hura gauzatzeko. Nolanahi ere, elkarreraginezko edo ekoizpen-jarduerak, bat-batekoak ez izan arren ere, sortzen dute presio hori, adibidez denbora-tarte jakin batean testu bat osatu behar denean; izan ere, horrelakoetan, lana planifikatzeko, gauzatzeko, ebaluatzeko eta zuzentzeko denbora gutxiago izango da.
- **Hitz egiteko txandaren iraupena:** hitz egiteko txandak luzeak direnean (adibidez, anekdotaren bat kontatzerakoan), zailagoa izaten da bat-bateko elkarreragina, hitz egiteko txanda laburretan baino.
- **Atazaren iraupena:** eragile kognitiboak eta eginkizunaren baldintzak konstanteak badira, iraupen laburragoa duen beste ataza batean baino askoz ere zailagoa izango da bat-bateko elkarreragin luzea gauzatea, fase askoz osatutako ataza konplexua gauzatea edo idatzizko nahiz ahozko testu bat planifikatzea edo gauzatea.

Helburua

Zenbat eta zailagoa izan jardueraren helburua(k) negoziatzea, orduan eta zailagoa izango da ataza gauzatea. Bestalde, irakasleak eta ikasleak jardueraren emaitzari buruz dituzten aurreikuspenak bat datozen heinean, errazago onartuko da atazak gauzatzean askotariko emaitzak lortzea, onargarriak badira betiere.

- **Atazak helburu konbergentea edo dibergentea izatea:** elkarreraginezko ataza batean, helburu konbergenteak izateak helburu dibergenteak izateak baino “tentsio komunikatibo” handiagoa dakar. Izan ere, alde aurretik erabakitako emaitza, eta emaitza hori huts-hutsik, lortu beharko du parte-hartzaileak, eta horretarako negoziazio zailagoa egin beharko du (adibidez jarduteko era bat hitzartzea), funtsezko informazio-trukea egiten baita ataza arrakastaz gauzatzeko; helburu dibergenteko atazetan, aldiz, ideia-truke soilean adibidez, emaitza ez da bakarra, berariazkoa edo alde aurretik finkatutakoa.
- **Ikasleak eta irakasleak helburuei buruz duten jarrera:** irakaslea eta ikaslea askotariko emaitzak izan daitezkeela jabetzeak eta emaitza horiek guztiak onartzeak (ikasleak ez bezala, kosta ahala kosta –eta era inkontzientean bada ere– erantzun “zuzen” bakarria bilatzen baitu hark) izan dezake eraginik ataza gauzatzean.

Aurreikuspena

Ataza aurreikusteko modukoa izatea edo ez izatea. Oro har, ataza gauzatzen ari den bitartean parametroetan aldaketak egiteak zaildu egiten die solaskideei hura gauzatea.

- Elkarreraginezko ataza batean ustekabeen edozein elementu sartzeak (gertaera berria, egoera jakin bat, informazio berria, beste parte-hartzaile bat), egoera berri eta konplexuago horren dinamikari aurre egiteko estrategia egokiak abian jartzera behartzen du ikaslea.
- Ekoizpen-ataza batean, litekeena da konplexuagoa izatea testu “dinamiko” bat garatzea (adibidez, izaera, gertaleku eta denbora aldaketak gertatzen diren kontakizun bat), testu “estatiko” bat sortzea baino (adibidez, galdutako edo lapurtutako zerbaiten deskribapena).

Baldintza materialak

Zaratak elkarreragina galaraz dezake.

- **Interferentziak:** hondoa zarata izateak edo telefonoko linean interferentziak gertatzeak, adibidez, aurreko esperientzietan oinarritzera bultza ditzake parte-hartzaileak, elkarreraginaren funtzionamenduaren ezagutzan oinarritzera, dedukziozko jarrerak etab. hartzera, komunikazioa eten ez dadin.

Parte-hartzaileak

Elkarreraginezko ataza errealak errazten edo zailtzen dituzten baldintzak aztertzeko, oro har manipula ezin daitezkeen hainbat eragile hartu behar dira kontuan –orain arte azaldutakoez gainera–, parte-hartzaileei buruzkoak:

- **Solaskidearekiko lankidetzak:** solaskide sentiberak ataza arrakastaz gauzatzeko erraztasunak emango ditu; izan ere, ikasle edo erabiltzaileari elkarreraginaren gaineko nolabaiteko kontrola ematen dio, helburuetan aldaketak negoziatzeko eta onartzeko, eta ulermena errazten dio, mantsoago hitz eginez, gauzak errepikatuz eta zalantzak argituz.
- **Solaskidearen hizkeraren ezaugarriak:** adibidez, azentua, argitasuna, lastertasuna, koherentzia, etab.
- **Solaskideek elkar ikustea** (aurrez aurreko egoeretan errazagoa da komunikazioa, eragile paralinguistikoei esker).
- **Solaskideen komunikazio-gaitasuna:** atazaren gaiak zenbat dakiten eta zer jarrera duten (hizkuntz komunitate jakin baten arauekin ohituta dauden edo ez).

7.3.2.2. Harrera-atazen baldintzak eta mugak

Hauek dira ulermenezko atazen zailtasunean eragina duten baldintza eta mugak:

- ataza gauzatzeko laguntza
- testuen ezaugarriak
- eskatzen den emaitza-mota.

Ataza egiteko laguntza:

Hainbat eratako laguntza eskaintzeak testuak erraz ditzake. Adibidez, prestakuntza-aldi bat betetzeak orientazioa eta aurretiko ezagutzak aktibatzeak aukera ematen du; ataza egiteko argibide xeheak emateak gaizki-ulertuak ekiditen ditu; eta lana talde txikietan egiteak ikasleen arteko lankidetzak bideratzeko aukera ematen du.

- **Prestakuntza-aldia:** aurretiko entzumen, ikusmen, irakurketan itxaropenak sortzeko, oinarritzeko ezagutzak emateak, ikaskuntza sustatzeak eta zailtasun linguistikoak eragozteak, murriztu egiten ditu ataza prozesatzeko zailtasunak, eta, horren ondorioz, atazarenak berarenak. Testuinguruari loturiko laguntza ere baliagarria izan daiteke, adibidez testu jakin bati loturiko galderak ongi prestatzea (kasu horretan, testu idatziaren aurretik jartzea litzateke egokiena) eta testuinguruari buruzko pistak ematea, irudien bidez, laburpenen bidez, epigrafeen bidez, etab.
- **Ataza gauzatzeko jarraibideak:** jarraibideak errazak, egokiak eta nahikoak badira (ez informazio gehiegi ez gutxiegi), zailagoa da nahasmena sortzea ataza egiteko prozedurei eta haren helburuei dagokienez.
- **Talde txikietan lan egitea:** ikasle batzuentzat, mantso lan egiten duten ikasleentzat batez ere (baina ez haien baten bakarrik), bana-banako lanak baino emaitza hobekiak eman ditzake talde txikietan lan egiteak –elkarlanean egingo baitira ahozko nahiz idatzizko ulermen-atazak–. Ikasleek, taldeka lan eginez, elkarrekin egin ditzakete ataza prozesatzeko eragiketak, eta ulermenean oinarritutako trukea bidera dezakete.

Testuaren ezaugarriak:

Ikasle jakin batentzat edo ikasle-talde jakin batentzat testu bat aukeratzeko hainbat eragile hartu behar dira kontuan, adibidez, konplexutasun linguistikoa, testu-mota, diskurtsoaren egitura, tankera fisikoa, testuaren luzera eta ikaslearentzat izan dezakeen interesa.

- **Konplexutasun linguistikoa:** sintaxia konplexuegia denean, arreta gehiegi bereganatzen du eta ez dio uzten ikasleari edukiari behar den garrantzia ematen (adibidez esaldi luzeetan, menpeko perpaus asko dituztenetan, ezeztapen anitzetan, esaldi anbiguoetan, esaldietan aurrekari edo erreferentzia garbirik ez duten anaforikoak eta deiktikoak erabiltzean). Bestalde, testu errealak neurritz gain soiltzeak zailtasuna areago dezake (erredundantziez gabetuta, edo testuaren esanahia ulertzeko pistak kenduz gero).
- **Testu-mota.** Testuaren generoa edo haren arloa (eta oinarriko ezagutza soziokulturalak) zein diren jakiteak asko lagun diezaioke ikasleari testuaren egitura eta edukia aurreikusten; eragin handia izan dezake, halaber, testua konkretua edo abstraktua izateak. Era berean, jarraibide zehatzak, deskribapenak edo narrazioak (batez ere irudiez lagunduak badira), adibidez, errazagoak izango dira, zalantzarik gabe, argudio edo azalpen abstraktuak baino.
- **Diskurtsoaren egitura.** Testuaren koherentzia eta antolaketaren argitasuna (adibidez, denboraren artikulazioa, ideia nagusiak zein diren argi nabarmentzea, haiek garatu aurretik); informazioa era esplizituan ematea, eta ez era inplizituan; informazio bitxirik edo kontraesankorrik ez egotea; horiek guztiak informazioa errazago lantzeko lagungarri izango dira.
- **Baldintza materialak:** idatzizko eta ahozko testuek ez dituzte baldintza berak eskatzen, jakina; batez ere, ahozko testu baten informazioa denbora errealean prozesatu beharra dagoelako. Gainera, zaratak, distortsioak eta interferentziek (adibidez, telebista edo irratia gaizki hartzeak, edo letra txarrez idatzitako edo zirriborroz betetako idatzia izateak) zaildu egiten dute ulermena; grabatutako testuei dagokienez, zenbat eta solaskide gehiago izan eta haien ahotsa zenbat eta antzekoagoa izan, are zailagoa izango da solaskide bakoitza identifikatzea eta haren hizkera ulertzea. Era berean, entzutezko edo ikusizko ulermena zailtzen dute diskurtsoak gainjartzeak, murrizketa fonetikoak, azentua ez ezagutzeak, bizkor hitz egiteak, intonazio monotonoa izateak, behar bezain ozen ez hitz egiteak, etab.
- **Testuaren luzera:** oro har, gai bati buruzko testu laburra gai horri berari buruzko testu luzea baino errazagoa izaten da, testu luzeak lantzeko eragiketa gehiago egin behar baitira, memoriari ahalegin handiagoa eskatzen baita, arreta galtzeko edo nekatzeko arrisku handiagoa baitago (batez ere ikasle gazteei dagokienez). Baina, aldi berean, litekeena da testu luze bat testu labur bat baino errazagoa izatea, baldin eta testu luzea oso trinkoa ez bada eta gauzak errepikatzen badira, eta testu laburrean informazio bera baina trinkotuta ematen bada.
- **Ikaslearen interesa:** ikasleak testu bati buruz interesa izateak motibatu egiten du, eta horrek bere ahaleginari eusteko indarra emango dio (baina horrek ez du esan nahi nahitaez errazago ulertuko duenik). Hiztegi arrunta ez erabiltzeak testu bat zailtzeko arriskua ekarri ohi du; baina, bestalde, ikasle adituak ezagutzen duen gai bati buruzko hiztegi espezializatu bat erabiltzen bada, ez zaio hain zaila gertatuko, eta segurtasun handiagoz aurre egin ahal izango dio testuari, hiztegi orokor eta arruntagoa erabiltzen bada baino.

Ulermeneko jardueretan ezagutzak, ideiak eta iritzi pertsonalak aditzera ematera bultzatzeak motibatu egin dezake ikaslea, segurtasuna eman diezaioke, eta testuari dagokion gaitasuna aktibatzen lagun diezaioke. Ulermeneko jardura bat beste baten barruan txertatzeak ulermena bera helburu bihur dezake, eta horrek ikaslearen inplikazioa handitu dezake.

Eskatutako erantzun-mota

Testu bat zaila gerta daitekeen arren, atazan eskatzen den erantzunaren maila egokitu egin daiteke ikaslearen gaitasunen eta ezaugarrien arabera. Jardura ere helburuaren arabera izango da, helburua ulermenean trebatzea den edo ulermena egiaztatzea den. Beraz, ez da beti maila bereko erantzuna eskatzen, ulermenezko atazen tipologia askotarikoak erakusten duenez.

Ulermeneko ataza batek ulermen orokorra edo selektiboa eska dezake, edo garrantzizko xehetasunen ulermena. Ataza batzuetan, irakurleak edo entzuleak egiaztatu egin beharko du testuan argi adierazten den informazioa ulertu duela, eta beste batzuetan, berriz, dedukzioak egiteko eskatuko zaio. Ataza bat metakorra izan daiteke (testua oro har kontuan hartuta egitekoa), edo elkarri loturiko hainbat unitatetan egituratua (adibidez, atal bakoitza testu batez lagunduz), memoriari ahalegin handiegia ez eskatzearen.

Ulermeneko jardura batek hitzekoa ez den erantzuna eska dezake (adibidez, ekintza simple bat egitea edo irudi baten gainean gurutzea egitea). Litekeena da, era berean, hitzeko erantzuna (ahozkoa

nahiz idatzizkoa) behar izatea, adibidez testu batetik abiatuta zenbait informazio identifikatzea eta erreproduzitzea, helburu jakin batekin. Hitzezko erantzun batek ikasleak testua osatzea edo elkarreraginezko edo ekoizpenezko antzeko atazen bidez testu berria sortzea eska dezake beste kasu batzuetan.

Erantzuteko denbora ere ez da beti berdina izango, atazaren zailtasuna areagotu edo murriztu nahi den. Zenbat eta denbora gehiago izan ikasleak testu bat berrirakurtzeko edo errepikatzeko, orduan eta aukera gehiago izango ditu testu hori ongi ulertzeko eta aukera gehiago izango ditu zailtasunak gainditzeko behar dituen estrategiak abian jartzeko.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **"Bizitza errealeko" atazei eta ataza "pedagogikoei" zenbateko pisu erlatiboa emango zaien eta zein irizpideri jarraituko zaien haiek hautatzeko, helburuen arabera, atazak ikaskuntza-egoera jakin bakoitzari egokitzearena barne.**
- **Ikaslearentzat baliagarri eta esanguratsu izango diren atazak aukeratzeko irizpideak, kontuan hartuta helburu kitzikagarri baina, aldi berean, eskuragarria izan behar dutela, ikaslea ahalik eta gehien inplikatzeko aukera eman behar dutela, eta askotariko interpretazioak egiteko eta askotariko emaitza onargarriak lortzeko aukera eman behar dutela.**
- **Batez ere esanahian oinarritutako atazak eta zehazki forman oinarritutako ikaskuntza-esperientziak elkarri nola lotu, ikasleak alderdi bietan jardun ahal izateko moduan, orekaz eta onura ateratzeko moduan, zuzentasuna eta jarritasuna batera landuz.**
- **Ataza zailak askotariko baldintza eta mugetan arrakastaz gauzatzeko, ikasleak gaitasunak eta jarduerak konbinatzeko erabiltzen dituen estrategiak nola neurtu (ikus 4.4. atala).**
- **Ataza arrakastaz gauzatzeko eta ikasteko baliabideak ematea (prestakuntza-aldian ikaslearen aurretiko gaitasunak aktibatzea barne).**
- **Atazak aukeratzeko irizpideak eta erabakiak, eta, hala behar denean, atazaren zailtasuna ikasleen gaitasunetara eta ezaugarrietara (ahalmena, motibazioa, beharrak, interesak) egokitzearen, atazaren parametroak aldatzeko zehaztuko diren irizpideak.**
- **Nola kontuan hartu ataza baten zailtasun-maila, ataza hori arrakastaz gauzatu den ala ez ebaluatzeko orduan eta ikaslearen komunikazio-gaitasuna ebaluatzeko edo autoebaluatzeko orduan (9. kapitulua).**

8. KAPITULUA

DIBERTSIFIKAZIO

LINGUISTIKOA ETA KURRIKULUA

AURKIBIDEA

8. DIBERTSIFIKAZIO LINGUISTIKOA ETA KURRIKULUA	167
8.1. DEFINIZIOA ETA ABIAPUNTUA	167
8.2. KURRIKULUA DISEINATZEKO AUKERAK.....	168
8.2.1. DIBERTSIFIKAZIOA, IKUSPEGI OROKORRAREN BAITAN	168
8.2.2. PARTZIALITASUNETIK ZEHARKAKOTASUNERA	168
8.3. KURRIKULUAREN AGERTOKIAK	169
8.3.1. KURRIKULUA ETA HELBURU-ANIZTASUNA	169
8.3.2. ZENBAIT KURRIKULU-AGERTOKIEN ADIBIDEAK	169
8.4. BALUAZIOA ETA IKASKUNTZA, ESKOLAN, ESKOLATIK KANPO, ETA ESKOLA GARAIAZ GERO.....	171
8.4.1. ESKOLAKO KURRIKULUAREN ZEREGINA	172
8.4.2. PORTFOLIOA ETA PROFILA	172
8.4.3. IKUSPEGI ALDERDIANITZA ETA MODULARRA	172

8. DIBERTSIFIKAZIO LINGUISTIKOA ETA KURRIKULUA

8.1. DEFINIZIOA ETA ABIAPUNTUA

Pertsona batek, gizarte-eragile gisa, hainbat hizkuntzaz duen ezagutzatik eta zenbait kulturarekiko duen esperientziatik abiatuta komunikazio linguistikoa bideratzeko eta kulturarteko elkarreraginean parte hartzeko duen gaitasuna adierazten du **gaitasun eleanitz eta kulturantzak**. Ez du esan nahi, beraz, gaitasun desberdinak batzea edo aurrez aurre jartzea; erabiltzaileak erabil dezakeen gaitasun konplexu bat, gaitasun konposatu bat da.

Ohiko ikuspegiaren arabera, atzerriko hizkuntza bat ikastea pertsona batek hizkuntza horretan duen komunikazio-gaitasuna eta ama-hizkuntzan duen komunikatzeko gaitasuna batzea da, baten eta besteen gaitasunak atal banatan jarrita. Gaitasun eleanitzak eta kulturantzak, ordea, beste ezaugarri batzuk ditu; hauek hain zuzen ere:

- H1/H2 arteko dikotomia ustez orekatutik urruntzen da, eta eleaniztasuna nabarmentzen du, elebitasuna horren kasu partikularizat hartuta.
- Ez du onartzen gizabanakoak komunikatzeko gaitasun desberdin eta elkarrengandik bereziak dituenik, ezagutzen dituen hizkuntzen arabera; aitzitik, hizkuntz errepertorio guztia bere baitan biltzen dituen gaitasun eleanitz eta kulturantzak batez dihardu.
- Gaitasun askotariko horren izaera kulturantzak nabarmentzen du, baina ez du esaten kulturarteko harremanetan lantzen diren ahalmenak eta komunikazio linguistikoa lantzen direnak bat datozenik.

Nolanahi ere, hizkuntzaren ikaskuntzaren osagaiak eta ibilbide posibleak kontuan hartuta, ondorio orokor batzuk atera daitezke. Oro har, ikastetxeetan, hizkuntzaren irakaskuntza gizabanakoaren **komunikazio-gaitasun orokorrarekin** loturiko helburuetan oinarritua izaten da (batez ere Lehen hezkuntzan), edo **ikasleak hizkuntza batean duen komunikazio-gaitasunarekin** loturiko helburuetan oinarritua (hamaika eta hamasei urte bitarteko ikasleei dagokienez); eta, aldiz, helduentzako ikastaroetan (ikasle helduentzako edo lanean ari diren ikasleentzako ikastaroetan), **hizkuntz jarduera** espezifikoen edo **arlotan** jakin bateko ahalmen funtzionalaren arabera formulatzen dituzte helburuak. Lehenengo kasuan, gaitasunak eraikitzeari eta garatzeari ematen zaio arreta, eta bigarrenetan, testuinguru jakin baten funtzionamenduari loturiko jardueretarako prestakuntzari. Hori guztia heziketa orokorrak, batetik, eta hezkuntza espezializatu eta jarraituak, bestetik, dituzten funtzio

bereizien ondorioa da. Bi bide independente proposatu ordez, *Erreferentzi Markoak* horiek biak lotzeko ahalegina egiten du eta elkarren osagarri izan behar luketela erakusten saiatzen da.

8.2. KURRIKULUA DISEINATZEKO AUKERAK

8.2.1. Dibertsifikazioa, ikuspegi orokorraren baitan

Erreferentzi Markoak hiru orientazio nagusi hartzen ditu kontuan kurrikuluaren eztabaida gidatzeko:

1. Lehenik, kurrikuluari buruzko gogoeta hizkuntz dibertsifikazioa sustatzeko ikuspegi orokorraren baitan txertatu beharra dago. Horrek esan nahi du edozein hizkuntzaren irakaskuntzan eta ikaskuntzan kontuan hartu beharko litzatekeela, halaber, hizkuntza horrek hezkuntza-sistemako beste hizkuntza batzuekin duen lotura eta ikasleak, luzera begira, hizkuntz gaitasun dibertsifikatua eskuratzeko egingo dituen ibilbideekin duena.
2. Bestalde, dibertsifikazio hori gerta dadin, eskolan batez ere, sistema era eginkorrean antolatu behar da, sistemaren kostua/eraginkortasuna kontuan hartuta. Horrela, soberako errepikapenak saihestuko dira eta hizkuntz dibertsitateak dakarren eskema-ekonomia eta trebetasunen transferentzia sustatuko da. Adibidez, hezkuntza-sistemak ikasleak bere ikasketetako garai jakin batean nahitaez atzerriko bi hizkuntza ikasteko eta hirugarren hizkuntza hautatzeko aukera ematen badu, hizkuntza horietarako ez lirateke nahitaez finkatu beharko helburu edo aurrerabide berak (adibidez, abiapuntua ez litzateke beti izango komunikazio-behar berak asetzeko elkarreagin funtzionalerako prestatzea, eta ez litzateke ikaskuntza-estrategiak azpimarratzen jarraitu beharko).
3. Kurrikuluei buruzko gogoetan eta horien gaineko neurrietan ez da jokatu behar hizkuntza bakoitzeko kurrikulu bat eskemaren arabera soilik, ezta hizkuntza bat baino gehiago bere baitan hartuko dituen kurrikuluaren eskemaren arabera soilik ere, baizik eta hizkuntzen irakaskuntza oro har ulertuta, zeren ezagutza linguistikoak (**savoir**), trebetasun linguistikoak (**savoir-faire**) eta ikasteko ahalmena (**savoir-apprendre**), hizkuntza jakin bati ez ezik, hizkuntzen arteko zeharkako edo transferi daitekeen eraginari ere badagozkie.

8.2.2. Partzialtasunetik zeharkakotasunera

Hizkuntza "auzoetan" bereziki, baina ez halakoetan bakarrik, ezagutzak eta trebetasunak osmosi moduko baten bitartez transferi daitezke hizkuntza batetik bestera. Eta, kurrikuluei dagokienez, kontuan hartu behar dira oinarri hauek:

- **Hizkuntza baten gaineko ezagutza oro ezagutza partziala da**, "ama-hizkuntza" edo "jatorri-hizkuntza" izanda ere. Beti da osagabea, sekula ez dago "ama-hizkuntza duen hiztun ideal" bati legokiokeen mailaraino garatuta eta sekula ez da haren bezain perfektua gizabanako arrunt batean. Gainera, gizabanako jakin batek sekula ez ditu hizkuntza hori osatzen duten alderdi guztiak maila berean menderatzen (adibidez, ez ditu berdin menderatzen ahozko eta idatzizko trebetasunak, edo ulermen eta interpretaziozko trebetasunak eta ekoizpenzkoak).
- **Ezagutza partzial** oro pentsa daitekeen bezain partziala ere ez da. Adibidez, ikasleak, helburu "mugatu" bat lortzeko, adibidez ezagunak dituen gaiet buruzko testu espezializatuak ulertzeko gaitasuna areagotzeko, beste helburu batzuk lortzeko ere baliagarri izango diren hainbat ezagutza eta trebetasun hartu beharko ditu. Hala ere, balio eratorri hori ikasleari dagokio, ez kurrikulua diseinatzen duenari.
- **Hizkuntza bat ikasi dutenek** asko dakite beste hainbat hizkuntzari buruz ere, nahiz eta litekeena den horretaz ez jabetzea. Beste hizkuntza batzuk ikasteak lagundu egiten du ezagutza hori aktibatzen, eta areagotu egiten du ezagutza horren kontzientzia. Eragile hori, beraz, oso kontuan hartzekoa da, ez da alde batera utzi behar.

Printzipio eta ohar horiek, nahiz eta programak eta kurrikuluak aukeratzeko bidea zabalik utzi, aukera egiterakoan eta erabakiak hartzerakoan gardentasunez eta koherentziaz jardutea eskatzen dute. Eta alde horretatik da, hain zuzen ere, *Erreferentzi Markoa* baliagarria.

8.3. KURRIKULUAREN AGERTOKIAK

8.3.1. Kurrikulua eta helburu-aniztasuna

Aurretik esandakotik ateratzen den ondorioaren arabera, proposatzen den ereduaren osagai eta azpiosagai nagusietarako askotariko ikuspegiak har daitezke edukiari buruz edo ikaskuntza arrakastaz gauzatzeko baliabideei dagokienez, baldin eta osagai eta azpiosagai horiek ikaskuntzaren helburu nagusitzat hartzen badira. Adibidez, izan trebetasunak (komunikatzen duen subjektuaren/ikaslearen gaitasun indibidualak), edo eduki soziolinguistikoa (komunikazio-gaitasun linguistikoa) edo estrategiak, edo ulermena, osagaiak dira horiek guztiak (baita *Erreferentzi Markoan* proposatzen den taxonomiakoez bestelako elementuetarako ere) eta kurrikuluak arreta gehiago edo gutxiago emango die, eta helburutzat, bitartekotzat edo baldintzatzat hartuko dira, kasuaren arabera. Osagai horietako bakoitzari buruz, kontuan hartu eta zehaztu beharko dira –eta, hala dagokionean, xehetasunez landu– **barne-egituraren** auzia (adibidez, eduki soziolinguistikotik zein azpiosagai aukeratu? Nola sailkatu estrategiak?) eta ikaskuntza-denboran mailaketa bat egiteko **irizpideak** (adibidez, ulermenezko jarduerak ordena linealari jarraitzen al diote?). Eta, hain zuzen ere, auzi horiek ildo horri jarraituz aztertzea eta norberaren egoerari hobekien egokitzen zaizkion aukerak egitea proposatzen dio txosten honek irakurleari atalez atal.

“Ustiapenezko” ikuspegi hori are egokiagoa da kontuan hartzen bada –eta oro har halaxe izaten da– hizkuntza baten ikaskuntzaren oinarritzat har daitezkeen helburuak aukeratzeko eta antolatzeke hainbat eta hainbat era daudela, egoeraren, xede-taldearen eta mailaren arabera. Era berean, nabarmendu beharra dago jende berarentzat testuinguru bererako eta maila bererako helburuak aldatu egin daitezkeela tradizioaren eta hezkuntza-sistemak ezartzen dituen mugen pisuaren arabera.

Lehen Hezkuntzako ikastetxeetako hizkuntza modernoan irakaskuntzari buruzko eztabaida da horren erakusgarri; izan ere, desberdintasun eta alde nabarmenak daude irakaskuntza horri atxikitzen zaizkion hasierako helburuetan, “partzialak” baitira ezinbestez, baita nazio baten baitan edo are nazio bateko eskualdeen artean ere. Zer egin behar dute ikasleek? Atzerriko hizkuntzaren sistemaren oinarri batzuk ikasi (eduki linguistikoa)? Kontzientzia linguistikoa garatu: hizkuntzaren ezagutza orokorrak (*savoir*), trebetasunak (*savoir-faire*) eta ezagutza existentziala (*savoir-être*)? Beren ama-hizkuntzatik eta kulturatik urrundu, edo haietan erosoago sentitu? Komenigarria ote da konfiantza ematea, beste hizkuntza bat ikasteko gai direla adieraziz eta berretsiz? Ikasten ikasi behar lukete, ahozko gutxienerako ulermenerako trebetasunak hartu, atzerriko hizkuntza jolaserako erabili, eta olerkien eta abestien bidez hartara ohitu (batez ere haren ezaugarri fonetikoetara eta erritmikoetara)? Esan beharrik ez dago aldi berean hainbat gauza egin daitezkeela, helburu asko konbinatu eta elkarri erants dakizkiokeela. Nolanahi ere, nabarmendu beharra dago, kurrikulu bat prestatzerakoan, zehaztu diren osagaietako bakoitzari buruz egiten den analisiak berebiziko eragina izango duela helburuak eta edukiak, ordena eta ebaluaziorako prozedurak aukeratzeko eta orekatzeko garaian.

Horrek guztiak esan nahi du:

- Hizkuntza bat ikasten den denboran –eta ikastetxeetan egiten den ikaskuntza ere barne hartuta– helburuen artean jarraitasuna egon daitekeela, edo helburuak eta lehentasunen ordena aldatu egin daitezkeela.
- Hainbat hizkuntza bere baitan biltzen dituen kurrikulu batek hizkuntza guztietarako helburuak eta programak antzekoak edo desberdinak izan ditzakeela.
- Oso ikuspegi desberdinak har daitezkeela, baina horrek ez duela esan nahi gardentasunik eta koherentziarik ez dutenik eta *Erreferentzi Markoan* zehazten denaren arabera azaldu ezin daitezkeenik.
- Kurrikuluari buruzko gogoeta egiteak berekin ekar dezakeela gaitasun eleanitza eta kulturantza garatzeko agertoki posibleak eta prozesu horretan ikastetxeak duen zeregina aztertzea.

8.3.2. Zenbait kurrikulu-agertokiren adibideak

Ondoren agertzen den azalpen labur honetan, agertokien aukeren edo aldaeren azalpenean, hezkuntza-sistema baterako bi antolaketa- eta kurrikulu-mota aipatzen dira, irakaskuntzan erabiltzen den hizkuntzaz gainera (ama-hizkuntza deritzona, nahiz eta ez izendapen zuzena izan, bai baitakigu Europan bertan ere, irakaskuntza egiten den hizkuntza ez dela beti ikasleen ama-hizkuntza izaten), beste bi hizkuntza moderno sartzeko, lehen iradokitako bideari jarraituz: hizkuntza horietako bat Lehen Hezkuntzan ikasten hasten dena da (*atzerriko hizkuntza 1*, hemendik aurrera AH1); bestea, Bigarren Hezkuntzako lehen zikloan ikasten hasten dena (*atzerriko hizkuntza 2*, hemendik aurrera AH2); eta hirugarrena (AH3), Bigarren Hezkuntzako bigarren zikloan hautazko ikasgai gisa ikasten dena.

Agertokien adibide horietan bereizketa egiten da Lehen Hezkuntzaren, batetik, eta Bigarren Hezkuntzako lehen eta bigarren zikloen artean bestetik, baina bereizketa hori ez da hezkuntza-sistema nazional guztietan egiten. Nolanahi ere, programa eredu horiek erraz eralda eta egoki daitezke, bai hizkuntza gutxiago eskaintzen diren egoeretara, bai hizkuntzen irakaskuntza instituzionalari Lehen Hezkuntzaz gero ekiten zaion egoeretara. Hemen erakusten diren alternatibek atzerriko hiru hizkuntza ikasteko moduak adierazten dituzte (hiru hizkuntza horietatik bi derrigorrezko programakoak dira, eta hirugarrena, hautazkoa, beste ikasgai batzuen ordez hauta daitekeena), hori baita, itxuraz, egoera errealistena oro har, eta oso oinarri baliagarria eskaintzen baitu auzi hau azaltzeko. Argudio nagusia da egoera jakin bakarrerako zenbait agertoki asma daitezkeela eta lekuan lekuko egokitzapenak egin daitezkeela, betiere aukera bakoitzean koherentziari eta egitura orokorrari dagokion arreta ematen bazaio.

a) Lehen agertokia:

Lehen Hezkuntza

Atzerriko lehen hizkuntzaren (AH1) irakaskuntza Lehen Hezkuntzan hasten da; maila horretan, hizkuntzari buruzko kontzientzia hartzea (ama-hizkuntzarekiko edo ikasgela inguruko beste hizkuntza batzuekiko harremana) da helburu nagusia, hau da, gertaera linguistikoez jabetzen hastea. Arreta berezia ematen zaie gizabanakoaren gaitasun orokorrekin loturiko helburu partzialei (eskolak hizkuntzen eta kulturen aniztasuna aurkitzen edo ezagutzen laguntzea; etnozentrismoa baztertzeko prestakuntza ematea; erlatibizazioa, baina baita ikaslearen hizkuntz eta kultur nortasunaren berrespena ere; gorputz espresioari eta keinuei tartea ematea; doinua, musika eta erritmoak, beste hizkuntzaren elementu jakin batzuen alderdi fisiko eta estetikoaren esperientzia), eta arreta berezia ematen zaie, halaber, gaitasun orokorrek komunikazio-gaitasunarekin duten harremanari, baina ez dago gaitasun espezifiko hori, komunikazio-gaitasuna, lantzeko asmo egituratu eta espliziturik.

Bigarren Hezkuntzako lehen zikloa

- AH1en irakaskuntzak jarraituko du, baina hemendik aurrera gero eta garrantzi handiagoa emango zaio komunikazio-gaitasunari (horren alderdi linguistiko, soziolinguistiko zein pragmatikoei), oso kontuan hartuta, betiere, lehen mailan hizkuntzaren gaineko gogoetan erdietsitako lorpenak.
- Atzerriko bigarren hizkuntzari (AH2, Lehen Hezkuntzan ez da irakasten) ez zaio hutsetik heltzen: Lehen Hezkuntzan AH1ekin eta AH1 oinarri hartuta egindako lana kontuan hartzen da, baina helburuak ez dira garai horretan AH1erako finkatutako berberak (adibidez, ulermenezko jardueri ematen zaie lehentasuna, ekoizpen-jardueren aurretik).

Bigarren Hezkuntzako bigarren zikloa

Agertoki honen adibideari jarraituz, maila honetan honako urrats hauek egiten saiatu beharko genuke:

- AH1en irakaskuntza formala murriztu, eta horren ordez, beste ikasgai batzuen irakaskuntzan hizkuntza hori era erregularrean edo tarteka erabiltzen saiatu (arlotan jakin bati loturiko ikaskuntza eta "hezkuntza elebidun" moduko bat).
- AH2n ulermena lantzen jarraitu, testu-mota desberdinetan eta diskurtsoaren antolaketan oinarrituta, lan hori ama-hizkuntzan egiten ari denarekin edo egindakoarekin lotuz eta AH1en ikasitako trebetasunak erabiliz, aldi berean.
- Hasieran, atzerriko hirugarren hizkuntza (AH3) aukeratu duten ikasleak orain artean esperimendatu duten ikaskuntza-motari eta estrategiei buruzko eztabaidetan eta jardueretan parte hartzera bultzatu. Gero, beren kabuz lan egitera eta erakundeak edo taldeak finkaturiko helburuak lortzeko diseinaturiko taldekako edo banakako programa sortzen parte hartzera animatu, baliabide-zentro bat eskainiz.

b) Bigarren agertokia:

Lehen Hezkuntza

Atzerriko lehen hizkuntzaren (AH1) irakaskuntza Lehen Hezkuntzako ikastetxean hasten da. Etapa horretan arreta berezia ematen zaio oinarriko ahozko komunikazioari eta alde aurretik zehaztutako eduki linguistikoari (oinarriko osagai linguistiko bat, batez ere alderdi fonetiko eta sintaktikoa, finkatzen hasteko, ikasgelan ahozko elkarreragin oinarrikoa bultzatuz).

Bigarren Hezkuntzako lehen zikloa

Ama-hizkuntzan, AH1en eta AH2n (atzerriko bigarren hizkuntza sartzekotan) denbora bat emango da Lehen Hezkuntzan AH1erako eta ama-hizkuntzarako, bereiz, erabilitako ikaskuntza metodoak eta

teknikak erreparatzen: ikasleak hizkuntzekiko eta ikaskuntza-jarduerekiko duen sentiberatasuna areagotzea eta gai horri buruz gogoeta egin dezan sustatzea da fase horren helburua.

- AH1i dagokionez, Bigarren Hezkuntzaren amaieran hainbat trebetasun garatzeko diseinatutako "ohiko" programa lantzen jarraituko dute, baina, tarteka, ikaskuntzan erabiltzen diren baliabideen eta metodoen errepasoa eta eztabaida erantsiko dira, ikasleen profilak aztertzeke eta bakoitzak dituen itxaropenez eta interesez jabetzeko.
- AH2ri dagokionez, fase honetan bereziki nabarmenduko dira alderdi soziokulturalak eta soziolinguistikoak, komunikabideekin (prentsarik zabalduena, irratia eta telebista) pixkanaka ohituz, eta, agian, ama-hizkuntzan egiten den ikastaroari lotuta, AH1en egindakoaz ere baliatuta. Kurrikulu-eredu horretan, AH2, Bigarren Hezkuntzaren amaiera arte landuko dena, da kurrikuluko beste hizkuntzekiko harremanean sortuko den eztabaida kulturalaren eta kulturartekoaren foro nagusia, eta komunikabideekin loturiko testuetan oinarrituko da. Nazioarteko trukea egiteko esperientzia ere txertatu ahal izango da, kulturarteko harremanak nabarmentzeko. Era berean, kontuan hartu beharko litzateke beste ikasgai batzuk erabiltzeko aukera (adibidez, historia edo geografia), kulturantzarenaren ikuspegi ongi planifikatuaren oinarriak finkatzeko.

Bigarren Hezkuntzako bigarren zikloa

AH1ek eta AH2k norabide berean jarraitzen dute, baina maila altuago eta zailagoan. Atzerriko hirugarren hizkuntza (AH3) hautatzeko erabakia hartzen duten ikasleek arrazoi "profesionalak" direla medio hartzen dute, eta arlo profesionalera edo beren ikasketetako azpiatal akademikoetara bideratzen dute hizkuntzaren ikaskuntza (adibidez, merkataritza-hizkuntzara, hizkuntza ekonomikora edo teknologikora, etab.).

Aipatzekoa da bigarren agertokian, lehenengoan bezala, ikaslearen azken buruko profil eleanitz eta kulturantzaren "irregularra" izan daitekeela, honako arrazoi hauek direla eta:

- Gaitasun eleanitza osatzen duten hizkuntza guztiak ez direlako maila berean menderatzen.
- Kulturari dagozkion alderdiak ez daudelako hizkuntza guztietan maila berean garatuta.
- Ez delako ezinbestean gertatzen alderdi kulturala garatuago egotea alderdi linguistikotik arreta gehien eman zaien hizkuntzetan.
- Gaitasun "partzialak" txertatzen direlako tartean, lehen aipatu den moduan.

Ohar labur horiei erants dakieke tarte bat utzi beharra dagoela kasu orotan ikasleak derrigorrez edo nahita betetzen dituen ikaskuntza-ibilbideen eta ikuspegiaren analisia egiteko, analisi hori edozein unetan eta hizkuntza guztietarako egiteko tarteak. Horrek esan nahi du garbi utzi behar dela ikasketxearen kurrikuluaren diseinuan "ikaskuntzaren kontzientzia" pixkanaka garatu eta hizkuntz hezkuntza orokorrean txertatuko dela. Izan ere, bere gaitasunen eta estrategien gaineko kontrol metakognitiboa izaten lagunduko dio horrek ikasleari. Ikasleek estrategia eta gaitasun horiek beste gaitasun eta estrategia posible batzuekin lotuko dituzte, arlo jakin bati loturiko atazak gauzatu behar dituztenean egiten dituzten hizkuntz jarduerekin.

Beste era batera esanda, kurrikuluaren diseinuaren helburuetako bat, edozein kurrikuluren helburuetako bat, ikaslea kategoriez eta kategorien arteko elkarreragin dinamikoaz jabetzea da, *Erreferentzi Markoan* proposatzen den ereduari jarraituz.

8.4. EBALUAZIOA ETA IKASKUNTZA, ESKOLAN, ESKOLATIK KANPO, ETA ESKOLA GARAIAN GERO

Kurrikulua ikasleak bere hezkuntza-esperientzietan erakunde baten kontrolpean edo bestela egindako ibilbidearen arabera definitzen bada, eta horixe iradokitzen du haren esanahi nagusiak, orduan, kurrikulua ez da amaitzen eskolako ikasketak amaitzen direnean; aitzitik, jarraitu egiten du hortik aurrera ere, nolabait ere, bizi guztian iraungo duen ikaskuntza-prozesu batean zehar.

Ikuspegi horretatik, beraz, ikasketxe batek, erakunde den aldetik, prestatutako kurrikuluaren xedea izango da ikasleak eskolako ikasketen amaieran gaitasun eleanitza eta kulturantzaren eskuratzea, hau da, gizabanakoaren eta norberak ibilitako bidearen arabera hainbat profil izan ditzakeen gaitasun bat eskuratzea. Bistakoa da gaitasun hori ez dela aldaezina eta haren garapena eta oreka aldatu egingo direla gizarte-eragile bakoitzaren esperientzia pertsonalen eta profesionalen arabera eta bizitzaren norabidearen arabera, garapenaren, murrizketaren eta eraldaketaren bidez. Horretan zeresana du

helduen hezkuntzak eta formazio jarraituak, besteak beste. Ildo horretatik, hiru alderdi osagarri hartu behar dira kontuan.

8.4.1. Eskolako kurrikuluaren zeregina

Onartzen bada hezkuntza-kurrikuluak ez duela ikastetxera mugatu behar eta ez dela eskolako ikasketekin batera bukatzen, era berean onartuko da gaitasun eleanitza eta kulturantza eskolan hasi aurretik jar daitekeela abian, eta, era berean, eskolako ikasketekin batera, paraleloan, ikastetxetik kanpo jarrai daitekeela garatzen. Familia barneko ikaskuntzaren eta esperientziaren bidez, historiaren bidez, belaunaldien arteko harremanen bidez, bidaien bidez, atzerriratzearen bidez, emigrazioaren bidez, eta, orokorrago, ingurune eleanitzean eta kulturantzean jardunez, gerta daiteke hori, edo batetik bestera aldatuz, baina baita irakurketaren eta komunikabideen laguntzarekin ere.

Hori guztia bistakoa den arren, bistakoa da, halaber, ikastetxeak ez duela beti hori guztia kontuan izaten. Beraz, eskolako kurrikulua kurrikulu askoz ere zabalago baten parte dela pentsatzea komeni da, nahiz eta honako funtzio hauek ere bete behar dituen:

- Ikasleei hasierako errepertorio eleanitz eta kulturantiz zabala eta bereizia eskaintzea (aurretik aurkeztu diren bi agertokietan iradokitako ibilbide posible batzuekin).
- Ikasleei eskolan nahiz eskolatik kanpo eskura dituzten gaitasunez, ahalmenez eta baliabideez jabetzen laguntzea, gaitasun horiek hobetzeko eta arlo jakinetan eraginkortasunez erabiltzeko.

8.4.2. Portfolioa eta profila

Ikusten da, beraz, ezagutzen eta trebetasunen aitortzak eta ebaluazioak kontuan hartu beharko litzatekeela gaitasun eta trebetasun horiek garatzeko aukera ematen duten egoerak eta esperientziak. Hizkuntzen Europako Portfolioak aukera ematen dio gizabanakoari bere hizkuntz biografiako hainbat alderdi erregistratzeko eta aurkezteko, eta, alde horretatik, aurrerabidea ematen du. Hizkuntza jakin baten ikaskuntzan lortutako edozein ezagutza ofizial barne hartzeko moduan dago diseinatuta, eta baita beste hizkuntza eta kultura batzuekiko harremanari dagozkion esperientzia informalagoen erregistroa egiteko moduan ere.

Hala ere, Bigarren Hezkuntzaren amaieran hizkuntzaren ikaskuntzaren ebaluazioa egiten denean eskolako kurrikuluaren eta kanpoko kurrikuluaren arteko lotura nabarmentzeko, komeni da gaitasun eleanitz eta kulturantizari berari ezagutza ofizialen bat ematen saiatzea, agian hainbat konbinazio onar ditzakeen irteerako profil baten berri emateko, eta ez soilik hizkuntza jakin bati edo batzuei buruz, kasuaren arabera, alde aurretik finkatutako maila bakarra erabiliz.

Gaitasun partzialen ezagutza "ofiziala" aurrerapausoa izan daiteke norabide horretan (eta ona litzateke nazioarteko titulu-sistema nagusiak horretan aitzindari izatea, zein bere aldetik ezagutuz, adibidez, ulermenezko eta adierazpenezko idatzizko eta ahozko lau trebetasunak, nahitaez guztiak batera bildu beharrean). Baina ona litzateke, halaber, hainbat hizkuntza eta kulturetan ongi moldatzeko gaitasuna kontuan hartzea eta era formalean ezagutzea. Atzerriko bigarren hizkuntzatik atzerriko lehen hizkuntzara itzultzea (edo laburtzea), hainbat hizkuntzak parte hartzen duten ahozko eztabaida batean parte hartzea, gertaera kultural bat beste kultura baten ikuspegitik interpretatzea... bitartekotzako adibideak dira (txosten honek dioenari jarraituz), errepertorio eleanitz eta kulturantiz bati etekina ateratzeko gaitasuna ezagutzeko eta balioesteko kontuan hartu beharrekoak.

8.4.3. Ikuspegi alderdianitza eta modularra

Kapitulu honek arreta eman nahi dio, oro har, kurrikuluaren diseinuaren ikuspegi aldatetari edo, gutxienez, konplexutasun gero eta handiagoari eta horrek ebaluazioan eta egiaztagirien banaketan duen eraginari. Garrantzi handikoa da etapak edukiaren eta garapenaren arabera bereiztea. Horretarako, osagai nagusi bat har daiteke (osagai linguistikoa edo nozional eta funtzionala, adibidez), edo hizkuntza bati buruzko alderdi guztiak landu. Garrantzizkoa da, halaber, **kurrikulu alderdianitz** baten osagaiak garbi bereiztea (oso kontuan hartuta *Erreferentzi Markoaren* alderdiak) eta ebaluazio-metodoak ere bereiztea, **ikaskuntza modularra eta egiaztagiri-sistema batzuk sustatzeko**. Horrek aukera emango luke, era sinkronikoan (hau da, ikaskuntza-ibilbideko une jakin batean) edo diakronikoan (hots, ibilbide horretako hainbat etapatan barrena), gaitasun eleanitz eta kulturantizak garatzeko eta ezagutzeko, "geometria aldakorra" erabiliz (hots, gizabanako batetik bestera aldatzen diren eta denboran zehar gizabanako beraren baitan aldatzen diren egitura eta osagaiak dituen geometria erabiliz).

Ikasleak eskolan egiten duen ibilbideko zenbait unetan, aurretik zehatz azaldutako eskolako kurrikuluari eta agertokiei jarraituz, hainbat hizkuntza inplikatzeko dituzten kurrikuluarteko modulu labur batzuk erabil daitezke. "Hizkuntzaz haragoko" modulu horien baitan ikaskuntzari buruzko ikuspegi eta

baliabide asko, ikastetxearen kanpoko ingurunea erabiltzeko eta kulturarteko harremanetako gaizki-
ulertuei aurre egiteko hainbat era, sar daitezke. Koherentzia eta gardentasun gehiago emango liekete
kurrikuluaren baitako aukerei eta hobetu egingo lukete egitura orokorra, beste ikasgai batzuetarako
diseinatutako programei kalterik egin gabe.

Gainera, tituluen gaineko ikuspegi modularrari esker, ebaluazio espezifikoak egingo litzateke, ad hoc
modulu batean, aurretik aipatutako eleaniztasun eta kulturantzatasunean moldatzeko gaitasunei buruz.

Alderdianiztasuna eta modularitatea, beraz, **funtsezkoak** dira kurrikuluan eta ebaluazioan
hizkuntz dibertsifikazioa garatzeko. *Erreferentzi Markoak*, bere egituraketari esker, aukera ematen du,
eskaintzen dituen kategorien bidez, antolaketa modular edo alderdianitz hori lortzeko jarraitu behar zaien
norabideak adierazteko. Nolanahi ere, zabalduetako bide horrek eskolan eta testuinguru askotan hainbat
proiektu eta lan esperimental garatzea eskatzen du ezinbestean.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- Inplikaturik dauden ikasleek eleaniztasun eta kulturantzatasunaren esperientziarik baduten, eta esperientzia hori nolakoa den.
- Ikasleak gai diren, oinarriko mailan bada ere, hainbat hizkuntz eta kultur komunitatetan moldatzeko, eta nola banatzen eta bereizten den gaitasun hori hizkuntza erabiltzen den testuinguruaren eta hizkuntz jardueren arabera.
- Ikasleek beren ikaskuntzan zehar nolako esperientzia izan dezaketean eleaniztasunaz eta kulturantzatasunaz (adibidez, ikastetxean eta ikastetxetik kanpo, era paraleloan).
- Nola txerta daitezkeen esperientzia hori ikaskuntza-prozesuan.
- Zer helburu-mota diren egokienak ikasleentzat (ikus 1.2. atala), gaitasun eleanitz eta kulturantzaren une jakin batean, kontuan hartuta haien ezaugarriak, itxaropenak, interesak, planak eta beharrak, eta baita aurretiko ikaskuntza-ibilbidea eta baliabideak ere.
- Nola sustatu ikasleen garapen-prozesuan gaitasun eleanitz eta kulturantzaren osagaien bereizketa egitea eta osagai horien arteko harreman eraginkorra ezartzea; zehazki, nola eman arreta ikasleen ezagutza eta trebetasun transferigarriari eta zeharkakoei, eta nola erabili ezagutza eta trebetasun horiek.
- Zer eratako gaitasun partzialek (zer motatakoek eta zer helbururekin) aberats eta bereiz ditzaketean ikasleen gaitasunak.
- Nola txertatu koherentziaz hizkuntza edo kultura jakin bati buruzko ikaskuntza, hainbat hizkuntzaren eta kulturaren garapenaz diharduen kurrikulu orokor batean.
- Zer aukera eta zer era dauden kurrikulu-agertokiak bereizteko eta ikasle bakoitzaren araberrako gaitasun dibertsifikatuaren garapena kontrolatzeko. Nola sinplifika daitezkeen eskalak, sinplifikatzea egoki ikusiz gero.
- Ikaskuntzaren zein antolaketa-motak (ikuspegi modularrak, adibidez) erraz lezakeen ikaskuntza-ibilbidearen gaineko kontrola, ikasle horiei dagokienez.
- Ebaluazioari buruzko zein ikuspegik ematen duen aukera ikasleen gaitasun partzialen eta gaitasun eleanitz eta kulturantz dibertsifikatuaren ezagutza kontuan hartzeko.

9. KAPITULUA

EBALUAZIOA

AURKIBIDEA

9. EBALUAZIOA.....	174
9.1. SARRERA.....	174
9.2. ERREFERENTZI MARKOA, EBALUAZIORAKO TRESNA GISA.....	176
9.2.1. PROBEN ETA AZTERKETEN EDUKIA ZEHAZTEA.....	176
9.2.2. IKASKUNTZAREN HELBURUAK LORTZEKO IRIZPIDEAK.....	176
9.2.2.1. Komunikazio-jardueren deskribatzaileak.....	177
9.2.2.2. Hizkuntz gaitasun jakin batzuen alderdiei buruzko deskribatzaileak.....	177
9.2.3. PROBETAN ETA AZTERKETETAN HIZKUNTZ GAITASUNAREN MAILAK DESKRIBATzea, ELKARREN ARTEKO KONPARAZIOAK EGIN AHAL IZATEKO.....	178
9.3. EBALUAZIO-MOTAK.....	179
9.3.1. APROBETXAMENDUAREN EBALUAZIOA/HIZKUNTZ GAITASUNAREN EBALUAZIOA.....	179
9.3.2. ARAUARI BURUZKO EBALUAZIOA (AE)/IRIZPIDE BATI BURUZKO EBALUAZIOA (IE).....	180
9.3.3. MENDERATzea/LERRO JARRAITUA.....	180
9.3.4. EBALUAZIO JARRAITUA/UNE JAKIN BATEKO EBALUAZIOA.....	181
9.3.5. EBALUAZIO FORMATIBOA/EBALUAZIO SUMATIBOA.....	181
9.3.6. ZUZENENKO EBALUAZIOA/ZEHARKAKO EBALUAZIOA.....	182
9.3.7. JARDUERAREN EBALUAZIOA/EZAGUTZEN EBALUAZIOA.....	182
9.3.8. EBALUAZIO SUBJEKTIBOA/EBALUAZIO OBJEKTIBOA.....	183
9.3.9. ESKALAREN ARABERAKO NEURKETA/KONTROL-ZERRENDAREN ARABERAKO NEURKETA.....	184
9.3.10. IRITZIETAN OINARRITUTAKO EBALUAZIOA/IRIZPIDEETAN OINARRITUTAKO EBALUAZIOA.....	184
9.3.11. EBALUAZIO OROKORRA/EBALUAZIO ANALITIKOA.....	185
9.3.12. SAILKAKO EBALUAZIOA/KATEGORIEN ARABERAKO EBALUAZIOA.....	185
9.3.13. BESTEEK EGINDAKO EBALUAZIOA/AUTOEBALUAZIOA.....	186
9.4. EBALUAZIO BIDERAGARRIA ETA METASISTEMA.....	187

9. EBALUAZIOA

9.1. SARRERA

“Ebaluazio” terminoa erabiltzailearen hizkuntz gaitasuna neurtzeko modu gisa erabiltzen da kapitulu honetan. **Proba** guztiak dira, nolabait, ebaluazio, baina ebaluazioa egiteko hainbat era daude, zentzu estuan “probatzat” har ezin litezkeenak (adibidez, ebaluazio jarraituko kontrol-zerrendak, irakaslearen behaketa informala). Ebaluatzea hizkuntzaren gaitasuna neurtzea edo kontrolatzea baino askoz ere kontzeptu zabalagoa da. Neurketa edo **kontrol** oro da ebaluazio modu bat, baina hizkuntz programa batean hizkuntzaren gaitasunaz zehazki ez diharduten hainbat alderdi ebaluatzen dira, adibidez metodoen eta material pedagogiko jakin batzuen eraginkortasuna, programaren baitan sortzen den diskurtso-mota eta diskurtso horren kalitatea, ikaslearen eta irakaslearen gogo asetasuna, irakaskuntzaren eraginkortasuna, etab. Kapitulu honek hizkuntz gaitasunaren ebaluazioaz dihardu zehazki, ez ebaluazioaz zentzu zabalean.

Hiru kontzeptu daude ebaluazioaren analisi guztietan tradizioz funtsezkotzat hartzen direnak: baliotasuna, fidagarritasuna eta bideragarritasuna. Kapitulu honetako analisiari dagokionez, komeni da jakitea termino horiek zer esan nahi duten, elkarri nola lotzen zaizkion eta *Erreferentzi Markoari* nola egokitzen zaizkion.

•**Baliotasuna** *Markoaren* ikergaietako bat da. Proba edo ebaluaziorako prozedura bat baliozkoa da, prozedura horren bidez neurtzen edo ebaluatzen dena (konstruktua), testuinguru jakin batean, *ebaluaratu* beharko litzatekeena dela egiaztatuz, eta lortzen den informazioa azterketa egiten ari diren ikasleek edo hautagaiek duten hizkuntz gaitasunaren adierazpen xehea den heinean.

•**Fidagarritasuna**, berriz, termino estatistikoa da. Funtsean, hau adierazten du: proba beraren hainbat deialditan (deialdi erreal edo irudizkoetan) hautagaien emaitzen ordena zenbateraino errepikatzen den.

Baina, fidagarritasuna baino garrantzizkoagoa da eskakizun jakin bati buruz hartzen diren *erabakien zehaztasuna*. Ebaluazioaren txostenaren emaitza “gainditua” edo “ez gainditua” eran ematen bada, edo A2+, B1 edo B1+ eran, zenbateraino dira zehatzak erabaki horiek? Testuinguruaren arabera maila jakin horrek (adibidez B1 mailak) duen baliotasunaren arabera izango da erabakien zehaztasuna. Era berean, erabakia hartzeko erabiltzen diren irizpideen baliotasunaren mende eta irizpide horiek aplikatzeko prozeduren baliotasunaren mende egongo dira.

Bi erakunde edo eskualde desberdinek eskakizun-maila berei buruzko irizpideak erabiltzen badituzte trebetasun berari buruzko ebaluazioa egiteko, eta maila berak bi testuinguru horietarako baliozko eta egoki badira, eta ebaluaziorako atazak diseinatzeko garaian eta jarduerak interpretatzeko garaian behar bezala interpretatzen badira, orduan, bi sistemen emaitzak bat etorriko dira. Tradizioz, ustez konstruktua bera ebaluatzen duten bi probaren arteko korrelazioari “baliotasun konbergente” deritza; kontzeptu hori, bistanenez, fidagarritasunari lotua da, fidagarri ez diren probek ez baitute konbergentziarik. Hala ere, kontua da zenbateraino datozen bat bi probak, **ebaluatzen denari buruz** eta **saioa interpretatzeko moduari buruz**.

Bi gai horiez dihardu *Erreferentzi Markoak*. Hurrengo atalak *Markoa* erabiltzeko **hiru modu nagusiak** azaltzen ditu:

1. Proben eta azterketen edukia zehazteko:	<i>Ebaluatzen dena</i>
2. Ikaskuntzaren helburu bat lortu den edo ez neurtzeko irizpideak finkatzeko:	<i>Saioa nola interpretatzen den</i>
3. Probetan eta azterketetan hizkuntza gaitasunaren mailak deskribatzeko, titulu-sistemak erkatzeko moduan:	<i>Erkaketa nola egin daitekeen</i>

Gai horiek ebaluazio-motarekin dute lotura, eta ebaluazio-mota asko eta ebaluazioari buruzko ikuspegi asko daude. Ezin esan daiteke ikuspegi jakin batek (adibidez, azterketa publiko batek) ezinbestean beste ikuspegi batek (adibidez, irakasleak egiten duen ebaluazioak) baino emaitza hobek emango dituenik hezkuntzari dagokionez. Abantaila handia da, beraz, maila bateratu batzuk izatea –*Markoaren* maila bateratuak esaterako–, ebaluazio-moten arteko lotura egiteko.

Kapitulu honen hirugarren atalak ebaluazio-mota bakoitzak ematen dituen **aukerak** azaltzen ditu. Aukera horiek pare kontrajarri moduan ematen dira aditzera; kasu bakoitzean erabiltzen diren terminoak definitzen dira, eta ebaluazio bakoitzak bere hezkuntza-testuinguruari dagokionez dituen abantailak eta eragozpenak azaltzen dituzte. Era berean, aukera baten edo bestearen alde egiteak ekar ditzakeen ondorioen berri ere ematen da, eta, ondoren, *Erreferentzi Markoa* ebaluazio-mota bakoitzaren arabera nola egoki daitekeen erakusten da.

Bestalde, ebaluazioa egiteko prozedurak praktikoa, *bideragarria*, behar du izan.

• **Bideragarritasunak** saioaren ebaluazioarekin du lotura. Aztertzaileek denboraren presioari aurre egin behar izaten diote; saioaren erakusgarri mugatu bat bakarrik ikusten dute, eta irizpide gisa erabil ditzaketen kategoriak mugatuta daude, motari eta kopuruari dagokionez. *Erreferentzi Markoak* erreferentzi puntu bat eman nahi du, ez du izan nahi ebaluazioa egiteko tresna praktikoa; integratzailea behar du izan, baina erabiltzaileak selektiboak izango dira, hau da, Markoak bereizita ematen dituen kategoriak integratuko dituen eskema operatibo sinpleagoa erabili beharko dute. Adibidez, 4. eta 5. kapituluetakoa testuan aurrez aurre agertzen diren deskribatzaileen eskala argigarriak askoz ere errazagoak dira, oro har, testuan bertan aztertzen diren kategoriak eta adierazleak baino. Hori dela eta, hainbat adibide daude kapitulu honen azken atalean.

9.2. ERREFERENTZI MARKOA, EBALUAZIORAKO TRESNA GISA

9.2.1. Proben eta azterketen edukia zehaztea

Ebaluazio komunikatiboko ataza bat zehazteko, 4. kapituluan, 4.4 atalean zehazki, egiten den "Hizkuntzaren erabilera eta erabiltzaile edo ikaslea" gaiaren deskribapena kontsulta daiteke; atal horrek hizkuntzaren komunikazio-jarduerez dihardu. Gero eta garbiago ikusten da benetako ebaluazioa egiteko hainbat diskurtso-mota esanguratsuren erakusgarri sail bat aztertu beharra dagoela; adibidez, ahozko adierazpenaren azterketei dagokienez, berriki egindako proba bat har daiteke adibide gisa. Lehenik, **elkarrizketa** prestatu bat dago, sarrera gisa, eta gero, **lagunarteko eztabaida** egiten da, azterketa egiten zaionaren intereseko gaiei buruz. Horren ondoren, **trukea** dator –aurrez aurrekoa edo irudizkoa–, telefonozko irudizko elkarrizketa baten bidezko jardura. Gero, **ekoizpen-fasea** egiten da, **txosten idatzi** batean oinarrituta, hain zuzen ere; azterketa egiten zaionak bere arlo akademikoaren eta bere planen **deskribapena** egiten du hor. Azkenik, **helburuan oinarritutako elkarlana** eskatzen da, azterketariak ados jartzea eskatzen duen ataza bat.

Laburbilduz, *Erreferentzi Markoak* honako kategorია hauek erabiltzen ditu komunikazio-jarduerei dagokienez:

	Elkarreragina (Bat-batekoa, txanda laburrak)	Ekoizpena (Prestatua, txanda luzeak)
Ahozkoak	<i>Elkarrizketa</i> <i>Lagunarteko eztabaida</i> <i>Helburuan oinarritutako elkarlana</i>	Espezialitate akademikoaren <i>deskribapena</i>
I datzizkoak		Espezialitate akademikoaren <i>txostena</i> edo <i>deskribapena</i>

Atazaren zehaztapenak xehetasunez adierazteko, erabiltzaileak honako atal hauek kontsulta ditzake: 4.1. atala, "hizkuntzaren erabileraren testuingurua" (arloak, baldintzak eta mugak, adimen-testuingurua), 4.6. atala, "testuez" diharduena, eta 7. kapitulua, zeinean aztertzen baitira "atazak eta atazek hizkuntzaren irakaskuntzan duten eragina", bereziki 7.3. atala, "atazaren zailtasuna" aztergai duena.

"Hizkuntzaren komunikazio-gaitasunak" aztertzen dituen 5.2. atalak, probetako itemak sortzea edo ahozko proba bateko faseak hobeto prestatzen laguntzen du, hizkuntz gaitasun, gaitasun soziolinguistiko eta gaitasun pragmatiko nagusiak nabarmen uzteko helburuarekin. Europako Kontseiluak hogeitaz hizkuntza europar baino gehiagorako landutako *Threshold Level* txosteneko zehaztapenen multzoa (ikus 2. kapituluari buruzko bibliografia, Bibliografia orokorraren atalean), eta ingeleserako *Waystage* eta *Vantage* mailak, edo beste hizkuntza eta maila batzuetan horien orde zehaztutakoak, *Erreferentzi Markoaren* txosten nagusiaren osagarri moduan har daitezke. Zehaztapen horietan adibideak agertzen dira, xeheagoak, eta argibide baliagarriak ematen dituzte A1, A2, B1 eta B2 mailetarako probak eta azterketak prestatzeko.

9.2.2. Ikaskuntzaren helburuak lortzeko irizpideak

Eskalak ikaskuntzako helburu jakin bat lortu den edo ez neurtzeko neurketa-baremoak lantzeko iturria dira, eta deskribatzaileek irizpideak formulatzen lagun dezakete. Helburua hizkuntz gaitasun orokorreko maila zabal bat izan daiteke, erreferentzi maila bateratu batean adierazitakoa (adibidez, B1). Baina beste era batekoa ere izan daiteke, adibidez, ekintza-, trebetasun- eta gaitasun-multzo bat, "gaitasun partzialak eta *Erreferentzi Markoari* buruzko helburu aniztasuna" aztergai duen 6.1.2. atalean. Era horretako modulu-helburuarekin mailakako kategorien "zerrenda" bat osa daiteke, 2. koadroan agertzen den modura.

Deskribatzaileak nola erabili aztertzeko, funtsezko bereizketa hau egin beharra dago:

1. Komunikazio-jardueren deskribatzaileak, 4. kapitulukoak.
2. Gaitasun jakin batzuekin loturiko alderdien deskribatzaileak, 5. kapitulukoak.

Lehen motakoak oso egokiak dira irakasleak edo norberak benetako bizitzako atazei buruzko ebaluazioa egiteko. Bi era horietako ebaluazioak egiteko oinarria ikasleak ikastaroan garatu duen hizkuntz gaitasunaren adierazpen xehe-xehea da. Interesgarriak dira, ekintzara bideratutako ikuspegiari heltzen lagun baitiezaieke ikasleei nahiz irakasleei.

Nolanahi ere, ez da komeni izaten aztertzaileak ahozko edo idatzizko proba jakin batean egiten den saioa neurtzeko erabiltzen dituen irizpideen artean komunikazio-jardueren deskribatzaileak sartzerik, baldin eta emaitzak ikasleak iritsi duen hizkuntz gaitasunaren-maila adieraztea nahi bada. Izan ere, hizkuntz gaitasunaren berri emateko, ebaluazioak ez luke saioa hartu behar kontuan; saio horretan erakusten diren eta saio horretatik orokor litezkeen gaitasunak neurtu beharko liriateke. Jakina, hezkuntzari loturiko arrazoi sendoak egon daitezke saio jakin bat arrakastaz gauzatzea oinarri hartzeko, bereziki oinarrizko erabiltzaile gazteei dagokienez (A1 eta A2 mailetakoei dagokienez). Emaitza horiek orokortzen zailagoak izango dira, baina emaitzak orokortzeko modukoak izatea ez da izaten hizkuntzaren ikaskuntzaren lehen etapetan garrantzi handiko auzia.

Horrek erakusten du neurketak askotariko zeregina izan dezakeela; litekeena da helburu baterako egoki dena beste helburu baterako egoki ez izatea.

9.2.2.1. Komunikazio-jardueren deskribatzaileak

Komunikazio-jardueren deskribatzaileak (4. kapitulua) **hiru eratara** erabil daitezke, lortu behar diren helburuen arabera.

1. **Atazen sorkuntza.** 9.2.1. sailean ikusi denez, komunikazio-jardueren eskalek ebaluaziorako probak diseinatzeko zehaztapenak definitzen laguntzen dute.
2. **Emaitzen txostena.** Komunikazio-jardueren eskalak baliagarri izan daitezke, orobat, emaitzen berri emateko. Hezkuntza-sistemaren emaitzak ezagutzeko interesa dutenek, enpresaburuek esaterako, emaitza orokorrei begiratzen diete, gaitasunaren profil zehatz bati baino gehiago.
3. **Ikaslearen autoebaluazioa edo irakasleak egindako ebaluazioa.** Azkenik, komunikazio-jardueren deskribatzaileak baliagarri dira, bai ikasleak berak autoebaluazioa egiteko, bai irakasleak ebaluazioa egiteko, hainbat eratara, ondoren zehazten diren moduetan esaterako:
 - **Kontrol-zerrenda:** ebaluazio jarraiturako edo ikasturte amaieran laburpen-ebaluazioa egiteko. Maila jakin baten deskribatzaileak zerrenda batean bil daitezke. Bestela, deskribatzaileen edukia "zatikatu" ere egin daiteke. Adibidez, *Informazio pertsonala ematen eta eskatzen du deskribatzailea zenbait osagai esplizitutan zatika daiteke, esaterako: Badakit neure burua aurkezten; non bizi naizen esaten dut; nire helbidea frantsesez esaten dut; nire adina esaten badakit, etab. eta norbaiti nola izena duen galdetzen diot; norbaiti non bizi den galdetzen diot; norbaiti zenbat urte dituen galdetzen diot, etab.*
 - **Zerrenda:** ebaluazio jarraituan edo sumatiboan erabil daiteke. Profil bat eratzen da maila desberdinetarako (B1+, B2, B2+) definituta dauden kategoria hautatuz osatutako zerrenda batean (adibidez: *elkarrizketa; eztabaida; informazio-trukea*).

Azken hamar urteotan, gero eta gehiago erabiltzen ari dira deskribatzaileak horrela. Esperientziak erakutsi du irakasleek eta ikasleek deskribatzaileak interpretatzeko duten gaitasuna areagotu egiten dela, baldin eta deskribatzaile horiek ikasleak EGITEN DAKIENA ez ezik, dakien hori ONGI EDO GAIZKI EGITEN duen deskribatzen badute.

9.2.2.2. Hizkuntz gaitasun jakin batzuen alderdiei buruzko deskribatzaileak

Hizkuntz gaitasunaren alderdien deskribatzaileak **bi eratara** erabil daitezke, helburuei dagokienez.

1. **Ikaslearen autoebaluazioa eta irakaslearen ebaluazioa: deskribatzaileak** enuntziatu **positiboak eta independenteak** badira, ikaslearen autoebaluaziorako edo irakasleak ebaluazioa egiteko kontrol-zerrendetan sar daitezke. Baina eskala gehienen deskribatzaileak era negatiboan emanak dira beheko mailetan, eta arauari erreferentzia egiten diote eskalaren erdialdean. Era berean, mailen arteko bereizketa ahozko bereizketa soila izaten da sarritan; hurrenez hurreneko deskribatzaileetan hitz bat edo bi soilik aldatzen dira, eta zentzua galtzen dute eskalen testuingurutik ateraz gero. Arazo horiek saihesteko deskribatzaileak nola gara daitezkeen aztertzen da A eranskinean.

2. **Saioaren edo jardueraren ebaluazioa:** gaitasunen alderdiez diharduten 5. kapituluko deskribatzaile-eskalen erabilera agerikoagoak ebaluazio-irizpideak garatzeko abiapuntuak eman ditzake. Norberaren usteak –ez sistematikoak– epai bihurtuz gero, deskribatzaile horiek aztertzaile-talde bateko kideentzako *Erreferentzi Marko Bateratua* garatzen lagun dezakete.

Funtsean, deskribatzaileak **hiru eratarataurkez** daitezke ebaluazio-irizpide gisa erabili ahal izateko:

- Lehenik eta behin, deskribatzaileak **eskala** moduan ezar daitezke, sarritan kategoriatan desberdinetako deskribatzaileak konbinatuz maila bakoitzerako paragrafo orokor bat emanaz. Joera hori oso zabalduta dago.
- Bestetik, **kontrol-zerrenda** moduan eman daitezke, maila bakoitzerako zerrenda bat, oro har, izenburuen azpian multzokatutako deskribatzaileekin, hots, kategorietan bilduta. Kontrol-zerrendak ez dira hainbeste erabiltzen une jakin bateko ebaluazioan.
- Azkenik, kategoriatan hautatuen **zerrenda** moduan eman daitezke, kategoriatan bakoitzerako eskala paraleloen multzo baten modura. Ikuspegi horri jarraituz, diagnosi-profila zehatz daiteke. Hala ere, aztertzaileak erabili ditzakeen kategoriatan kopurua mugatua da.

Azpieskalen koadro edo zerrenda bat emateko bi era daude:

- **Gaitasun-eskala:** hainbat kategoriatarako maila egokiak definitzeko, A2 eta B2 adibidez, profil-zerrenda moduan aurkezten da. Ebaluazioa maila horiei begira egiten da zuzen-zuzenean, ebaluazioa doitzeko edo hobetzeko beste sistema batzuk erabiliz sarritan, adibidez, bigarren digitua edo batuketaren zeinua, nahi izanez gero mailetan bereizketa gehiago egiteko. Horrela, nahiz eta saioaren proba B1 mailarako izan, eta ikasle bakar batek ere ez izan B2 maila, oraindik ere litekeena da ikasle onenek B1+, B1++ edo B1.8 maila lortzea.
- **Neurketa-eskala.** Kategoriatan bateko modulu edo azterketa jakin bat gainditzeko eskatzen den maila edo araua deskribatzen duten kategoriatan bakoitzerako deskribatzaile bat aukeratzen edo definitzen da. Deskribatzaile horri "Gainditua" edo "3" esaten zaio, eta maila horretarako estandarra edo arauzkoa da eskala (oso saio kaskarra = "1"; saio bikaina = "5"). "1" eta "5" formulazioa 5. kapituluan dagokion atalean agertzen den eskalako hurrenez hurrenko mailetatik ateratako edo horietara egokituriko beste deskribatzaile batzuetatik ere atera daiteke; "3" gisa definitutako deskribatzailearen erredakzioaren arabera ere formula daiteke.

9.2.3. Probetan eta azterketetan hizkuntz gaitasunaren mailak deskribatzea, elkarren arteko konparazioak egin ahal izateko

Erreferentzi maila bateratuen eskalen helburua indarrean dauden diploma eta agiriarentzako gaitasun-mailaren deskribapena egiten laguntzea da, horrela, sistemen arteko konparazioa egiteko aukera izateko. Neurketari buruzko azterketek diotenez, bost era klasiko daude elkarretatik bereiz egindako ebaluazioak alderatzeko: (1) parekatzea; (2) kalibratzea; (3) bateratze estatistikoa; (4) erreferentzi puntua, eta (5) bateratze soziala.

Lehenengo hiru metodoak tradizionalak dira: (1) proba beraren aldaera alternatiboak ekoiztea (parekatzea), (2) proba desberdinen emaitzak eta eskala bateratu bat elkarri lotzea (kalibratzea), eta (3) probaren zailtasunaren edo aztertzaileen zorrotasunaren araberrako zuzenketa egitea (bateratze estatistikoa).

Azken bi metodoetan nolabaiteko elkar-ulertzea lortu behar da eztabaidan (bateratze sozialean), eta lanaren laginen eta definizio normalizatu eta adibideen (erreferentzi puntua) arteko konparazioan.

Elkar-ulertze hori lortzeko prozesuan laguntzea da, hain zuzen ere, *Erreferentzi Markoaren* helburuetako bat. Hori dela eta, horretarako erabiltzen diren deskribatzaile-eskalak normalizatu egin dira, garapen-metodologia zorrotz baten bidez. Hezkuntzaren arloan, ikuspegi hori gero eta gehiago zabaltzen ari da arauetan oinarritutako ebaluazio gisa; baina jakintzat ematen da, oro har, arauetan oinarritutako ikuspegi horrek denbora eskatzen duela, parte-hartzaileek adibideen eta iritzi-trukearen bidez egiten den prozesuari esker jabetzen baitira arauen esanahiaren zentzuaz.

Ikuspegi hori da, potentzialki, lotura egiteko metodorik sendoena, kontzeptu hipotetikoaren (edo konstruktuen) ikuspegi bateratu bat eratzea eta onartzea baitakar. Hizkuntz ebaluazioak elkarri lotzeko zailtasun nagusia, teknika tradizionalen sorginkeria estatistikoa alde batera utzita, ebaluazioetan elementu erabat desberdinak neurtzen dituela da, nagusiki, baita arlo bera aztertzea helburu duten

ebaluazioak izanda ere. Bi arrazoiengatik gertatzen da hori: batetik a konstruktuaeren kontzeptualizazioa eta aktibazioa eskasagatik, eta bestetik b ebaluazio-metodotik eratorritako interferentziarengatik.

Erreferentzi Markoak printzipio batzuk eskaintzen ditu lehenengo auziari irtenbidea emateko, Europan hizkuntza modernoak ikasteari dagokionez. 4. kapitulutik 7.era bitartean eskema deskribatzaile bat egiten da, hizkuntzaren erabilera, gaitasunak eta irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuak era praktikoan kontzeptualizatzeko, halako eran non ikasleei sustatu nahi dugun komunikazio-gaitasuna abian jartzen lagunduko baitie.

Deskribatzaile-eskalek koadro edo zerrenda kontzeptual bat eratzen dute, eta koadro hori bi gauzatarako erabil daitezke:

Erreferentzi Markoaren bidez sistema nazionalak eta erakundeak elkarrekin lotzeko.

Kategoriak eta eskaletako mailak erabiliz azterketen eta irakaspemodulu berezien helburuak finkatzeko.

A eranskinak deskribatzaile-eskalak garatzeko eta *Markoak* ematen duen eskalarekin lotzeko erabil daitezkeen metodoen ikuspegi orokorra eskaintzen die irakurleei.

ALTEK aztertzaileentzat prestatutako Erabiltzailearen gidak (CC-Lang (96) 10, dokumentu berrikusia) aholku xeheak ematen ditu probetako konstruktuaek eraginkor bihurtzeko bidez, baita probaren metodoak behar ez den distortsiorik sor dezan ekiditeko bidez ere.

9.3. EBALUAZIO-MOTAK

Ebaluazioari buruz, garrantzi handiko zenbait bereizketa egin daitezke. Ondoren agertzen den zerrenda ez da inola ere xehea, eta termino bat eskuineko edo ezkerreko zutabearen agertzeak ez du ezer esan nahi.

1	Aprobetxamenduaren ebaluazioa	Hizkuntz gaitasunaren ebaluazioa
2	Arauari buruzko ebaluazioa (AE)	Irizpide bati buruzko ebaluazioa (IE)
3	Menderatzea	Lerro jarraitua
4	Ebaluazio jarraitua	Une jakin bateko ebaluazioa
5	Ebaluazio formatiboa	Ebaluazio sumatiboa
6	Zuzeneko ebaluazioa	Zeharkako ebaluazioa
7	Jardueraren ebaluazioa	Ezagutzen ebaluazioa
8	Ebaluazio subjektiboa	Ebaluazio objektiboa
9	Kontrol-zerrendaren arabeko neurketa	Eskalaren arabeko neurketa
10	Iritzietan oinarritua	Irizpideetan oinarritua
11	Ebaluazio orokorra	Ebaluazio analitikoa
12	Sailkako ebaluazioa	Kategorien arabeko ebaluazioa
13	Besteek eginiko ebaluazioa	Autoebaluazioa

7. koadroa. Ebaluazio-motak

9.3.1. Aprobetxamenduaren ebaluazioa/Hizkuntz gaitasunaren ebaluazioa

Aprobetxamenduaren ebaluazioak helburu espezifikoak zer neurritan lortu diren neurtzen du, hots, irakatsi denaren ebaluazioa egiten du. Beraz, asteko edo hiru hileko lanarekin, liburuarekin, programarekin du lotura, ikastaroari berari begiratzen dio, eta barne-ikuspegi oinarritzen da.

Hizkuntz gaitasunaren ebaluazioak, bestalde, ikaslea, ikasi duena mundu errealean aplikatuz, zer egiteko gauza den edo zer dakien neurtzen du. Kanpo-ikuspegi oinarritua da.

Profesionalek aprobetxamenduaren ebaluazioari arreta gehiago emateko berezko joera dute, irakaskuntzarako atzeraelikadura lortzen baita ebaluazio horren bidez. Enpresaburuei, hezkuntzaren

arloko administrariei eta ikasle helduei, berriz, hizkuntz gaitasuna neurtzea interesatu ohi zaie gehiago, hots, emaitzak neurtzea, pertsonak orain zer egiten dakien neurtzea. Gaitasunaren ebaluazioaren abantaila da norberari non dagoen ikusteko aukera ematen diola; emaitzak gardenak dira.

Beharretan oinarritutako irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren ikuspegitik egiten den **komunikazioaren ebaluazioan** ez du tarte handia egon behar, teoriarik, (ikastaroaren edukian oinarritutako) **aprobetxamenduaren** eta (mundu errealean moldatzeko gaitasunean oinarritutako) **hizkuntz gaitasunaren** artean. Aprobetxamenduaren ebaluazioak badu gaitasunarekin lotura, egoera jakin batzuetan hizkuntza praktikan nola erabiltzen den kontuan hartzen baitu eta garatzen ari den gaitasunaren irudi orekatua eman nahi baitu. Gaitasunaren ebaluazioak ere badu, era berean, aprobetxamenduarekin lotura, programa garden eta egoki batean oinarritutako komunikazio-atatez eta hizkuntz edukiez osatua den heinean, eta ikasleari lortu duena erakusteko aukera ematen dion heinean.

Deskribatzaile argigarrien eskalek gaitasunaren ebaluazioarekin lotura dute, hots, mundu errealean moldatzeko gaitasunarekin. 6. kapituluaren aprobetxamenduaren ebaluazioak ikaskuntza indartzeko duen garrantzia aztertzen da.

9.3.2. Arauari buruzko ebaluazioa (AE)/Irizpide bati buruzko ebaluazioa (IE)

Arauari buruzko ebaluazioan, ikasleak mailaka bereizten dira, hau da, ikasle bakoitzak ikaskideei buruz ematen duen maila eta kokalekua hartzen da kontuan.

Arauari buruzko ebaluazioaren aurreko erreakzio gisa, **irizpide bati buruzko sailkapena** ere egiten da; halakoetan, ikaslea dagokion ikasgaiaren duen abileziaren arabera ebaluatzen da, haren ikaskideen abilezia kontuan hartu gabe.

Arauari buruzko ebaluazioa ikasgelari buruz uler daiteke ("18.a zara"), edo demografiari edo proba egiten duen ikasle taldeari buruz ("21.567.a zara"; "goreneko %14aren barruan zaude"). Bigarren kasuan, proben puntuak egokitu egin daitezke emaitza "justua" eskaintzeko, emaitzen banaketaren kurbaren trazatua aurreko urteetakoarekin alderatuz patroiarik eusteko eta ziurtatzeko urtero ikasle-ehuneko berak lortzen duela "bikain" emaitza, probaren zailtasuna edo ikasleen abilezia kontuan hartu gabe. Arauari buruzko ebaluazioa mailen araberrako taldeak osatzeko sailkapen-probetan erabili ohi da.

Irizpide bati buruzko ebaluazioa egiteko, koadro bat hartzen da oinarri; koadro horren ardatz bertikalean hizkuntz gaitasunaren maila adierazten da (lerro jarraitu baten moduan), eta ardatz horizontalean, berriz, arlo esanguratsuak adierazten dira, halako eran non proba bateko emaitza indibidualak irizpideen mapa orokorrean txertatu ahal izango baitira. Horrek eskatzen du:

- a) proba edo modulu bakoitzerako arloa edo arloak definituak izatea, eta
- b) "eten-puntuak" erabakita egotea; hau da, probarako zehaztuta dauden gaitasun-mailak lortzeko proban atera beharreko puntuazioa edo puntuazioak.

Deskribatzaile argigarrien eskalek eskema deskribatzailea osatzen duten kategorien irizpideen zehaztapenak dituzte, eta erreferentzi maila bateratuak patroik bateratuak eskaintzen dituzte.

9.3.3. Menderatzea/Lerro jarraitua

Irizpide bati buruzko **menderatze-mailaren ikuspegian** "gutxieneko gaitasun-maila" edo "eten-puntu" bakarra finkatzen da hizkuntza menderatzea lortu duten eta lortu ez duten ikasleak bereizteko, eta ez da inolako mailaketarik egiten finkatutako helburuaren lorpenari buruz.

Irizpide bati buruzko **lerro jarraituaren ikuspegiaren** arabera, ahalmen indibidual bat esparru jakin bat ebaluatzeko ahalmen-maila guztiak biltzen dituen lerro jarraitu definituaren baitan adierazten da.

Irizpide bati buruzko hainbat ikuspegi daude, baina gehienak "menderatzea" edo "lerro jarraitua" hartzen dute kontuan. Nahasmendu handia sortzen da irizpide baten erreferentzia hizkuntza menderatzearekin identifikatzen denean, era eskusiboan edo interpretazio okerra eginez; **menderatzearen ikuspegiak** ikastaro edo modulu jakin baten edukiari lotzen dio aprobetxamenduaren ikuspegia, eta ez dio halako garrantzirik ematen modulu hori (eta horren ondorioz, haren aprobetxamendua) hizkuntz gaitasunaren lerro jarraitu batean egokitzeari.

Ikuspegi horren alternatiba proba bakoitzaren emaitza hizkuntz gaitasunaren kurba batean adieraztea da, nota-multzo baten bidez, oro har. Ikuspegi horretatik, gaitasunaren lerro jarraitua "irizpidea" izango da, hots, probaren emaitzak egokiak direla bermatzen duen kanpoko errealitatea. Kanpoko irizpide horren erreferentzia eskala-analisi baten bidez egin daiteke (adibidez, Rashen ereduaren bidez), proba guztien emaitzak elkarren artean alderatzeko eta, horrela, emaitzak zuzenean eskala bateratu batean emateko.

Erreferentzi Markoak menderatzearen edo lerro jarraituaren ikuspegiak har ditzake.

- Lerro jarraituaren ikuspegian erabiltzen den maila-eskala *Erreferentzi maila bateratuekin* pareka daiteke.
- Menderatze ikuspegian lortu beharreko helburua *Erreferentzi Markoak* eskaintzen dituen kategorien eta mailen koadro kontzeptualean deskriba daiteke.

9.3.4. Ebaluazio jarraitua/Une jakin bateko ebaluazioa

Ebaluazio jarraitua irakasleak, eta baita, agian, ikasleak ere, gelako jardueri, ikastaroko lanei eta proiektuei buruz egiten duen ebaluazioa da. Azken emaitzak, beraz, ikastaro, ikasturte edo sei hileko osoa hartzen du kontuan.

Une jakin bateko ebaluazioa egun batean, oro har ikastaroaren amaieran edo ikastaroa hasi aurretik, egiten den azterketa bat edo beste era bateko proba bat oinarri hartuta nota jartzea eta erabakiak hartzea da. Aurretik gertatu dena, ordea, alde batera uzten da; garrantzikoa pertsonak orain, une honetan, zer egiten dakien neurtzea da.

Oro har, ebaluazioa ikastaroaz kanpoko zerbait dela jotzen da, une jakin batzuetan eta erabaki batzuk hartzeko egiten den zerbait. Ebaluazio jarraitua ikastaroan txertatuta dago, eta ikastaroaren amaierako ebaluazioari laguntzen dio, metaketaren bidez. Etxeko lanak eta aprobetxamenduko proba laburrak (tarteka nahiz sarri egiten direnak) kalifikatzeaz gainera, ebaluazio jarraitua honela ere egin daiteke: irakasleek edo ikasleek kontrol-zerrenda edo "zerrendak" betez, ataza espezifiko batzuen ebaluazioa eginez, testuliburua edo gidaliburua oinarri hartuta ebaluazio formalak eginez, eta laneko laginen karpeta bat betez, ikastaroaren hainbat unetan eta karpeta horren lanketaren hainbat fasetan.

Ikuspegi horiek badituzte abantaila batzuk eta eragozpen batzuk.

Une jakin bateko ebaluazioak pertsonak agian aurreko urteetan ikasiak dituen gauzak oraindik egiten badakizkiela bermatzen du. Hala ere, traumak sor ditzake azterketaren ondorioz, eta mota jakin bateko ikasleentzako mesedegarri da.

Ebaluazio jarraituak, aldiz, aukera ematen du sormena eta norberaren ezaugarriak kontuan hartzeko, baina irakasleak objektibo izateko duen ahalmenaren mende dago. Muturrera eramanda, bizitza bera proba amaigabe bihurtu daiteke ikaslearentzat eta amesgaizto burokratiko galanta irakaslearentzat.

Ahalmena komunikazio-jardueri lotuta deskribatzen duten irizpideen zehaztapenen zerrendak (4. kapitulua) baliagarri izan daitezke ebaluazio jarraituan. Bestalde, gaitasunaren alderdien deskribatzaileetatik abiatuta eraturiko neurketa-eskalak (5. kapitulua) une jakin batean egindako ebaluazioan notak emateko erabil daitezke.

9.3.5. Ebaluazio formatiboa/Ebaluazio sumatiboa

Ebaluazio formatiboa ikaskuntzaren nondik norakoari buruzko informazio-bilketa etengabea da, puntu ahulak eta sendoak aurkitzeko aukera ematen duen prozesu jarraitu bat. Irakasleak ikastaroa planifikatzeko eta ikasleentzako atzeraelikadura eraginkorra bideratzeko erabil dezake. Ebaluazio formatiboa zentzurik zabalenean erabiltzen da sarri, galdetegi eta kontsultetatik lortutako informazio kuantifikazina bere baitan har dezan.

Ebaluazio sumatiboak nota batean edo maila batean laburbiltzen du probetxua ikastaroaren amaieran. Ez da gaitasunaren neurketa bat, nahitaez; izan ere, ebaluazio batukaria, oro har, arauari buruzko ebaluazioa da, une jakin batean egiten dena eta aprobetxamendua neurtzen duena.

Ebaluazio formatiboaren ezaugarri nagusia da ikaskuntza hobetzea duela helburua; eta alderdi kaskarrena, berriz, atzeraelikaduraren metaforari atxikia izatea.

Atzeraelikadura gertatzeko, ezinbestekoa da hartzailea

- a) arreta emateko moduan egotea, hots, arreta ematea, motibatuta egotea eta informazioa iristen zaion moduarekin ohituta egotea;
- b) informazioa hartzeko moduan egotea, hots, ez egotea informazioz gainezka eta informazioa erregistratzeko, antolatzeko eta pertsonalizatzeko modua izatea;
- c) informazioa interpretatzeko moduan egon behar du, hots, zer galdetzen zaion ulertzeko eta kontrako ekintzarik ez egiteko adinako aurretiko ezagutza eta kontzientzia behar du; eta
- d) informazioa integratzeko moduan egon behar du, hots, denbora, orientazioa eta baliabide egokiak behar ditu informazio berriari buruz gogoeta egiteko, informazio hori integratzeko eta, horren ondorioz, oroitzeko. Horrek esan nahi du nor bere burua gidatzeko halako gaitasuna behar dela, eta, horretarako, ezinbestekoa da jarduera autonomo hori bideratzeko prestakuntza, ikaskuntzaren gaineko kontrola eta jasotako atzeraelikaduraren arabera jarduteko moldeak garatzea.

Ikaslearen prestakuntza edo formazio horri, kontzientzia-hartze horri, “**ebaluazio formatiboa**” deritzo. Hainbat teknika erabil daitezke kontzientzia-hartzea bideratzeko, baina printzipio nagusietako bat konparazioa da, hots, iritziaren (adibidez, ikasleak kontrol-zerrenda batetik zer egin dezakeen esatea) eta errealtatearen (adibidez, kontrol-zerrendan agertzen den materiala benetan entzun eta benetan ulertzen duen egiaztatzea) arteko konparazioa. DIALANGek horrela lotzen du autoebaluazioa azterketako saioarekin. Teknika aipagarria da, orobat, lanaren laginak aztertzea –bai erakusgarri neutroak, bai ikaslearen erakusgarriak– eta ikasleak kalitatearen inguruko ezaugarriekin lotutako metahizkuntza pertsonalizatua lantzerantz bultzatzea. Metahizkuntza horri esker beren lanaren jarraipena egin ahal izango dute, puntu ahulak eta sendoak aurkitu eta norberak gidatutako ikaskuntza-kontratu bat formulatu ahal izango dute.

Ebaluazio formatiboa edo diagnosi-ebaluazioak, oro har, berriki irakatsi diren edo aurki irakatsiko diren alderdi linguistikoez eta trebetasunez dihardu, xehetasun handiz. Diagnosi-ebaluazioa egiteko, 5.2. atalean emandako zerrendak oso orokorrak dira praktikokoak izateko; kasu bakoitzerako zehaztapena (Plataforma, Atalasea, etab.) adierazi beharko litzateke. Nolanahi ere, hainbat mailatan gaitasunaz bestelako alderdi batzuk deskribatzen dituzten deskribatzaile-eskalak (4. kapitulua) baliagarri izan daitezke ahozko adierazpenaren ebaluaziotik eratorritako formazio-atzeraelikadura eskaintzeko.

Erreferentzi maila bateratuak ebaluazio sumatiboa egiteko egokiagoak direla irudi lezakeen arren, ebaluazio sumatibotik eratorritako atzeraelikadura bera ere diagnostia egiteko egoki izan daiteke, eta, beraz, formatiboa, DIALANG proiektuak dioenez.

9.3.6. Zuzeneko ebaluazioa/Zeharkako ebaluazioa

Zuzeneko ebaluazioan ebaluatu nahi den ikaslea benetan zer egiten ari den neurtzen da. Adibidez, talde txiki bat zerbaiti buruz eztabaida egiten ari da, aztertzaileak behatu egiten die, ikasleek lana irizpide-zerrenda batekin alderatzen du, saioak zerrenda horretako kategoria egokienekin alderatzen ditu eta ebaluazioa egiten du.

Zeharkako ebaluazioan, aldiz, proba bat erabiltzen du, paperean egitekoa oro har, sarritan trebetasunak neurtzen dituena.

Zuzeneko ebaluazioa ahozko eta idatzizko ekoizpena eta elkarreraginezko ahozkoaren ulermenera mugatzen da, ezin baitaio jardura hartzaileari zuzenean behatu, haren ondorioei baizik. Irakurketaren ebaluazioa, adibidez, zeharka bakarrik egin daiteke, ikasleei beren ulermen-maila agerian uzteko eskatuz, laukiak betez, esaldiak osatuz, galderei erantzunez, etab. Hizkuntz aberastasuna eta kontrola zuzenean ebalua daitezke, irizpideekin parekatu eta neurketa eginez, eta baita zeharka ere, interpretazioa eginez eta ondorioak orokortuz, proba bateko galderen erantzunetatik abiatuta. Zuzeneko proba klasikoa da, besteak beste, elkarrizketa; zeharkako proba klasikoak dira, bestalde, “hutsuneak bete” motako ariketak.

Maila bakoitzari dagokion gaitasunari buruzko zenbait alderdi definitzen dituzten 5. kapituluko zenbait deskribatzaile erabil daitezke zuzeneko probetan ebaluazio-irizpideak garatzeko. 4. kapituluko parametroak oinarri izan daitezke ekoizpenaren zuzeneko ebaluazioa egiteko probetako eta, baita ere, ahozko eta idatzizko ulermenaren zeharkako ebaluazioko proben gaiak, testuak eta atazak aukeratzeko. 5. kapituluko parametroen bidez, gainera, hizkuntz ezagutzei buruzko zeharkako proba batean txertatzeko hizkuntz gaitasunaren gakoak identifikatu ahal izango dira, eta orobat identifikatu ahal izango dira itemetan oinarritutako lau trebetasunen probetan galderak formulatzeko funtsezko gaitasun pragmatikoak, soziolinguistikoak eta linguistikoak.

9.3.7. Jardueraren ebaluazioa/Ezagutzen ebaluazioa

Jardueraren ebaluazioa egiteko, ikasleak ahozko edo idatzizko diskurtsoaren lagin bat eman behar du, zuzeneko proba batean.

Ezagutzen ebaluazioan, ikasleak galdera batzuei erantzun behar die hizkuntzaz duen ezagutza-maila eta kontrola erakusteko; galderak era askotako item-sail batez osatuak izan daitezke.

Zoritxarrez, gaitasunak ezin dira inola ere zuzenean neurtu. Saio batzuk hartu beharko dira oinarri, eta horietatik orokortu hizkuntz gaitasuna. Hizkuntz gaitasuna praktikara eramandako gaitasun gisa har daiteke. Ildo horretatik, beraz, probek jardura bakarrik neurtzen dute, baina ebidentzia horretatik abiatuta sakoneko gaitasunei buruzko inferentziak egin daitezke.

Nolanahi ere, elkarrizketa batek esaldietan hutsuneak betetzea baino askoz ere jardute malla handiagoa eskatzen du, eta, era berean, hutsuneak betetzekoak aukera anitzetako erantzun bat hautatzeak baino gehiago. Alde horretatik, jardute hitza hizkuntz ekoizpena adierazteko erabiltzen da. Baina “jardura-proba” esapidean zentzu mugatuagoan erabiltzen da hitz hori; esapide horretan, (gutxi asko) benetakoa den eta oro har lanarekin edo ikasketekin zerikusia duen egoera bateko jardura egokia adierazten du. “Jardueraren ebaluazioa” esapidea adiera apur bat zehazgabeagoan erabilia, esan liteke ahozko ebaluazioko prozedurak jardura-probak direla, hizkuntz gaitasuna orokortzen baitute, ikasleek

testuingururako eta ikaslearen beharretarako egoki jotzen diren diskurtso-estilo batzuetan egindako jardueretatik abiatuta. Proba batzuek jardueraren ebaluazioa eta hizkuntzaren ezagutzen ebaluazioa (sistema gisa) parekatzen dituzte; beste batzuek, aldiz, ez.

Bereizketa hori zuzeneko eta zeharkako proben arteko bereizketaren oso antzekoa da. *Erreferentzi Markoa* antzera erabil daiteke; Europako Kontseiluak hainbat mailari buruz egindako zehaztapenak (Plataforma, Atalasea, Aurreratua), eskuragarri diren hizkuntzetan, xede-hizkuntzaren ezagutzaren deskribapen zehatza eta egokia eskaintzen dute, gainera.

9.3.8. Ebaluazio subjektiboa/Ebaluazio objektiboa

Ebaluazio subjektiboa aztertzaile batek egiten duen neurketa da. Orokorrean, jarduera baten kalitatea neurtzea dela esaten da.

Ebaluazio objektiboa subjektibotasun orotatik aldentuta egiten den ebaluazioa da. Oro har, itemek erantzun zuzen bakarria duten zeharkako probak hartzen dira ebaluazio objektibotzat, adibidez, zenbait aukeraren artean erantzun zuzena hautatzeko ariketak.

Subjektibotasunaren eta objektibotasunaren auzia askoz ere konplexuagoa da, ordea.

Sarritan, zeharkako proba "proba objektibo" gisa deskribatzen da, zuzentzaileak alde aurretik definituta dagoen zuzenketa-giltza edo baremo bat kontsultatzen badu erantzun bat onartzeko edo baztertzeko den erabakitzeke, eta erantzun zuzenak zenbatzen baditu emaitza emateko. Zenbait motatako probek prozesu horretan aurrerago egiten dute: erantzun posible bakarria ematen dute galdera bakoitzerako (adibidez: hautatu zenbait aukeraren artean, edo cloze testetatik sortutako hutsuneak betetzeko probak) eta, sarritan, zuzenketa automatikoa erabiltzen dute zuzentzailearen akatsak konpontzeko. "Objektibo" gisa deskribatzen diren proba horien objektibotasuna neurritz gainera da, pertsona batek erabaki baitzuen ebaluazioa probaren kontrol zorrotzagoa egiteko tekniketara mugatzea (eta erabaki subjektiboa baita hori berez, agian beste batzuek hartuko ez luketena). Gero, norbaitek probaren zehaztapena idatziko zuen, eta litekeena da beste pertsona batek idatzi izana itema, zehaztapeneko puntu jakin bat operatibo egiteko xedeaz. Azkenik, norbaitek item hori aukeratuko zuen proba horretarako aukeran zituen item posible guztien artean. Erabaki horiek guztiak nolabait ere subjektiboak direnez, zuzenagoa litzateke proba horiek zuzenketa objektiboko proba gisa deskribatzea.

Jardueraren zuzeneko ebaluazioa balorazio edo epai baten arabera egiten da, oro har. Horrek esan nahi du ikaslearen jardueraren kalitateari buruzko erabakia subjektiboa dela, eragile zehatz batzuk aintzat izanik eta ildo orokorrean edo irizpideei eta esperientziari erreferentzia eginez hartua. Hizkuntza eta komunikazioa oso konplexuak direnez gero, ez dute aukerarik ematen atomizaziorako eta beren osagaien batura soila baino gehiago da; hori dela eta, ikuspegi subjektiboa abantaila da. Sarritan, oso zaila izaten da item batekin zehazki zer neurtzen duen jakitea; beraz, probetako itemak gaitasunaren edo saioaren alderdi jakin batzuetara bideratzea ez da dirudien bezain erraza.

Nolanahi ere, eta zuhurtasunaren izenean, ebaluazio orok ahalik eta objektiboena izan behar luke. Edukiaren aukerari eta jardueraren kalitateari buruzko erabaki subjektiboetan ahal bezainbat murriztu beharko litzateke epai pertsonalen eragina, batez ere ebaluazio sumatiboa egitean. Izan ere, proben emaitzak, sarritan, ebaluatu diren pertsonen etorkizunari buruzko erabakiak hartzeko erabiltzen dituzte beste batzuek.

- Ebaluazioaren subjektibotasuna mugatzeko, eta, horrenbestez, baliotasuna eta fidagarritasuna areagotzeko, honako urrats hauek egitea komeni da:
- Ebaluazioaren edukia zehaztea, dagokion testuinguruarekin bat datorren *Erreferentzi Marko* batean oinarrituta, esaterako.
- Edukia aukeratzeko eta jarduerak ebaluatzeko balorazio bateratuak ematea.
- Ebaluazioak gauzatzeko prozedura estandarizatuak erabiltzea.
- Zeharkako probetarako erantzun zerranda zehatzak ematea, eta zuzeneko probak ebaluatzeko argi definitutako irizpideak erabiltzea.
- Balorazio anitza eskatzea, eta, hala dagokionean, hainbat alderdi aztertzea.
- Formazio egokia bideratzea, ebaluazio-irizpide jakin batzuei egokitu.
- Ebaluazioaren kalitatea (baliotasuna, fidagarritasuna) egiaztatzea, ebaluazioaren emaitzak aztertuz.

Kapitulu honen hasieran ikusi denez, ebaluazio-prozesuan subjektibotasuna murrizteko lehen urratsa inplikaturako dagoen konstruktorearen ulermen bateratua bideratzea da, *Erreferentzi Marko* bateratu bat finkatzea. *Erreferentzi Markoak* edukia zehazteko oinarri hori eman nahi du, eta zuzeneko probetarako argi definitutako irizpideak lantzeko tresna izan nahi du.

9.3.9. Kontrol-zerrendaren araberako neurketa/Eskalaren araberako neurketa

Kontrol-zerrendaren araberako neurketan, berriz, maila edo modulu jakin baterako egoki irizten zaien alderdien zerrenda bati buruz pertsonak zer maila duen adierazten da.

Eskalaren araberako neurketan hainbat maila dituen eskala batean pertsona bat zein mailatan dagoen zehazten da.

“Eskalan oinarritutako sailkapenean” zerrenda-sail baten arabera pertsona non kokatuta dagoen erabakitzen da. Enfasia, beraz, bertikala da: eskalako zein mailatan dago? Zerrenda edo maila bakoitzaren esanahia deskribatzaile-eskalen bidez argitu beharko da. Kategoria bakoitzerako eskala asko egon daitezke, eta orri berean eman daitezke, bata bestearen atzetik, edo bakoitza orrialde batean. Zerrenda edo maila guztien definizioa ager daiteke, edo txandakako zerrenda eta mailena, edo goiko, erdiko eta beheko mailena.

Alternatiba moduan, ikaskuntzan egin den bidea erakusten duen kontrol-zerrenda bat erabil daiteke; enfasia, orduan, horizontala izaten da: moduluko zenbat eduki gauzatu dira arrakastaz? Kontrol-zerrenda elementuen zerrenda moduan eman daiteke, galdeketa moduan; bestalde, gurpil moduan ere eman liteke, edo beste edozein modutan. Erantzuna *bai* edo *ez* izan daiteke, eta urrats jakin batzuen bidez gehiago zehatz daiteke (adibidez, Otik 4ra), bereziki epigrafeak bereizita eta epigrafe horiek nola interpretatu beharko liratekeen azaltzen duten definizioak emanda.

Deskribatzaile argigarriak eskatzen diren mailetara egokitutako irizpide-zehaztapen independenteak direnez, maila jakin bateko **kontrol-zerrenda sortzeko** erabil daitezke –eta hala gertatzen da *Hizkuntzen portfolioaren* aldaera batzuetan–, eta baita maila egoki guztiak beren baitan hartzen dituzten **ebaluazio-eskala edo -zerrenda** gisa, 3. kapituluan agertzen den moduan, autoebaluaziorako 2. koadroan eta aztertzaileak ebaluazioa egiteko 3. koadroan.

9.3.10. Iritzietan oinarritutako ebaluazioa/Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa

Iritzietan oinarritutako ebaluazioa: ikasleak gelan egiten duen lanaren esperientziaren arabera ematen den epai erabat subjektiboa, ebaluazio espezifikoa egiteko inongo irizpide espezifikorik kontuan hartu gabe egiten dena.

Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa: aztertzailearen subjektibotasuna murrizteko, iritzia irizpide espezifikoei buruzko ebaluazio kontzientearekin osatuz egiten dena.

“Iritzia” terminoak, hemen, irakaslea edo ikaslea gelako lanaren, etxean egindako lanen... esperientzian soilik oinarritzen dela adierazten du. Neurketa subjektibo askok, batez ere ebaluazio jarraituan, gogoetaren edo memoriaren oinarrian sortutako iritzi bat ematen dute, pertsona jakin batek denbora jakin batean egiten duenaren behaketa kontzientetik abiatuta agian. Horrela dihardute eskola-sistema askok.

“Irizpideetan oinarritutako ebaluazioa” esapidea iritzia epai arrazoitu bihurtzen duen ebaluazio-ikuspegiaren egoera deskribatzeko erabiltzen da hemen. Ebaluazioaren ikuspegi horrek hau eskatzen du:

- a) prozedura jakin bati jarraitzen dion ebaluazio-jarduera;
- b) puntuazioak edo notak bereizteko irizpide definituen multzo bat eta,
- c) aztertzaileentzat irizpideak bateratzeko formazioen bat.

Irizpideetan oinarritutako ebaluazioaren abantaila da, baldin inplikaturik dauden aztertzaileentzako *Erreferentzi Marko* bateratu bat finkatzen bada, epai horiek guztiak askoz ere finkoagoak izango direla, bereziki hizkuntz jardueretako “erreferentzi puntuak” erakusgarri moduan eta beste sistema batzuekin lotura finkoak egiteko moduan ematen badira. Orientazio horiek are garrantzizkoagoak dira baldin eta kontuan hartzen bada hainbat diziplinako ikerketak behin eta berriz erakutsi duela, ezen, ebaluazio-irizpideak bateratzeko formazio-lanik egiten ez bada, aztertzaile batzuek zorrotzago eta beste batzuek ez hain zorrotz jokatzearen ondorioz, ikasleen gaitasuna ebaluatzean desberdintasunak sor daitezkeela eta emaitzak kolokan jarriko direla, halabeharrendaren menpe.

Erreferentzi maila bateratuen deskribatzaile-eskalak lagungarri izan daitezke irizpideak definitzeko, lehen b) atalean azaldu den moduan, edo maila bateratuen arabera zehaztutako irizpideen ondoriozko eskakizun-mailak deskribatzeko. Aurrerago, agian erreferentzi maila bateratu bakoitzeko ohiko jardueren laginak edo adibideak eman ahal izango dira, parametro edo irizpide estandar batzuk sortzen laguntzeko.

9.3.11. Ebaluazio orokorra/Ebaluazio analitikoa

Ebaluazio orokorrak ebaluazio sintetiko globala egiten du. Kasu horretan, aztertzaileak senez neurtzen ditu hainbat alderdi.

Ebaluazio analitikoan, berriz, elkarrengandik bereizita aztertzen dira hainbat alderdi.

Bereizketa hori bi eratarata egin daiteke: a) ebaluatu nahi denaren arabera; b) zerrenda, nota edo puntuazio batera iristeko moduaren arabera. Sistemek, batzuetan, ikuspegi analitikoa erabiltzen dute maila batean eta orokorra beste batean, biak konbinatuta.

a) Zer ebaluatzen den: batzuetan kategoriatan orokor bat ebaluatzen da, adibidez "ahozko adierazpena" edo "elkarreragina", eta puntuazio edo nota bat ematen zaio. Beste batzuetan, ebaluazio analitikoagoetan, aztertzaileak bereizita ematen ditu jardueraren baitan bereizitako alderdi edo ezaugarrietarako notak. Hala ere, beste ikuspegi batzuetan, aztertzaileak iritzi orokorretik abiatu behar du, hainbat kategoriaren arabera analisisa egin eta, gero, ebaluazio orokor gogoetatsua egin. Ikuspegi analitikoan, kategoriak elkarrengandik bereizita erabiltzeak abantaila bat ematen du, aztertzailea arretaz behatzera bultzatzen duela hain zuzen; gainera, metahizkuntza bat eskaintzen du aztertzaileen arteko negoziatorako eta ikasleei ematen zaien atzeraelikadurarako. Eragozpena da, berriz, lekukotasun askok erakusten duenez, aztertzaileei zaila gertatzen zaiela ebaluazio orokor bateko kategoriak zein bere aldetik aztertzea, eta, horrez gainera, ginkarga kognitiboa sortzen zaiela lau edo bost kategoriatan baino gehiago aurkezten zaizkienean.

b) Emaizta kalkulatzeko. Ikuspegi batzuetan orokorrean parekatzen dituzte behatutako jarduerak eta nota-baremo bateko deskribatzaileak, izan eskala holistikoa (orokorra) nahiz analitikoa ("zerrenda" bateko hiru eta sei kategoriatan bitarte). Ikuspegi horiek ez dute inolako aritmetikarik egiten; emaitzak zenbaki bat edo kategoriatan guztiak biltzen dituen "telefono-zenbaki" bat dira. Ikuspegi analitikoago batzuetan nota bat ematen da elementu bakoitzerako, eta gero notak batu egiten dira puntuazioa emateko; puntuazioa maila edo kalifikazio bidera daiteke gero. Ikuspegi horren ezaugarrietako bat da kategoriei koefiziente batzuk ematen zaizkiela, alegia, kategoriatan guztiak ez dagoela balio bera.

3. kapituluko 2. eta 3. koadroetan autoebaluaziorako eta aztertzaileak egindako ebaluaziorako irizpide-eskala analitikoan (zerrenden) adibideak ematen dira, puntuazio orokorreko estrategiaren ikuspegitik (hots, jardueretatik ateratzen dituen ondorioak definizioekin lotzen ditu eta iritzia ematen du).

9.3.12. Sailkako ebaluazioa/Kategoriaren arabeko ebaluazioa

Kategoriaren arabeko ebaluazioak ebaluazio-ataza bakarra eskatzen du (diskurtso desberdinak eratzeko hainbat fase osatuta izan daitekeena, 9.2.1. atalean azaldu denez), eta jarduerak ebaluaziorako "zerrenda" bateko kategoriaren arabera neurtzen da, 9.3.11. atalean azaldutako ikuspegi analitikoan bezala.

Sailkako ebaluazioak hainbat ebaluazio-ataza egitea eskatzen du (beste ikasle batzuekin edo irakasleekin rol-jokoak egitea, sarritan) eta, gero, nota bat ematen da, puntuazio definitutako eskala baten arabera, adibidez: 0tik 3ra edo 1etik 4ra.

Sailkako ebaluazioaren helburua da kategoriatan emaitzek beste baten emaitzetan izan dezakeen eragina saihestea, kategoriaren arabeko ebaluazioko gorabehera hori zuzentzea. Behetako mailetan, atazaren helburua lortzen den edo ez nabarmentzen da; ikasleak zer egiten dakien jakiteko kontrol-zerrenda bat osatzea da xedea, irakasleak edo ikasleak aurretiko benetako jardueretan egindako lanaren ebaluazioan oinarrituta, iritzi soiletik harago. Gorako mailetan, ordea, atazak jardueraren hizkuntz gaitasunaren alderdi jakin batzuk erakusteko moduan diseina daitezke. Emaiztak profilen bidez adierazten dira.

5. kapituluaren testuan hizkuntz gaitasunaren kategoriatan eskalaren bidez kategoriaren arabeko ebaluazioa egiteko irizpideak eskaintzen dira. Aztertzaileek kategoriatan sail txiki bat bakarrik har dezaketenez kontuan, hitzarmenak lortu behar dira prozesuan. Lagungarri izan daitezke, sailkako ebaluaziorako atazak zehazteko, 4.4. atalean komunikazio-jardueren motez azaldutakoa eta 5.2.3.2. ataleko gaitasun funtzionalen zerrenda.

9.3.13. Besteek egindako ebaluazioa/Autoebaluazioa

Besteek egindako ebaluazioa: irakasle edo aztertzaileak ikaslearen hizkuntz gaitasuna balioestea.

Autoebaluazioa: norberak bere hizkuntz gaitasuna balioestea.

Ikasleek era askotara parte har dezakete aurrez deskribatu diren ebaluazio-tekniketan. Ikerketak iradokitzen du, arriskurik ez dagoenean (norbait ikastaro baterako onartzea, adibidez), autoebaluazioa, irakasleak egiten dituen probetarako eta ebaluaziorako, oso osagarri eraginkorra izan daitekeela. Autoebaluazioan, presioa handiagoa da:

- ebaluazioa hizkuntz gaitasunaren ereduak argi definitzen dituzten deskribatzaileen arabera egiten denean, eta,

- ebaluazioa esperientzia jakin bati atxikitzen zaionean. Esperientzia hori bera azterketako jarduera izan daiteke, bere horretan.

Seguru asko, zehatzagoa izango da ikasleek formazio espezifikoa jaso badute. Autoebaluazio egituratu horrek irakasleen ebaluazioarekin eta probekin lotura izan dezake, hain zuzen ere irakasleen artean, proben artean eta irakasleak egiten duen ebaluazioaren eta proben artean izaten den lotura-maila bera (baliotasun konkurrentearen maila).

Hala ere, autoebaluazioaren ahalmen nagusia motibatze eta kontzientzia hartze eta tresna gisa duen balioa da, ikasleei beren ezaugarriak ezagutzen, beren gabeziak aurkitzen eta ikaskuntza eraginkortasunez bideratzen laguntzen baitie.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek kontuan hartu beharko dute, eta hala dagokionean, zehaztu:

- **Kapitulu honetan aztertu diren ebaluazio-motetatik zein diren:**
 - beren sisteman, ikasleentzako egokienak
 - beren sistemaren kultura pedagogikorako egokienak eta bideragarrienak
 - eraginkorrenak irakasleentzat, jasotako formaziotik abiatuta duten inplikazio profesionalari dagokionez.
- Bere sisteman nola orekatzen diren eta nola elkar osatzen duten probetxuaren ebaluazioak (ikastetxera bideratua; ikaskuntzara bideratua) eta hizkuntz gaitasunaren ebaluazioak (benetako mundura bideratua; emaitzetara bideratua), eta zenbateraino ebaluatzen diren komunikazio-jarduerak eta hizkuntz ezagutzak.
- Zenbateraino ebaluatzen diren ikaskuntzaren emaitzak maila eta irizpide definituen arabera (irizpide bati buruz) eta zenbateraino ematen diren notak eta ebaluazioak ikaslea dagoen gelaren arabera (arauari buruz).
- Irakasleei zenbateraino:
 - jakinarazten zaizkien eskakizun-mailak (adibidez: deskribatzaile bateratuak, jarduera-ereduak).
 - adone ematen zaien ebaluazio-teknika batzuk daudela jabetzeko.
 - ematen zaien teknikei eta interpretazioari buruzko formazioa.
- Zenbateraino den egokia eta bideragarria gidako ebaluazio jarraituaren eta une jakin bateko ebaluazioaren ikuspegi integratua garatzea, elkarrekin lotutako mailei eta irizpideen definizioei buruz.
- Zenbateraino den egokia eta bideragarria ikasleak inplikatzea maila askotako atzen eta hizkuntz gaitasunaren deskribatzaile definituen arabera autoebaluazioan eta deskribatzaile horiek –adibidez– sailkako ebaluazioan aplikatzea.
- Nola egokituko zaizkien ikasleen egoerari, eta nola osatu edo landu behar diren, ***Erreferentzi Markoan*** ematen diren zehaztapenak eta eskalak.

Autoebaluaziorako eta aztertzailearentzako ebaluazio-zerrenden bertsioak 3. kapituluko 2. eta 3. koadroetan agertzen dira. Bien arteko alderik nabarmenena da –ikasleak zer egiten dakien azaltzeko erabiltzen den formulazioaz gainera– 2. koadroa komunikazio-ekintzetan oinarritua dela, eta 3. koadroa, berriz, ahozko edozein jardueratan ikus daitezkeen gaitasunaren alderdi orokorretan. Hala ere, erraz bidera daiteke autoebaluazioan erabiltzeko 3. koadroaren bertsio egokitu bat. Esperientziak erakusten duenez, helduak, gutxienez, gai dira hizkuntz gaitasunean duten mailari buruzko neurketa kualitatibo horiek egiteko.

9.4. EBALUAZIO BIDERAGARRIA ETA METASISTEMA

4. eta 5. kapituluetak **eskalek** kapitulu horietan agertzen den deskribapen-eskema integratzailearekin loturiko kategoria-sail bat erakusten dute, eskema horretatik atera eta era sinplifikatuan emana. Egileen asmoa ez da edonork eskala guztiak maila guztietan erabiltzea, ebaluazioaren ikuspegi praktikoari jarraituz; aztertzaileei zaila gertatzen zaie kategoria asko aldi berean kontuan hartzea, eta, gainera, litekeena da aurkezten den maila-segida guztia ingurune jakin baterako egoki ez izatea ere. Eskalen multzoak **kontsultarako tresna** izan nahi du gehiago.

Edozein ikuspegiari heltzen zaiola, ebaluaziorako sistema praktiko orok kopuru egoki batera **murriztu** behar du **kategoria-kopurua**. Esperientziak erakusten duenez, lau edo bost kategoria baino gehiago direnean, ezagutzen gainkarga sortzen da, eta zazpi kategorian dago gehieneko muga psikologikoa; hortaz, **aukera egin behar da**.

Ahozko ebaluazioari dagokionez, elkarreraginezko estrategiak ahozkoaren ebaluazioa egiteko komunikazioaren alderdi kualitatibo egokiak direla kontuan hartzen bada, eskala argigarriek hamalau kategoria kualitatibo pertinente dituzte:

- Hitz egiteko txanden estrategiak
- Lankidetzaz-estategiak
- Argibideak eskatzea
- Jariotasuna
- Malgutasuna
- Koherentzia
- Gaiaren garapena
- Zehaztasuna
- Gaitasun soziolinguistikoa
- Maila orokorra
- Hiztegi-aberastasuna
- Zuzentasun gramatikala
- Hiztegiaren kontrola
- Kontrol fonologikoa

Bistakoa da, ezaugarri horietako askoren deskribatzaileak zerrenda orokor batean jar litezkeen arren, hamalau kategoria gehiegi direla jarduera baten ebaluazioa egiteko. Ikuspegi praktiko orotan, beraz, kategoria batzuk aukeratu beharko lirateke zerrenda horren barruan. Ezaugarriak konbinatu, birformulatu eta ebaluazio-irizpideen sail txikiago batera murriztu behar dira, inplikaturik dauden ikasleek beharretara, ebaluazioaren atazaren baldintzetara eta kultura pedagogiko espezifikokoaren estilora egokitutako sail batera hain zuzen. Gelditzen diren irizpideak parekatu egin litezke, edo, alternatiba moduan, pisu espezifikoa eman dakieke ataza jakin bakoitzerako funtsezko diren alderdiei.

Ondorengo **lau adibide** hauek hori guztia nola egin daitezkeen erakusten dute. Lehenengo hiru adibideek kategoriak ebaluazioaren ikuspegi jakin bakoitzeko probetarako irizpide gisa nola erabil daitezkeen azaltzen dute; laugarrenak, berriz, helburu jakin bat lortzeko eta egoera jakin batean egiteko ebaluaziorako “zerrenda” eskaintzeko, *Erreferentzi Markoko* eskaletako deskribatzaileak nola elkartu eta birformulatu ziren azaltzen du.

1. adibidea

Cambridge in Advanced English (CAE), 5. proba: ebaluazio-irizpideak (1991)

Ebaluazio-irizpideak	Eskala argigarriak	Beste kategoria batzuk*
Jariorasuna	Jariorasuna.	
Zuzentasuna eta maila	Hizkuntz aberastasun orokorra. Hiztegi-aberastasuna. Zuzentasun gramatikala. Hiztegiaren ezagutza.	
Ahoskera	Kontrol fonologikoa.	
Ataza gauzatzea	Koherentzia. Egokitze soziolinguistikoa.	Ataza zuzen egitea. Solaskidearen laguntzaren beharra.
Elkarreraginezko komunikazioa	Hitz egiteko txanden estrategiak. Elkarlan-estategiak. Gaiaren garapena.	Parte-hartzeari eusteko erraztasuna eta parte-hartzearen maila.

*Beste kategoria batzuei buruzko oharra. Eskala argigarrietan, ataza zuzen egiteari buruzko enuntziatuak *Komunikazio-ekintzak* izenburuarekin lotuta daude. *Parte-hartzeari eusteko erraztasuna eta maila Jariorasuna* sailean sartzen dira. *Solaskidearen laguntza-beharra* sailari buruzko deskribatzaileak eskala argigarrietan sartzeko ahaleginak ez zuen arrakastarik izan.

2. adibidea

International Certificate Conference (ICC). Negozioetarako ingeles-ziurtagiria.

2. proba: negozioei buruzko elkarrizketa (1987).

Ebaluazio-irizpideak	Eskala argigarriak	Beste kategoria batzuk
Eskala 1 (izenik gabea)	Egokitzapen soziolinguistikoa. Zuzentasun gramatikala. Hiztegiaren ezagutza.	Ataza zuzen egitea.
Eskala 2 (diskurtsoaren ezaugarrien erabilera, elkarrizketa hasteko eta elkarrizketari eusteko)	Hitz egitean txanda hartu eta uzteko estrategiak. Elkarlan-estategiak. Egokitzapen soziolinguistikoa.	

3. adibidea

Eurocentres: elkarreraginaren ebaluazioa, talde txikietan (RADIO) (1987)

Ebaluazio-irizpideak	Eskala argigarriak	Beste kategoria batzuk
Hedapen-maila (aberastasuna)	Hizkuntz hedapen orokorra. Hiztegi-aberastasuna.	
Zuzentasuna	Zuzentasun gramatikala. Hiztegiaren ezagutza. Egokitzapen soziolinguistikoa.	
Ahoskera	Jarriotasuna. Kontrol fonologikoa.	
Elkarreragina	Hitz egitean txanda hartu eta uzteko estrategiak. Elkarlan-estrategiak.	

4. adibidea

Ikerketarako Kontseilu Nazional Suitzarra: bideo-saioen ebaluazioa

Testuingurua. A Eranskinean esplikutzen da nola sailkatu ziren eskala argigarriak Suitzan gauzatu zen ikerketa-proiektu batean. Ikerketa-proiektu horren amaieran, batzar batera gonbidatu zituzten bertan parte hartu zuten irakasleak, emaitzak aurkezteko eta *Europako Hizkuntzen Portfolioarekin (European Language Portfolio)* Suitzan egin zen saioa sustatzeko. Batzar hartan bi gai hauek eztabaidatu zituzten, besteak beste: **a)** ebaluazio jarraitua eta autoebaluaziorako kontrol-zerrendak marko orokor batean lotu beharra; eta **b)** proiektuan eskala bidez sailkatutako deskribatzaileak ebaluazioan erabiltzeko erak. Azterketa-prozesu horren atal gisa, ikasle batzuen bideoak sailkatu zituzten, 3. ataleko 3. koadroan aurkeztutako ebaluaziorako "zerrendaren" arabera. Deskribatzaile argigarrien hautaketa aurkezten da hor, berriro moldatua eta osatua.

Ebaluazio-irizpideak	Eskala argigarriak	Beste kategoria batzuk
Hedapen-maila (aberastasuna)	Hizkuntz hedapen orokorra. Hiztegi-aberastasuna.	
Zuzentasuna	Zuzentasun gramatikala. Hiztegiaren ezagutza.	
Jarriotasuna	Jarriotasuna.	
Elkarreragina	Elkarreragin orokorra. Hitz egiteko txandak. Elkarlana.	
Koherentzia	Koherentzia.	

Sistema desberdinek, ikasle desberdinekin, testuinguru desberdinetan sinplifikatu egiten dituzte, aukeratu eta konbinatu, ebaluazio-mota desberdinetarako era desberdinetako ezaugarriak. Egia esan, zerrenda, hamalau kategoriakoa izanik, ez da luzeegia, eta agian gai da pertsonak aukeratzeko dituzten aldagai *guztiak* integratzeko eta zabaldu egin beharko da osotasuna bere baitan hartu ahal izateko.

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta hala dagokionean, zehaztu:

- **Nola sinplifikatzen diren kategoria teorikoak beren sisteman ikusmolde eraginkorrek osatzeko.**
- **Zenbateraino koka daitezkeen beren sisteman ebaluazio-irizpide gisa erabilitako eragile nagusiak 5. atalean aurkeztutako kategoria multzoan. Nolanahi ere, B eranskinean, B4 dokumentuan ageri diren eskalen adibideak zehatzago garatu behar dira, erabileraren arlo bereziak behar den bezala bere baitan har ditzaten.**

BIBLIOGRAFIA OROKORRA

Oharra: Izartxoak (*) daukaten argitalpenak eta dokumentuak ingelesez eta frantsesez sortuak dira.

Honako erreferentzi lan hauetan *Markoaren* hainbat atali dagozkien artikulua daude:

- Bussmann, Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. Londres, Routledge.
- Byram, M. (inprimatzen). *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres, Routledge.
- Clapham, C eta Corson, D. (arg.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.
- Crystal, D. (arg.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.
- Galisson, R. & Coste, D. (arg.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.
- Richards, J. C., Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londres, Longman.
- Spolsky, B. (arg.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

Honako lan hauek buruan agertzen den atalari dagozkio, nagusiki:

1. atala

- *Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (B. Northeck 1991n Rüsçhlikongo sinposioan oinarritutako txostena). Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- *Council of Europe (1997) *European language portfolio: proposals for development*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- *Council of Europe (1982) "Recommendation no. R. (82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages" Girard & Trimén A Eranskina, 1998.
- *Council of Europe (1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- *Council of Europe (1982) "Recommendation no. R. (98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages". Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- *Girard, D. eta Trimén, J. L. M. (arg) (1998) *Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Gorosch, M., Poitier, B. eta Riddy, D. C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*. 3. Estrasburgo, AIDELA, Europako Kontseiluarekin elkarlanean.
- Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, Uppsalako Unibertsitatea. Trebakuntza Saila.

2. atala

a) "Atalase Mailari" dagokionez, lan hauek argitaratu dira orain arte:

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G., Näf, A.-rekin elkarlanean (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
- Belart, M & Rancé, L. (1991) *Nivell Llindar per a escolars (8-14) anys*. Bartzelona, Generalitat de Catalunya.
- Castaleiro, J. M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar eta E. Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk-Appendix-Annexe-Appendix*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Efstathiadis, S. (arg) (1988) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Oispuu, J. (1997) *Eesti keelesuhtluslävi*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Ek, J. A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Londres, Longman.
- Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.
- Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.
- Ek, J. A. van & Trim J. L. M. (1997) *Vantage Level*. Estrasburgo, Europako Kontseilua (CUPEk 2000ko azaroan berrargitaratzekoa).
- Galli de Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Grinberga, I., Martinsone, G. Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) *Latviesu valodas prasmes limenis*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Jones, G. E., Hugues, M., & Jones, D. (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell'arabo libanese nell'università italiana*. Venezia, Cafoscarina.
- King, A., (arg) (1988) *Atalase Maila*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M. H. (1992) *Nivell llindar per a la llengua catalana*. Bartzelona, Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M. & Borg, A. J. (1997) *Fuq I-ghatba tal-Malti*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Narbutas E., Pribusauskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Porcher, L. (arg.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vives par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Porcher, L., M. Huart eta F. Mariet (1982) *Adaptation de "Un niveau-seuil pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute eta Moscow Linguistic University (1996) *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Salgado, X. A. F., Romero, H. M. & Moruxa, M. P. (1993) *Nivel soleira lingua galega*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Sandström, B. (arg.) (1981) *Tröskelniva: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P. J. (1979) *Un nivel umbral*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Svanes, B., Hagen, J. E., Manne, G. & Svindland, A. S. (1987) *Et terskelniva for norsk*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: nederlands als vreemde tal*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.

b) beste hainbat argitalpen interesgarri:

- Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brusela, Lingua.
- Lüdi, G. eta Py. B. (1986) *Être bilingüe*. Bern, Lang.
- Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E. P. (1993) *The language audit*. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. (1982) *L'identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Richterich, R. (arg) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris, Hachette.
- Richterich, R. eta J-L Chancerel (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. eta J-L Chancerel (1981) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J-L. M. (1980) *Developing a Unit/credit scheme of adults language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J. L. M., Richterich, R., van Ek, J. A. & Wilkins, D. A. (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim J. L. M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- *Trim, J. L. M., H. Holec, D. Coste eta L. Porcher (arg) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II preliminary studies*. (Ingelesezko eta frantsesezko ekarpenak). Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Widdowson, H. G. (1989) "Knowledge of Language and Ability for Use" *Applied linguistics* 10/2, 128-137.
- Wilkins, D. A. (1972) *Linguistics in language teaching*. Londres, Edward Arnold.

3. atala

- *Van Ek, J. A. *Hizkuntza arrotzen ikaskuntzarako helburuak I. eta II. liburukiak*. 1989. HARE Itzulpen saila. [(1985-86) *Objectives for foreign language learning: vol. I Scope. vol. II Levels*. Estrasburgo, Europako Kontseilua].
- North, B. (2000) *The development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang.
- North B. eta Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales' *Language Testing* 15/2 217-262.
- North, B. (1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Schneider, G. eta North, B. (2000) *Fremdsprachen können-was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung and Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

4. atala

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence' In Palmer, A. S., Groot, P. G. & Tropper, S. A. (arg). *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC, TESOL.
- Carter, R. & Lang, M. N. (1991) *Teaching literature*. Londres, Longman.
- Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157-179.
- Denes, P. B. & Pinson, E. N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2. arg. New York, Freeman.
- Faerch, C. & Casper, G. (arg) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. Londres, Longman.

- Firth, J. R. (1964) *The tongues of men and Speech*, Londres OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94). Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Fry, D. B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP.
- Hagegé, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.
- * Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990-1994) *Les interactions verbales (3vols.)* Paris, Colins.
- Laver, J. & Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W. J. M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P. H. & Norman, D. A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., D. Boutgain, D. Coste, V. Ferenczi eta M-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.

5. atala

- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading M A, Addison-Wesley.
- Austin, J. L. (1972) *How to do things with words*. Oxford., OUP.
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge , CUP.
- Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.
- Furnham, A. eta Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. Londres, Methuen.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. Londres. Edward Arnold.
- Grice, H. P. (1975) "Logic and conversation". In Cole, P. eta Morgan, J. L. (arg.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41-58.
- Gumperz, J. J. (1971) *Language in social groups* Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.
- Hawkins, E. W. (1987) *Awareness of language: an introduction. revised edn*. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes D. H. (1972) "On communicative competence" In *Pride and Holmes* (1972).
- Hymes, D. H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. Londres, Longman.
- Knapp-Potthoff, A. eta Liedke, M. (arg.) (1997) *Aspkte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: iudicium verlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure*. Londres & Amsterdam.
- Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP.
- Lyons, J. (1977) *Semantics: vols I & II*. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D. G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.
- Matthews, P. H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP.
- Matthews, P. H. (1981) *Syntax*. Cambridge, CUP.

- Neuner, G. (1988) *A socio-Cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level* Doc. CC-GP12(87)24. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- O'Connor, J. D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2. edizioa. Londres, Longman.
- O'Connor, J. D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J. B. & Holmes, J. (arg.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.
- Robinson, G. L. N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford, Pergamon.
- Robinson, W. P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Sapir, E. (1921) *Language*, New York, Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
- Searle, J. R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, 51. bol., 1. zk., 1-24.
- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics*. 2. edizioa. Harmondsworth, Penguin.
- Ullman, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, OUP.
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers' *Language teaching* 32,4. Cambridge CUP.
- Wunderlich, D. (arg.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athenäum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

6. atala

- Berthoud, A. C. (arg.)(1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliqué*, VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A. C. eta Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.
- Besse, H, eta Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L. A. L. Paris, Hatier.
- Blom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. Londres, Longman.
- Bloom, B. S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York. McGraw.
- Broeder, P. (arg.) (1988) *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation, Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*. Estrasburgo, Tilburg and Göteborg ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.
- Brumfit, C. (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology' *AILA Review* 4, 25-31.
- Brumfit, C., & Johnson, K. (arg.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989) *Cultural studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1, no. 1.

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (arg.) (1998) *Enseignement des langues étrangères-Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52*. Berna, CDIP.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Études de linguistique appliquée* 98.
- *Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. Londres, Heineman.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP.
- Gaotrac L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection LAL. Paris, Hatier.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992-3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*. 25. alea, 4 zkia. eta 26. alea, 1. zkia.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- *Girard, D. (arg.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual matters.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, E. S. F.
- Hawkins, E. W. (1987) *Modern languages in the curriculum*, argit. berrikusia, Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. Londres, McMillan.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- *Holec, H. (arg) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (ingelesetako eta frantsesetako ekarpenekin). Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Komensk, J. A. (Comenius (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Krashen, S. D (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
- Little, D., Devitt S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
- MacKay, W. F. (1965) *Language teaching analysis*. Londres, Longman.
- McDonough, S. H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. Londres, Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987) *Zur integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* Tübingen, Gunter Nar Verlag.
- Pêcheur, J. eta Viguer, G. (arg.) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H. E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. Munich, Frankonius.
- *Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Porcher, L. (arg) (1992) *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris. Le français dans le monde.
- Py, B. (arg) (1994) "L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents" *Bulletin suisse de linguistique appliqué*. VALS-ASLA.

- Rampillon, U. eta Zimmermann, G. (arg.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignon, S. J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass), Addison-Wesley.
- *Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Estrasburgo, Europako Kontseilua (alemanez, errusieraz eta lituanieraz ere eskura daiteke).
- Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129-158.
- Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning*. Londres, Arnold.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*, Oxford OUP.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.
- Stern, H. H. eta Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment.' *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5-25.
- The British Council (1978). *The teaching of comprehension*. Londres, British Council.
- Trim, J. L. M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grezenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. *Irakurketa hizkuntz klasean*. 1987. HABE Itzulpen saila. [(1984) *Reading in the language classroom*. Londres, McMillan].

7. atala

- Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.
- Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum.

8. atala

- Breen, M. P. (1987) 'Contemporary paradigms, in syllabus design', Parts I & II. *Language Teaching*. 20. alea, 2. eta 3. zikiak., 81-92 eta 157-174. or.
- Burstall, C., M. Jamieson, S. Cohen eta M. Hargreaves (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.
- Clark, J. L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford OUP.
- Coste, D. eta Lehman, D. (1995) "Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours". *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- *Coste, D. (arg.) (1983) *Contributions a une renovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.
- Damen, L. (1987) *Culture learning: the fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
- Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L. A. L'Paris, Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. eta Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio-Portfolio européen des langues-Portfolio europeo delle lingue-European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Sarean ere eskuragarri: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK(1995) *Mehrsprachiges Land-mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33*. Berna, EDK.
- Vigner, G. (arg.)(1966) "Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs". *Etudes de linguistique appliquée. 103*
- *Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP (87)10. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Wilkins, D. A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford. OUP.

9. atala

- Alderson, J. C. Clapham C eta Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment. Series(arg) JC Alderson eta L. F Bachman) Cambridge, CUP.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney, Macquarie University.
- Coste, D. eta Moore, D. (arg) (1992) "Autor de l'évaluation de l'oral". *Bulletin CILA55*.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (J C Alderson eta L F Bachman arg.). Cambridge, CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. Londres, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. eta Lescure, R. (arg) "Evaluation et certifications en langue étrangère". *Recherches et applications. Ale berezia. Le français dans le monde, août-septembre 1993*.
- Oskarsson, M. (1984) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- Oskarsson M. (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- Reid J (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, J C. Alderson eta L. F. Bachman arg.). Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (arg) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

A eranskina:

Hizkuntz gaitasunaren deskribatzaileak eratzea

AURKIBIDEA

HIZKUNTZ GAITASUNAREN DESKRIBATZAI LEAK ERATZEA	199
DESKRIBATZAI LEEN FORMULAZIOA	199
ESKALAK ERATZ EKO METODOLOGIAK	201
ABIAPUNTU POSIBLEAK	202
METODO INTUITIBOAK	202
METODO KUALITATIBOAK	202
METODO KUANTITATIBOAK	203
BIBLIOGRAFIA HAUTATUA ETA KOMENTATUA: HIZKUNTZA GAITASUNEN ES KALAK	205

Eranskin honetan, lortutako hizkuntza gaitasun mailak deskribatzeko teknikak aztertzen dira. Era berean, aztertzen dira **deskribatzaileak formulatzeko irizpideak** ere. Ondoren, **eskalak eratze ko** metodologiak aipatzen dira eta bibliografia komentatua eskaintzen da.

DESKRIBATZAI LEEN FORMULAZIOA

Hizkuntzen ebaluazioan mailak definitzeko lanean izandako esperientziek, psikologia esperimentalaren arlo zabalagoko mailaketaren teoriak, eta irakasleek galdetu zaienean adierazi dituzten lehentasunek (adibidez, Erresuma Batuan egin dituzten helburuen mailaketaren eskemak eta proiektu suitzarra) deskribatzaileak eratze ko honako irizpide hauek kontuan hartu behar direla iradokitzen dute:

- **Formulazio positiboa:** Aztertzaileetan oinarritutako hizkuntz gaitasunaren eskalen eta azterketen balorazio-eskalen ezaugarrietako bat da behe-mailetan era **negatiboan formulatuta** egotea. Jakina, behe-mailetan zailagoa da hizkuntz gaitasuna ikasleak egiten dakienaren arabera formulatzea, egiten ez dakienaren arabera formulatzea baino. Baina, hizkuntz gaitasunaren mailak helburu gisa erabili behar badira, azterketariak aukeratzeko tresna moduan baino gehiago, orduan egokiagoa da **formulazio positiboa**. Batzuetan elementu bera era positiboan zein negatiboan formula daiteke, adibidez, *hizkuntzaren hedapen-mailari* dagokionez (ikus A1 koadroa).

Formulazio positiboa	Formulazio negatiboa
<ul style="list-style-type: none"> • Baditu oinarrizko elementu linguistikoak eta estrategiak, ohiko eta aurreikus daitezkeen egoerei aurre egiteko. (Eurocentres 3. Maila: ziurtagiria). • Baditu oinarrizko elementu linguistikoak eta estrategiak ohiko behar gehienetarako, baina normalean hitzen bila ibili behar izaten du eta mezua mugatzea onartu behar izaten du. (Eurocentres 3. Maila: aztertzailearen koadroa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Oso hizkuntz gaitasun mugatua du, etengabe erabili behar du parafrasia eta hitzen bila ibili behar du. (ESU 3. maila). • Hizkuntz gaitasun mugatua izateak sarritan etenak eta gaizki ulertuak eragiten ditu ohikoak ez diren egoeretan. (Finlandia, 2. maila). • Komunikazioa eten egiten da, hizkuntzaren mugek mezuan traba eragiten dutelako. (ESU 3. maila).
<ul style="list-style-type: none"> • Hiztegia ohiko gauzei eta lekuei buruzkoa da, eta ahaidetasun-maila arruntari buruzkoa. (ACTFL hasierako maila). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hiztegi mugatua du. (Holanda, 1. maila). • Hitzen eta esamoldeen mugek pentsamenduen eta ideien komunikazioa eragozten diote. (Gothenburg U).
<ul style="list-style-type: none"> • Esaten eta ulertzen ditu hitz eta esaldi batzuk, buruz ikasiak. (Trim 1978 1. maila). 	<ul style="list-style-type: none"> • Esamoldeen zerrendak eta enuntziatuak soilik adierazten ditu. (ACTFL hasierako maila).
<ul style="list-style-type: none"> • Gai da eguneroko premia zehatzak asetzeko beharrezko diren esaldi laburrak egiteko (agurtzean, informazioa eskatzean, eta abar). (Elviri; Milan. 1. maila. 1986). 	<ul style="list-style-type: none"> • Oso oinarrizko hizkuntz gaitasuna du; ez du ia hizkuntz gaitasun funtzionalik. (ESU 1. maila).

A1 koadroa. Ebaluazioa: irizpide positiboak eta negatiboak

Formulazio negatiboak saihestean beste arazo bat sortzen da, hizkuntzaren komunikazio-gaitasunaren ezaugarri batzuk ez direla batukariak. Zenbat eta gutxiago izan, hobe. Arazo horren adibiderik garbiena batzuetan **independentzia** esaten zaiona da; hau da, ikaslea zenbateraino dagoen **a)** solaskideak hizketa egokitzearen mende, **b)** argibideak eskatzeko aukeraren mende eta **c)** esan nahi duena formulatzeko laguntza jasotzeko aukeraren mende. Puntu horiek sarritan agertzen dira era positiboan formulatutako deskribatzaileei erantsitako egoeretan; adibidez:

“Gai da berari zuzenean hizkuntza estandarrean eta gai arruntei buruz hitz egiten diotena ulertzeko, baldin eta, tarteka, solaskideek esaten diotena errepikatzen edo berriz formulatzen badute.

Gai da elkarrizketa erraz eta arruntetan zuzenean eta mantso esaten zaiona ulertzeko, baldin eta solaskidea laguntzeko prest baldin badago.”

edo:

“Aski erraz parte hartzen du elkarreraginean egoera egituratuetan eta elkarrizketa laburretan, baldin eta behar izanez gero solaskideak laguntzen badio.”

- **Zehaztasuna:** Deskribatzaileek ataza zehatzak edo atazak egiteko trebetasun-maila zehatzak deskribatu behar dituzte. Bi ideia nabarmendu behar dira zehaztasunari dagokionez. Batetik, saihestu egin behar dela deskribatzaileen zehaztasunik eza, adibidez, *“Gai da estrategia-sail egokia erabiltzeko”*. Baina zer dira estrategiak? Egokia, baina zertarako? Nola interpretatu behar da “sail” hitza? Zehaztasunik gabeko deskribatzaileen arazoa da erraz irakurtzen direla, eta oso erraz onartzen direla, baina gerta daiteke bakoitzak bere erara interpretatzea. Bestetik, 1940ko hamarkadan printzipio bat ezarri zen: eskala bateko faseen arteko bereizketak ez luketela egon behar kuantifikatzaileen baitan, adibidez “baten bat” edo “gutxi batzuk” jarri ordez, eskalaren goragoko hurrengo mailan beste batzuk jartzearen baitan (“asko” edo “gehiena”; edo “oso zabala” edo “neurrikoa” ordez “ona”). Bereizketek errealak behar dute izan, ez hitzezkoak bakarrik, eta horrek esan nahi du batzuetan ezin egin direla bereizketa zehatz eta adierazgarriak.

• **Argitasuna:** Deskribatzaileek gardenak izan behar dute, eta hizkuntza ez espezializatuan idatziak. Ulertzeko oztopo izateaz aparte, batzuetan gertatzen da itxuraz bikain den deskribatzaile bati argotukitua kentzen zaionean, ezerezean geratzen dela esanahiaren aldetik. Bestalde, deskribatzaileek sintaxi errazarekin egon behar dute idatzita, eta egitura esplizitua eta logikoa eduki.

• **Laburtasuna:** Eskala holistiko edo globalekin lotzen den pentsamendu-eskoletako bat, Estatu Batuetan eta Australian erabiltzen dena, ustez ezaugarri nagusi direnak paragrafo luze batean era integratzailean lantzen saiatzen dena. Eskala horiek zerrenda integratzaile baten bidez lortzen dute zehaztasuna. Aztertzaileek maila jakin bateko ikasle tipikotzat jotzen dutenaren irudi zehatza azaltzea dute xedea, eta, horregatik, oso deskribapen-iturri onak dira. Hala ere, ikusmolde horrek bi eragozpen ditu. Lehenengoa, ez dagoela benetan indibiduo tipikorik. Ezaugarriak era desberdinetan lotzen zaizkio elkarri; eta, bigarrena, ia ezinezkoa dela ebaluazio-prozesuan bi esaldi baino gehiagoko deskribatzaile bati erreferentzia egitea. Jakina, badirudi irakasleek nahiago izaten dituztela deskribatzaile laburrak. Deskribatzaile argigarriak lantzeko proiektuan, irakasleek arbuia edo zatitu egiten zituzten hogeita bost hitz baino gehiagoko deskribatzaileak (gutxi gorabehera bi lerro, letra normalean).

• **Independentzia:** Deskribatzaile laburrek bi alde on dituzte. Lehenik, ziur aski errazago deskribatuko dute jarrera bat: "Bai, pertsona honek badaki hori egiten", erantzuterik bada. Beraz, deskribatzaile laburrak eta zehatzak irizpideen zehaztapen independente gisa erabil daitezke kontrol-zerrendetan eta irakasleak ebaluazio jarraituan erabiltzen dituen galdeketetan, edota autoebaluazioan. Osotasun independentea izate horrek esan nahi du deskribatzaileak helburu gisa ere balioko lukeela, haren esanahia ez baitago nahitaez eskalako beste deskribatzaile batzuekin lotuta. Ezaugarri horri esker, ebaluazio-mota askotan erabil daitezke (ikus 9. atala).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu:

- **Aurkeztu diren irizpideetatik egokien zein diren, eta beste zer irizpide erabiltzen diren era inplizituan nahiz esplizituan beren testuinguruan.**
- **Zenbateraino den desiragarria eta bideragarria beren sistemaren formulazioak aurkeztu diren irizpideen arabera izatea.**

ESKALAK ERATZEKO METODOLOGIAK

Maila batzuk egoteak esan nahi du elementu jakin batzuk maila batean eta ez beste batean jar daitezkeela, eta trebetasun-maila jakin baten deskribapena maila bati eta ez beste bati dagozkiola. Horrek esan nahi du mailaketa trinkoa dela. Modu asko daude hizkuntz gaitasunaren deskribapenak maila bakoitzari egokitzeko.

Gaur egun eskuragarri diren metodoak multzotan sailka daitezke: metodo intuitiboak, kualitatiboak eta kuantitatiboak. Hizkuntz gaitasunaren eskalarik gehienak, baita mailetan bereizitako beste multzo batzuk ere, lehen taldeko hiru metodo intuitiboetako baten arabera eratuak dira. Metodori onenak hiru ikusmolde horiek konbinatzen dituztenak dira, prozesu osagarri eta batukari baten bidez hiruren konbinazioa egiten dutenak. Metodo kualitatiboek materiala era intuitiboan hautatzea eta emaitzak era intuitiboan interpretatzea eskatzen dute. Metodo kuantitatiboek aurrez egiaztatutako materiala era kualitatiboan kuantifikatu beharko lukete, eta intuizioari jarraituz interpretatu beharko lituzkete emaitzak. Beraz, *Erreferentzi maila bateratuak* prestatzeko, **ikusmolde** intuitiboen, kualitatiboen eta kuantitatiboen **konbinazioa** erabili zen.

Abiapuntu posibleak

Metodo kualitatiboak eta kuantitatiboak erabiltzen badira, orduan bi abiapuntu posible daude: deskribatzaileak edo hizkuntz saioen laginak.

• **Deskribatzaileetatik abiatzea.** Abiapuntu bat da zer deskribatu nahi den kontuan hartzea eta idaztea, eta kategoria zehatzen deskribatzaileen zirriborroak biltzea edo zuzentzea, fase kualitatiboko sarrerako informazio gisa. **4. eta 9. metodoak** dira, gero aurkeztuko diren metodo kualitatiboetan lehenengoa eta azkena, ikusmolde horren adibide. Izan ere, bereziki egokiak dira kurrikuluarekin lotutako kategorien deskribatzaileak garatzeko, adibidez, komunikazio-izaerako hizkuntz jarduerak; baina, era berean, gaitasunaren alderdiei dagozkien deskribatzaileak garatzeko erabil daitezke. Kategorietatik eta deskribatzaileetatik abiatzearen alde ona da oinarri teoriko orekatu bat definitzeko aukera ematen duela.

• **Hizkuntz saioen laginetatik abiatzea.** Bigarren aukera, hizkuntz saioak ebaluatzen dituzten deskribatzaileak garatzeko soilik erabil daitekeena, lagin adierazgarrietatik abiatzea da. Aztertzaile adituei laginekin jarduten dutenean zer ikusten duten galde dakieke (metodo kualitatiboa). Ideia horren aldaerak dira **5-8 bitarteko metodoak**. Era berean, aztertzaileei eska dakieke ebalua ditzatela laginak, eta ondoren erabil dezatela beren erabakien oinarri diren funtsezko ezaugarriak definitzeko teknika estatistiko egokia (metodo kuantitatiboa). Ikusmolde horren adibide dira **10 eta 11. metodoak**. Hizkuntz saioen laginak aztertzearen alde ona da oso deskribapen zehatzak lor daitezkeela datuetan oinarrituta.

Azken metodoa, 12.a, deskribatzaileak benetan matematiketan oinarrituta mailakatzen dituen bakarra da. Hori izan zen erreferentzi maila bateratuak eta deskribatzaile argigarriak garatzeko erabilitako metodoa, **2. metodoaren** (intuitiboaren), eta **8 eta 9 metodoen** (kualitatiboaren) ondoren. Hala ere, teknika estatistiko bera erabil daiteke eskala garatu eta gero, eskalak praktikan duen baliagarritasuna egiaztatzeko eta berrikusketa-beharrak identifikatzeko.

Metodo intuitiboak

Metodo hauek ez dute datu-bilketa egituraturik eskatzen, printzipioetan oinarritutako **esperientziaren interpretazio** soila baizik.

1. **Aditua.** Eskala idazteko eskatzen zaio norbaiti. Horretarako, dauden eskalak, dokumentu kurrikularrak, edo zenbait iturritatik jasotako beste edozein material egoki kontsultatuko ditu, ziur aski xede-taldearen beharrak aztertu eta gero. Ondoren, eskala egiazta eta errebisatuz, informatzaileen laguntzarekin agian.

2. **Batzordea.** Lehengoaren antzekoa da, baina garapenean lantalde txiki batek parte hartzen du, aholkulariz osatutako talde handiago baten laguntzarekin. Adituek zirriborroak komentatzen dituzte, eta beren esperientzia oinarrituta edo, bestela, ikasleekin eta hizkuntz saioen laginekin alderaketak eginez lan egiten dute. Gipps (1994) eta Scarino (1996; 1997) adituek Erresuma Batuko eta Australiako batzorde batek irakaskuntza ertaineko hizkuntza modernoaren ikaskuntzarako eratutako kurrikulu-eskalen hutsuneak aztertu zituzten.

3. **Esperientzia.** Aurreko metodoaren antzekoa da, baina prozesua asko luzatzen da erakunde baten markoan edo ebaluazio-testuinguru jakin batean adostasuna lortzeko. Pertsona-talde batek mailen eta irizpideen irakurketa bateratua egiten du. Gero, interpretazio horren esperientziazko sistematikoaren eta atzeraelkaduraren bidez, haren idazketa hobetzen dute. Aztertzaile-taldeek definizioen arabera azter ditzakete ikasleen hizkuntz jarduerak, eta definizioak hizkuntz jardueren laginen arabera. Hori da hizkuntz gaitasunaren eskalak garatzeko era tradizionala. (Wilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin-Gasparro, 1984; Loewe, 1985, 1986).

Metodo kualitatiboak

Metodo horiek guztiek talde txikietan eta informatzaile batzuekin lan egitea eskatzen dute, eta, interpretazio estatistikoa baino areago, lortutako informazioaren **interpretazio kualitatiboa** egiten dute.

4. **Giltzarria: formulazioa.** Eskalen zirriborro bat badago, teknika erraza da eskala zatikatzea eta eskala hori erabiliko duten informatzaile tipikoei eskatzea:

- a) **jartzeko** definizioak zuzen iruditzen zaien ordenan,
- b) **azaltzeko** zergatik uste duten hala dela, eta, aukeratu duten ordenaren eta aurreikusita zegoenaren arteko aldea argitu ondoren,

c) **esateko** funtsezko zein elementuk lagundu dieten eta zeinek sortu dieten nahasmena.

Eskala hobetzeko, maila bat ezaba daiteke, eta, bigarren mailako ataza bat emanez, bi mailaren artean hutsuneren bat, maila baten falta, non dagoen identifikatu. Horrela garatu ziren *Eurocentresen* ziurtagiri-eskalak.

5. **Giltzarria: hizkuntz jarduerak.** Deskribatzaileak maila bakoitzeko jarduera tipikoekin alderatzen dira, deskribatzen denaren eta gertatu denaren arteko koherentzia egiaztatzeko. Cambridgeko azterketen gida batzuek irakasleak sartzen dituzte prozesu horretan, eskalen formulazioa eta ariketa idatzi batzuei jarritako nota alderatzeko. *International Language Testing System (IELTS)* erakundearen deskribatzaileak lantzeko, eskarmentu handiko aztertzaile-taldeei eskatu zieten maila bakoitzeko "ariketa idatzien lagin-giltzarriak" identifika zitzatela, eta ondoren, guztien artean erabaki zezatela zein ziren "ariketa bakoitzaren ezaugarri giltzarriak". Eztabaidan, maila bakoitzaren berezitasun adierazgarriak identifikatu zituzten, eta berezitasun horiek deskribatzaileei erantsi zizkieten (Alderson, 1991; Shohamy *et al.* 1992).

6. **Ezaugarri nagusia.** Informatzaileek zeinek bere aldetik sailkatzen dituzte ikasleen ekoizpenak (oro har, idatzizko ekoizpenak), eta, ondoren, sailkapen bateratua negoziatzen da. Gero, idatziak ordenatzeko erabili duten irizpidea zehazten eta deskribatzen da, maila bakoitzerako, maila jakin bakoitzaren ezaugarri nagusiak azpimarratzen saiatuz. Deskribatzen den ezaugarriak (konstruktua) ematen du sailkapenaren ordena (Mullis, 1980).

Ohiko aldaera da sailkapena multzoka egitea, baina ez sailkapeneko ordenaren arabera. Bada, era berean, ikusmolde klasikoaren dimentsio ugari dituen aldaera interesgarri bat; aldaera horretan, ezaugarri garrantzitsuenak zehazten dira lehenik, berezitasun giltzarriak identifikatuz (5. metodoa). Ondoren, ezaugarri bakoitzaren laginak sailkatzen dira, elkarrengandik bereiz hartuta. Horrela, azkenean, **ezaugarri askoren eskala analitikoa** lortzen da, eta ez ezaugarri nagusien eskala holistiko edo global bat.

7. **Baiezko edo ezezko erabakiak.** Ezaugarri nagusiaren metodoaren beste aldaera bat da lagin adierazgarriak lehenik mailaka multzokatzeta. Ondoren, mailen arteko mugei buruzko eztabaidan, ezaugarri giltzarriak zehazten dira (5. metodoan bezala). Hala ere, aztertzen den ezaugarria irizpideari buruzko galdera labur moduan formulatzen da, *bai* edo *ez* erantzuna eskatzen duen galdera moduan. Horrela, **baiezkoen eta ezezkoen zuhaitz bat** egiten da. Metodo horrek ondorengo erabakietarako algoritmo bat eskaintzen dio aztertzaileari (Upshur eta Turner, 1995).

8. **Konparaziozko epaiak.** Taldeek hizkuntz jarduerak binaka aztertzen dituzte, eta pare bakoitzeko onena zein eta zergatik den erabakitzen dute. Horrela, zuzentzaileek erabiltzen duten metahizkuntzaren kategoriak eta maila bakoitzerako ezaugarriak esanguratsuenak identifikatu ahal izango dira. Ezaugarri horiek deskribatzaileen formulazioan sartu ahal izango dira horrela (Pollit eta Murray, 1996).

9. **Sailkapen-atzak.** Deskribatzaileen zirriborroak edukiz gero, zirriborroak sailkatzeko eska dakieke informatzaileei, ustez deskribatzen dituzten kategorien edo mailen arabera hain zuzen ere. Orobat eska dakieke deskribatzaileei buruzko komentarioak egin ditzatela, deskribatzaileak zuzen eta egoki ditzatela, edo arbuia ditzatela, eta identifika ditzatela bereziki argiak, baliagarriak, egokiak, etab. direnak. Eskala argigarriak egiteko deskribatzaileen saila horrela eratu eta prestatu zen. (Smith eta Kendall, 1963; North, 1996/2000).

Metodo kuantitatiboak

Metodo hauek **analisi estatistikoa** asko eta emaitzen **interpretazio zuhurra** egitea eskatzen dute.

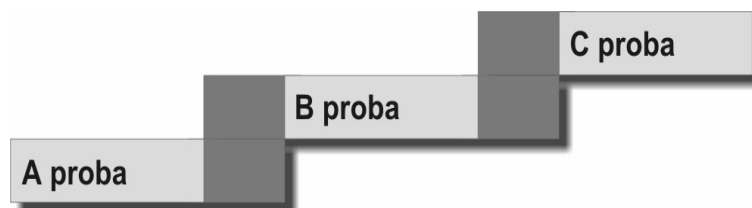
10. **Analisi diskriminatzailea.** Lehenik, aurrez (ahal bada talde batek) ebaluatutako hizkuntz jardueren lagin batzuen diskurtsoaren analisi xehea egiten da. Analisi kualitatibo horrek ezaugarri kualitatiboak identifikatzen ditu eta horien maiztasuna adierazten du. Gero, erregresio anizkoitza erabiltzen da, jakiteko identifikatutako ezaugarri horien artean zein diren, ustez, aztertzaileek emandako nota zehazteko esanguratsua. Eta **ezaugarri giltzarri** horiek maila bakoitzeko deskribatzaileen formulazioan sartzen dira (Fulcher, 1996).

11. **Dimentsio anitzeko eskalak:** Izenak besterik adieraz dezakeen arren, metodo hori **ezaugarri giltzarria** eta ezaugarri giltzarrien arteko erlazioa zehazteko teknika deskribatzaile bat da. Hizkuntz jarduerak kategoria anitzeko eskala analitiko baten arabera ebaluatzen dira. Analisi teknikoaren emaitzak erakusten du zein kategoria izan ziren maila bat zehazteko benetan erabakigarri, eta kategorien arteko hurbiltasuna edo urruntasuna erakusten duen diagrama bat eskaintzen du. Beraz, irizpide nagusiak identifikatzeko eta horien baliotasuna zehazteko ikerketa-teknika bat da (Chaloud-Deville, 1995).

12. **Itemei emandako erantzunaren teoria edo ezaugarri ezkutuen analisisa.** Metodo horrek neurketa-eskalak eratzeko ereduak edo neurriak eskaintzen ditu. Eredu zuzenena eta trinkoena *Rasch*-en ereduak da, George Rasch daniar matematikariaren omenez horrela izena duena. Probabilitateen teoriaren

garapen bat da, eta item-sail bateko item indibidualen zailtasuna neurtzeko erabiltzen da batez ere. Maila aurreratuan ari den ikasle batek oinarrizko mailako galdera bati ondo erantzuteko probabilitateak handiak dira; oinarrizko maila bateko ikasle batek maila aurreratuko item bati erantzuteko probabilitateak, aldiz, oso txikiak dira. Rasch-en metodoari esker, oinarrizko konstatazio hori **neurketa-eskalak eratzeko sistema** bihurtu da, eta eskala bereko itemak neurtzeko balio du. Metodo hori garatuz, komunikazio-gaitasunari dagozkion deskribatzaileak mailaka daitezke, baita probetako itemak ere.

Rasch-en analisiarekin probak edo azterketak katea daitezke, **“uztartze-itemak”** erabiliz, katearen mutur baterako nahiz besterako egoki diren itemak erabiliz, alegia. Diagraman, ainguratze-itemak ilunduta daude. Horrela, probaren zati batzuk ikasle-talde jakin batzuentzat bereziki diseinatuak izan daitezke, baina eskala bateratu batean uztartuak. Hala ere, kontuz ibili behar da prozesu honekin, ereduak distortsionatu egiten baititu proba edo galdetegi bakoitzeko puntuazio altuenak eta baxuenak.



Rasch-en ereduaren alde ona da eskalak eta laginak era independentean neur daitezkeela, hau da, analisisan erabilitako proben edo galdetegi laginetatik berezita. Eskalaren balioak konstanteak dira geroko talde guztientzat, baldin eta geroko subjektu horiek populazio estatistiko beraren baitako talde berriztat hartzerik badaude. Denboraren joanean gertatzen diren balio-aldaketa sistematikoak (adibidez, kurrikuluan edo aztertzaileen formazioan aldaketak egin direlako) kuantifikatu eta egokitu egin daitezke. Era berean, ikasle edo aztertzaile motetan gertatzen diren aldaera sistematikoak ere kuantifika eta egoki daitezke. (Wright eta Masters, 1982; Lincare, 1989).

Rasch-en analisisa era askotara aplika daiteke deskribatzaileak eskaletan sartzeko:

- a) Rasch-en analisiarekin, teknika kualitatiboen saileko 6., 7., edo 8. tekniken datuak eskala aritmetikoan jar daitezke.
- b) Proba bereziak presta daitezke hizkuntz gaitasunaren deskribatzaileak item jakin batzuetan bereziki eraginkorrak izan daitezen. Ondoren, item horiek Rasch-en analisiarekin mailaka daitezke, eta horien balioak erabili deskribatzaileen zailtasun erlatiboa eskalan adierazteko (Brown *et al.* 1992; Carroll, 1993; Masters, 1994; Kirch, 1995; Kirch eta Mosenthal, 1995).
- c) Deskribatzaileak irakasleek ikasleak ebaluatzeko egiten dituzten galdetegietako item gisa erabili daitezke (“Gai al da X egiteko?”). Horrela, deskribatzaileak eskala aritmetiko batean zuzenean mailakatuko dira, ebaluazio probako itemak item-sailetan mailakatzen diren bezala.
- d) 3., 4., eta 5. ataletan aztertutako deskribatzaile-eskalak horrela garatu ziren. B, C eta D eranskinetan agertzen diren hiru proiektuek Rasch-en metodologia erabili dute deskribatzaileak mailakatze eta hortik eratorritako deskribatzaile-eskalak elkarren artean parekatze.

Eskalak garatzeko duen baliagarritasunaz gainera, Rasch-en metodoa ebaluazio-eskala bateko mailak benetan nola erabiltzen diren aztertze ere erabili daiteke. Horrek asko lagun dezake idazketa zehaztugabea, maila baten okerreko erabilera edo gehiegizko balorazioa nabarmentzen, baita berrikusketa behar duen jakiten ere. (Davidson, 1992; Milanovich *et al.* 1996; Stansfield eta Kenyon, 1996; Tyndall eta Kenyon, 1996).

Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek kontuan hartu beharko dute, eta hala dagokionean, zehaztu:

- Beren ebaluazio-sistemako notei zenbateraino ematen zaien esanahi bera definizio bateratuen bidez.
- Lehen deskribatutako metodoetatik zein –edo zein beste metodo– erabiltzen diren definizio horiek garatzeko.

BIBLIOGRAFIA HAUTATUA ETA KOMENTATUA: HIZKUNTZ GAITASUNEN ESKALAK

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J. C. eta North, B. (arg.): *Language testing in the 1990s* Londres: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71-86.

Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (arg.) *Current developments in language testing*, Singapur, Regional Language Centre.

Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45-85.

Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim eta McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. Vancouver-eko Hizkuntz Testen 14. Topaketan aurkeztutako txostena. *Melbourne Papers in Applied Linguistics*-en berrargitaratua 1/1, 37-69.

Carroll, J. B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislavy, R. J. eta Bejar, I.I (arg.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297-323.

Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16-33.

Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In Hamp-Lyons (arg.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J. Ablex: 155-166.

Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208-38.

Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. Londres, Falmer Press.

Helburuak eta orientazioa nahasteak sortzen dituen arazoak eta IELTSen ahozko adierazpenaren eskalen garapena aztertzen ditu.

Gaitasun-eskalak irizpide bati buruzko ebaluazioaren adierazpen direla dioen aldarrikapenaren kritika arrazoitua.

Emaitzak ikasleek egiten dakitenaren arabera, eta ez erakusten dituzten gaitasunaren alderdien arabera, kontuan hartzea kritikatzeko du.

Item desberdinetan ebaluatutako idatziaren ulermenezko jardueretatik abiatuta, gaitasun-eskala bat sortzeko probetako itemak mailakatzeko Rasch ereduaren erabilera klasikoa.

Raschen eredia probetako itemak mailakatzeko eta horrela gaitasun-eskala bat sortzeko erabiltzea gomendatzen duen artikulua aitzindaria.

Arabierazko jatorrizko hiztunek ikasleak ebaluatzean erreferentzia gisa erabiltzen dituzten irizpideak erakusten dituen azterlana. Dimentsio anitzeko mailakatzeko hizkuntzen ebaluazioan izan duen aplikazio bakarra da.

Ebaluazio-eskala bat prozesu zikliko batean Raschen analisiaren bidez nola baliozta daitekeen argi azaltzen duen lana. Mailaketa egiteko, ikuspegi "semantikoa" kontuan hartu behar dela dio, deskribatzaile argigarrietan erabiltzen den ikuspegi "zehatzaren" ordez, adibidez.

Deskribatzaileak eta eskalak eratzeko hurbilketa sistematikoa, hizkuntz jardueran benetan gertatzen denaren analisi xehean oinarritua. Denbora asko eskatzen duen metodoa.

Irakasleak gainditze-mailan oinarrituta egiten duen ebaluazioaren aldeko azalpena, maila hori talde-lanaren bidez eratutako erreferentzi puntu bateratuekiko harremanetan dagoela. English National Curriculum izenekoaren deskribatzaile zehazgabeek sortutako arazoaren azterketa. Zehar-kurrikuluak.

- Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD): 27-53.
- Kirsch, I.S. eta Mosenthal, P.B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Binkley, M., Rust., K. eta Winglee, M. (arg.) *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135-192.
- Linacre, J.M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.
- Liskin-Gasparro, J.E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: *Foreign Language Annals* 17/5, 475-489.
- Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In: James, C.J. (arg.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.
- Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, an particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391-397.
- Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1: 48-52.
- Milanovic, M., Saville, N. Pollit, A. eta Cook, A. 1996: developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. In Cumming, A. eta Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15-38.
- Mullis, I. V.S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.
- North, B. 1993: *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., 1993ko apirila.
- Raschen ereduaren erabilera sofistikatu baten txosten erraza eta ez teknikoa, mailen eskala eratzeke azterketa batzuen datuetan oinarrituta. Proba baten itemen zailtasuna aurreikusteko eta azaltzeko garatutako metodoa, atazetan eta inplikaturako gaitasunetan oinarri hartuta, hau da, marko batekiko erlazioan.*
- Goikoaren bertsio xehe eta teknikoagoa, metodoa elkarri lotutako hiru proiekturen bitartez garatua.*
- Estatistikako lan aitzindaria, aztertzaileak ebaluazio baten emaitzen berri emateko duen zorroztasuna kontuan hartzea ahalbidetzen duena. Deskribatzaile argigarriak garatzeko proiektuan aplikatua, mailen eta eskolako ikastaroen arteko erlazioa aztertzeke.*
- ACTFL amerikar eskalaren helburuen nondik norakoak eta garapena, haren aurreko Foreign Service Institute (FSI) erakundearen eskalatik abiatuta.*
- Estatu Batuetako Interagency Language Roundtable (ILR) eskalaren garapenaren deskribapen xehea, haren aurreko FSItik hasita. Eskalaren funtzioak.*
- Testuinguru jakin batean ongi funtzionatu zuen sistema baten defentsa da, elkarriketetan oinarritutako haren metodologia (ACTFLrekin) eta eskalak hezkuntzara zabaltzeak kritika akademikoa izan bazuen ere.*
- Australian kurrikulua zehazteko, Raschen ereduaren proben emaitzak eta irakasleak egindako ebaluazioaren emaitzak mailaka deskribatzeko nola erabili den azaltzen duen txosten laburra.*
- Ahozko adierazpeneko proba batean erabilitako ebaluazio-eskala bat hobetzeko Raschen metodoaren erabileraren azalpen tradizionala – eskalaren mailak ebaluatzaileek eraginkortasunez erabil dezaketen maila-kopurura murriztea–.*
- Ama-hizkuntzan idatzitako ekoizpenerako ebaluazio-eskala bat garatzeko ezaugarri nagusiaren metodologiaren azalpen klasikoa.*
- Hizkuntz gaitasunen eskala tradizionalen edukiaren eta garapen-metodologiaren kritika. Deskribatzaile argigarriak irakasleekin garatzeko eta deskribatzaile horiek Raschen metodoa erabiliz mailakatzeko proiektuaren proposamena, irakasleak egindako ebaluazioan oinarritua.*

North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasburgo, Europako Batzordea CC-LANG (94) 24.

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. 2000ean berrargitaratua, New York, Peter Lang.

North B. (aurki argitaratzeko): *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.

North B., eta Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217-262.

Pollitt, A., eta Murray, N. L., 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. eta Saville, N. (arg.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Hizkuntza Ikerketaren 15. Topaketako txosten hautatuak, Cambridge eta Arnhem, 1993ko abuztuak 2-4 August. Cambridge: University of Cambridge Local Examination Syndicate: 74-91.

Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. In Proceeding of the AFMLTaren Nazio-hizkuntzen 10. Biltzarreko hitzaldiak. 1996, 67-75. or.

Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. In Proceeding of the AFMLTaren Nazio-hizkuntzen 11. Biltzarreko hitzaldiak: 241-258.

Schneider, G eta North, B. 1999: *"In anderen Sprachen kann ich" ... Skalen zur Beschreibung. Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Berna/ Aarau: NFP 33 / SKBF (Umsetzungsbericht).

Schneider, G eta North, B. 2000: "Dans d'autres langues, je suis capable de..." Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Berna/Aarau PNR/CSRE (rapport de valorisation).

Schneider, G eta North, B. 2000: Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung. Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Kurrikulu-eskalen eta puntuazio-eskalen azterlan xehea; eskala horiek geroago aztertu eta deskribatzaile argigarriak garatzeko proiekturako abiapuntutzat erabiltzen dira.

Gaitasun-eskalen azterketa, gaitasun-ereduek eta hizkuntzaren erabilerak eskalekin duten loturaren azterketa. Deskribatzaile argigarriak eratzeko proiektuaren garapen-faseen, horietan sortutako arazoan eta bilatutako irtenbideen txosten xehea.

Ahozko eta idatzizko adierazpenezko probetan erabiltzen diren ebaluazio-eskalen moten azterketa xehea eta ikerketa historikoa: abantailak, eragozpenak, zailtasunak, etab.

Deskribatzaile argigarriak sortzeko proiektuaren ikuspegi orokorra. Eskalen emaitzak eta egonkortasuna aztertzen ditu. Tresnen eta produktuen adibideak agertzen dira eranskin batean.

Artikulu metodologiko interesgarria, psikologian erabiltzen den errepertorio-zerrenden analisisa eta mailen deskribapena egiteko teknika erraz bat elkarri lotzen dizkiona, aztertzaileek hizkuntz gaitasunaren maila bakoitzean zeri erreparatzen dioten zehazteko.

Deskribapen zehazgabeak eta informazio falta kritikatzan du, ikasleen jardueren kalitateari dagokionez, irakaslearen ebaluaziorako Erresuma Batuko eta Australiako kurrikuluetakoko ohiko deskribatzaileen enuntziatuak erabiltzerakoan.

Aurrekoa bezala.

Eskala argigarriak eratzeko proiektuari buruzko txosten laburra. Hizkuntzen portfolioaren Suitzako bertsioa ere badakar (40 orrialde A5).

Aurrekoa bezala.

Eskala argigarriak eratzeko proiektuaren txosten osoa. Mailen deskribapenari buruzko atal erraz eta argia, ingelesez. Hizkuntzen portfolioaren Suitzako bertsioa ere badakar.

Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202-220.

Shohamy, E., Gordon, C.M. eta Kraemer, R. 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76: 27-33.

Smith, P.C. eta Kendall, J.M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. In: *Journal of Applied Psychology*, 47/2.

Stansfield C.W. eta Kenyon D.M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers an the ACTFL guidelines. In Cumming, A. eta Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124-153.

Talaka, S. eta F. Kaftandjieva (aurki argitaratzeko). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. In J.C. Alderson (arg.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.

Tybdall, B. eta Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In Cumming, A. eta Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9-57.

Upshur, J. eta Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3-12.

Wilds, C.P. 1975: The oral interview test. In: Spolsky, B. eta Jones, R. (arg.): *Testing language proficiency*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 29-44.

ELTS eskaletako arauaren erreferentzia eta formulazio zehaztugabea kritikatzan ditu.

Idazmenerako eskala analitiko bat garatzeko metodo kualitatiboaren azalpen erraza. Fidagarritasun harrigarria sortuko du trebakuntzarik ez duten aztertzaile ez-profesionalen artean.

Deskribatzaileen mailaketaz, eta ez soilik eskalen idazketaz, diharduen lehen proposamena. Artikulu aitzindaria. Irakurtzen oso zaila.

Raschen mailaketa-ereduaren erabilera, ACTFLko gidetan agertzen diren atazen sailkapenaren ordena berrestea helburu duena. Azterketa metodologiko interesgarria, deskribatzaile argigarriak eratzeko proiektuan oinarri hartu zuen ikuspegiaren gidari izan zena.

Raschen ereduaren garapen zabalago bat erabiltzeari buruzko txostena, autoebaluazioa deskribatzaile argigarrien egokitzapenen arabera deskribatzeko. Testuingurua: DIALANG proiektua: finlandierako probak.

Unibertsitate sartzeko ESL probetan ingelesa bigarren hizkuntza duten ikasleen elkarrizketetarako eskala bat balioztatzeari buruzko azalpen erraza. Trebakuntza-beharrak identifikatzeko Raschen eredu alderdi-anitzaren erabilera klasikoa.

Erabaki bitarreko taulak sortzeko ezaugarri primarioaren teknikaren garapen sakonago eta sofistikatuagoa azaltzen duen lana. Eskolarako oso egokia.

Hizkuntz gaitasuna neurtzeko jatorrizko eskalaren lehen bertsioa. Merezki du lana arretaz irakurtzea, elkarrizketari buruz zabaldu diren ikuspegi gehienetan galduak diren hainbat nabarduraz jabetzeko.

B Eranskina:

Deskribatzaile-eskala argigarriak

AURKIBIDEA

DESKRIBATZAILE-ESKALA ARGIGARRIAK	209
SUITZAKO IKERKETA-EGITASMOA	209
SORRERA ETA TESTUINGURUA	209
METODOLOGIA	210
EMAITZAK	211
USTIAPENA	212
BESTE EGITASMO BATZUK	212
BIBLIOGRAFIA	212
EUROPAKO <i>ERREFERENTZI MARKOAREN</i> DESKRIBATZAILEAK	213

Eranskin honek *Erreferentzi Markoko* deskribatzaile argigarriak eratzeko erabili zen **suitzar egitasmoaren deskribapena** eskaintzen du. Mailaka deskribatutako kategorien zerrenda ere biltzen du. Proiektu horretako deskribatzaileak A eranskinaren amaieran azaltzen den 12. metodoari (Rashen metodoari) jarraituz mailakatu eta erabili ziren *Markoko* mailak sortzeko.

SUITZAKO IKERKETA-EGITASMOA

Sorrera eta testuingurua

Dokumentu honetako 3., 4. eta 5. kapituluetan agertzen diren deskribatzaile-eskalak 1993-1996 urteetan landu zen Ikerketa Zientifikoaren Suitzako Kontseilu Nazionalaren egitasmoaren emaitzetatik abiatuta eratu ziren. Proiektu hori 1991ko Rüşchilikon-go Sinposioaren jarraipentzat hartu zen. Sinposio haren helburua *Markoaren* eskema deskribatzailearen hainbat alderdiri lotutako gaitasunen enuntziatu gardenak lantzea zen; **Europako Hizkuntzen Portfolioa** (*European Language Portfolio*) eratzeko ere lagunduko zuen horrek.

1994an *Elkarreraginari* eta *Ekoizpenpenari* buruz egindako ikerketa batean, atzerriko hizkuntza gisa, ingelesa soilik hartu zen kontuan, eta irakasleak egindako ebaluaziora mugatu zen. 1995ean beste ikerketa bat egin zen; ikerketa horretan 1994koaren zati bat eman zen, berriro, eta *Harrerari* dagokion atala erantsi zen, eta frantsesaren eta alemanaren gaitasuna ere aztertu ziren, ingelesarenaz gainera. Era berean, irakasleak egindako ebaluazioari autoebaluazioa eta hainbat azterketari buruzko informazioa gehitu zitzaizkion (Cambridge; Goethe; DEL/DALF).

Guztira, gutxi gorabehera 500 taldetako ordezkari ziren ia 300 irakasleak eta 2.800 ikasleak parte hartu zuten bi ikerketa horietan. Ikasleak Bigarren Hezkuntzako lehen eta bigarren ziklokoetan, Lanbide Heziketan eta Helduen Irakaskuntzan ari ziren, ehuneko hauetan:

	Bigarren Hezkuntzako 1. zikloa	Bigarren Hezkuntzako 2. zikloa	Lanbide Heziketa	Helduen irakaskuntza
1994	%35	%19	%15	%31
1995	%24	%31	%17	%28

Alemanez, frantsesez, italieraz eta erretorromanieraz hitz egiten zen Suitzako eskualdeetako irakasleek parte hartu zuten, italieraz eta erretorromanieraz mintzatzen ziren eskualdeetakoak gutxi ziren arren. Irakasleen laurdenak beren ama-hizkuntza irakasten zuten. Irakasleek aztergai zen hizkuntzako galdetegiak erabili zituzten. 1994. urtean deskribatzaileak ingelesez soilik izendatu ziren, eta 1995ean, berriz, ingelesez, frantsesez eta alemanez.

Metodologia

Labur-labur, egitasmoaren metodologiak fase hauek izan zituen:

Fase intuitiboa

1. Arlo publikoko edo 1993an Europako Kontseiluarekin izandako harremanen bidez lortutako **gaitasun-eskalen** analisi zehatza; laburpen honen amaieran zerranda bat dago.
2. Eskala horiek 4. eta 5. kapituluetan aurkeztutako araberako kategoria deskribatzaileetan deskonposatzea, **deskribatzaile idatzien eta egokituen bilduma** sortzeko.

Fase kualitatiboa

3. Irakasleen bideo-grabazioen kategoria-azterketa egin zen, hizkuntz gaitasunaren konparazioak eta balorazioak egiten ari ziren bitartean grabatutako bideo lanetan oinarrituta, irakasleek metahizkuntza behar bezala erabiltzen zuten ziurtatzeko helburuarekin.
4. Hogeita hamabi irakasle lantaldeekin. Lantalde horietan irakasleek:
 - a) deskribatzaileak deskribatu nahi zituzten kategorietan sailkatu zituzten;
 - b) epai kuantitatiboak egin zituzten argitasunari, zuzentasunari eta deskribapenaren egokitasunari buruz;
 - c) deskribatzaileak gaitasun-mailen arabera sailkatu zituzten.

Fase kuantitatiboa

5. Lantaldeetako irakasleen iritzian deskribatzaile argien, egokien eta esanguratsuen direnez osatutako galdetegiak erabiliz, irakasleek ebaluazioa egin zieten ikastaroaren amaieran ikasle ohikoei. Lehenengo urtean zazpi galdetegiko saila erabili zen, horietako bakoitza berrogeita hamar deskribatzailez osatua, laurogei ingeles-ordu egindako ikasleengandik hasi eta hitzun aurreratuenetarainoko tarteko hizkuntz gaitasuna neurtzeko.
6. Bigarren urtean bost galdetegiko saila erabili zen. Bigarren urtean lehen urteko deskribatzaile berak erabili ziren ahozko elkarreraginerako, eta hori izan zen bi ikerketen arteko lotura. Irakasleak deskribatzaile bakoitzaren arabera ebaluatu ziren, 0-4 bitarteko eskala bati jarraituz; eskala horrek irakasleek bertan deskribatzen zen moduan jarduteko ustez beharko lituzketen jarduera-baldintzak adierazten zituen. Irakasleek deskribatzaileak nola interpretatu zituzten aztertzeko, Raschen ereduaren puntuazio-eskala erabili zen. Analisi horrek bi helburu zituen:
 - a) Deskribatzaile bakoitzari "zailtasun-balio" bat matematikoki egokitzea.
 - b) Estatistikaren bidez identifikatzea eskola-sektoreen, hizkuntz eskualdeen eta xede hizkuntzen arabera deskribatzaileak interpretatzeko moduan gertatzen diren aldaketa esanguratsuak, hainbat testuingurutan oso balio sendoak dituzten deskribatzaileak identifikatzeko, deskribatzaile sendo horiek *erreferentzi maila bateratuak* biltzen dituzten eskala holistikoak sortzeko erabiltzearen gero.
7. Irakasle guztiek ebaluatu zituzten ikerketan parte hartu zuten ikasle batzuen hizkuntz saioak, bideoan grabatutakoak. Parte hartzen ari ziren irakasleen zorrotasunaren gorabeherak neurtzea zen ebaluazio horren helburua, horiek kontuan har zitezten Suitzako hezkuntzako sektoreetan lorpen-maila identifikatzeko garaian.

Interpretazio-fasea

8. Deskribatzaileen eskalan "ebaketa-puntuak" zehaztea, 3. kapituluan aurkeztutako *Erreferentzi maila bateratuak* sortzeko. Maila horiek **eskala holistiko** batean biltzen dituen laburpena (1. koadroa), hizkuntz jarduerak deskribatzen dituen **autoebaluaziorako zerrenda** (2. koadroa), eta komunikazio-gaitasunaren alderdiak deskribatzen dituen **hizkuntz jardueren ebaluazio zerrenda** (3. koadroa).
9. Mailaka deskriba daitezkeen kategorietarako eskala argigarrien aurkezpena, 4. eta 5. kapituluetan.
10. Deskribatzaileak autoebaluaziorako egokitzea, *Europako Hizkuntzen Portfolioaren* suitzar bertsioa sortzeko. Egokitzapen horretan sartzen dira:
 - a) idatziko eta ahozko ulermenaren, ahozko elkarreraginaren, ahozko ekoizpenaren eta idatziko ekoizpenaren autoebaluaziorako zerrenda bat (2. koadroa);
 - b) *Erreferentzi maila bateratu* bakoitzerako autoebaluaziorako kontrol-zerrenda bat.
11. Azken batzarrean ikerketaren emaitzak aurkeztu ziren, *Portfolioari* buruzko esperientziak eztabaidatu ziren, eta irakasleei *Erreferentzi maila bateratuak* aurkeztu zitzaizkien.

Emaitzak

Trebetasun bakoitzerako eta gaitasun bakoitzerako (linguistikoa, pragmatikoa, soziokulturala) deskribatzaileak mailakatzea lan zaila da, ezin jakin daitekeelako arlo horien ebaluazioak neurketa bakar batean konbina daitezkeen ala ez. Arazo hori ez da Raschen ereduak sortua, ezta eredu horri soilik dagokion arazo bat ere; analisi estatistiko orotan gertatzen da. Hala ere, Raschen metodoa zorrotzagoa da arazoak sortuz gero. Proba baten emaitzek, irakasleak egindako ebaluazioaren emaitzek eta autoebaluazioaren emaitzek ez dute portaera bera auzi horretan. Irakasleak egindako ebaluazioan oinarritua den egitasmo honi dagokionez, kategoria jakin batzuek arrakasta gutxiago izan zuten eta kendu egin ziren analisitik, emaitzen zehaztasunari eusteko. Jatorrizko deskribatzaile-zerrendako kategoria hauek baztertu ziren:

Gaitasun soziokulturala

Gaitasun soziokulturala eta soziolinguistikoa esplizituki deskribatzen zituzten deskribatzaileak. Ez dago garbi arazo hori zenbateraino sortu zen

- a) hizkuntz gaitasunari buruz konstruktua independentea delako;
- b) lantaldeetan arazoak sortu zituzten deskribatzaile zehaztugabeak zituelako; edo
- c) beren ikasleak behar hainbat ezagutzen ez zituzten irakasleen funtsik gabeko erantzunengatik. Irakurtzeko gaitasunaren eta fikzioa eta literatura estimatzeko gaitasunaren deskribatzaileetara ere hedatu zen arazo hori.

Lanarekin lotutako kategoriak

Irakasleei jarduerak (normalean lanarekin lotuak) imajinatzeko eskatzen dieten deskribatzaileak, ikasgelan zuzenean behatu ezin zaienak (adibidez, telefonoz hitz egitea, bilera formaletan parte hartzea, aurkezpen formalak egitea, txostenak idaztea, gutun-truke formala bideratzea). Lanbide Heziketako eta Helduen Irakaskuntzako ordezkari asko zegoen arren, baztertu egin ziren kategoria horiek.

Kontzeptu negatiboak

Sinplifikatu beharrari dagozkion deskribatzaileak, eta zerbait errepikatze edo argitzeko eskatzeko premiari buruzkoak, inplizituki kontzeptu negatiboak baitira. Alderdi horiek eraginkorragoak dira baldintza gisa era positiboan adierazitako enuntziatuetan; adibidez: "*Ulertzen du, oro har, gai arruntei buruz berari zuzenean hitz egiten zaiona, diskurtso argia eta estandarra bada, baldin eta esaten diotena errepikatze edo berriro formulatzeko eskatzerik baldin bada.*"

Irakasle horien arabera, idatziko ulermenaren neurketa-sistema ez zetorren bat ahozko elkarreraginerako eta ekoizpenerako erabiltzen zenarekin. Hala ere, datu-bilketarako diseinuari esker, idatziko ulermena bereizita mailakatu zen, eta ondoren mailak eskala nagusiarekin parekatu ziren. Idatziko adierazpenak ez zuen arreta nagusia sortu ikerketan, eta 4. kapituluan aurkeztutako idatziko

ekoizpenaren deskribatzaileak ahozko ekoizpenaren deskribatzaileetatik abiatuta eratu ziren. *Erreferentzi Markotik* hartuta DIALANGek eta ALTEK erabiltzen dituzten idatzizko ulermenerako eta idazmenerako deskribatzaileen eskalen balioen egonkortasun handiak (ikus C eta D Eranskinak) idatzizko ulermenerako eta idatzizko ekoizpenerako hautatutako ikusmoldeak oso eraginkorrak zirela iradokitzen du.

Aztertu diren kategorietan sortutako arazo guztiak hizkuntzaren gaitasun mailak dimentsio bakarraren ikuspegiari jarraituz edo **alderdianiztasunari** jarraituz mailakatzearen ondorio dira. Alderdianiztasuna bigarren bide bat da deskribatzen ari den hizkuntz maila duten ikasleen populazioarentzat. Kasu batzuetan deskribatzaile baten zailtasuna inplikaturik zegoen hezkuntza-arloaren baitan zegoen. Adibidez, heldu hasiberrien irakasleen iritzian, "bizitza errealeko" atazak errazagoak ziren beren ikasleentzat hamalau urteko ikasleentzat baino. Horrek zentzuzkoa dirudi intuizioz. Desberdintasun horri **"itemaren funtzio bereizgarri"** deitzen zaio (IFB). 3. kapituluko 1. eta 2. koadroetako *erreferentzi maila bateratuen* laburpenak landu zirenean, saihestu egin ziren, ahal zen neurrian, funtzio bereizgarri hori zuten deskribatzaileak. Oso ondorio adierazgarri gutxi izan zituen horrek xede-hizkuntzaren aldetik, eta batere ez ama-hizkuntzarenetik, baina izan zen salbuespen bat: gerta zitekeen jatorrizko hizkuntza zuten irakasleek "ulertu" hitzaren interpretazio zorrotzagoa egitea goi-mailetan, batez ere literaturari zegokionez.

Ustiapena

4. eta 5. kapitulueta deskribatzaile argigarriak

- a) ikerketan deskribatzaile jakin bakoitzari enpirikoki zegokien mailan kokatu ziren;
- b) maila horretan enpirikoki mailakatutako hainbat deskribatzailearen elementuak konbinatuz idatzi ziren (nahiz eta kategoriatzat, adibidez *Adierazpen publikoak*, jatorrizko proiektuan sartu ez ziren), edo
- c) fase kualitatiboaren (lantaldeak) emaitzen arabera hautatu ziren, edo interpretazio-fasean idatzi ziren, enpirikoki mailakatutako azpieskala baten hutsunea betetzeko. Azken puntua ia erabat *menderatzeari* aplikatzen zaio, ikerketan oso deskribatzaile gutxi baitzeuden horrentzat.

Beste egitasmo batzuk

Basileako Unibertsitaterako 1999-2000an egindako proiektu batek *Erreferentzi Markoaren* deskribatzaileak aukeratu zituen eta unibertsitate-sarbideko autoebaluaziorako tresna gisa erabiltzeko egokitu zituen. Gaitasun soziolinguistikorako eta unibertsitateko testuinguruan apunteak idazteko deskribatzaileak ere erantsi ziren. Deskribatzaile berri horiek *Erreferentzi Markoaren* mailetan kokatu ziren, jatorrizko egitasmoan erabili zen metodologia berari jarraituz, eta *Erreferentzi Markoaren* edizio honetan sartu ditugu. *Erreferentzi Markoaren* deskribatzaileen erreferentzi balioen korrelazioa, eskalaren jatorrizko balioen eta ikerketa honetakoen artekoa, 0,899koa izan zen.

Bibliografia

- North, B 1996/2000. *The development of a common framework scales of language proficiency*. Doktoresia, Thames Valley University (2000an berrargitaratua, New York, Peter Lang).
- North, B. (aurki argitaratzeko). "Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels". In Alderson, J. C. (arg.). *Cases of the use of the Common European Framework*. Europako Kontseilua.
- North, B. (aurki argitaratzeko). "A CEF-based self-assessment tool for university entrance". In Alderson, J.C. (arg.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Europako Kontseilua.
- North, B. eta Schneider, G. 1988. "Scaling descriptors for language proficiency scales". *Language Testing* 15/2: 27-262 orr.
- Schneider, G. North, B 1999. "In anderen Sprachen kann ich".... *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationmsfähigkeit*. Berna, Proyect Report, National Research Programme 22, Ikerketa Zientifikoen Suitzako Kontseilu Nazionala.

EUROPAKO ERREFERENTZI MARKOAREN DESKRIBATZAILEAK

3. kapituluaren erreferentzi maila bateratuak laburbiltzeko erabilitako koadroez gain, deskribatzaile argigarriak aztertu dira 4 eta 5. kapituluetan, ondoren azaltzen den moduan:

B1 dokumentua

4. kapituluko eskala argigarriak: Komunikazio-jarduerak

Harrera	Entzutezkoa	Entzumen orokorra <ul style="list-style-type: none"> – Ama-hizkuntzan diharduten hiztunen arteko elkarreragina ulertzea. – Zuzeneko hitzaldiak eta aurkezpenak entzutea. – Azalpenak eta argibideak ulertzea. – Irrati-emanaldiak eta grabatutako materiala entzutea.
	Ikus-entzutezkoak	Telebista eta filmak ulertzea.
	Idatzizkoa	Irakurmen orokorra <ul style="list-style-type: none"> – Gutunak irakurtzea. – Orientatzeko irakurtzea. – Informatzeko eta argudiatzeko irakurtzea. – Argibideak irakurtzea.
Elkarreragina	Ahozkoa	Ahozko elkarreragin orokorra <ul style="list-style-type: none"> – Elkarreraginean ulertzea. – Ama-hizkuntzan diharduen hiztunari ulertzea. – Elkarrizketa. – Elkarrizketa informala. – Elkarrizketa formala eta laneko bilerak. – Helburu bat lortzeko elkarlana. – Ondasunak eta zerbitzuak eskuratzeko elkarreragina. – Informazio-trukea. – Elkarrizketak egitea eta elkarrizketatua izatea.
	Idatzizkoa	Idatzizko elkarreragin orokorra <ul style="list-style-type: none"> – Gutunak idaztea. – Oharrak, mezuak, formularioak.
Ekoizpena	Ahozkoa	Ahozko adierazpen orokorra <ul style="list-style-type: none"> – Bakarrizketa jarraitua: esperientzien deskribapena. – Bakarrizketa jarraitua: arrazoibidea (adibidez, eztabaida batean). – Jendaurreko adierazpenak. – Entzule askoren aurrean hitz egitea.
	Idatzizkoa	Idatzizko adierazpen orokorra <ul style="list-style-type: none"> – Sormenezko idazketa. – Txostenak eta idazlanak.

B2 dokumentua

4. kapituluko eskala argigarriak: Komunikazio-estrategiak.

Harrera	– Hitz-gakoak identifikatzea eta inferentziak egitea.
Elkarreragina	– Hitz egiteko txandak. – Elkarlana. – Argibideak eskatzea.
Ekoizpena.	– Planifikazioa. – Konpentsazioa. – Kontrola eta zuzenketa.

B3 dokumentua

4. kapituluko eskala argigarriak: Testuekin lan egitea.

Testuak	– Ikasgelan edo hitzaldietan oharak idaztea. – Testuak prozesatzea.
----------------	--

B4 dokumentua

5. kapituluko eskala argigarriak: Hizkuntz gaitasun komunikatiboa

Linguistikoa	Hizkuntzaren hedapena Kontrola	– Hizkuntzaren hedapen orokorra. – Hiztegi-maila. – Zuzentasun gramatikala. – Hiztegiaren kontrola. – Kontrol fonologikoa. – Kontrol ortografikoa.
Soziolinguistikoa		Zuzentasun soziolinguistikoa.
Pragmatikoa		– Malgutasuna. – Hitza hartzea. – Gaiaren garapena. – Koherentzia. – Zehaztasuna. – Ahozko jarioetasuna.

B5 dokumentua

Koherentzia deskribatzaileen sailkapenean

Eduki jakin bat eskalan toki jakin batean agertzeak koherentzia-maila altu bat adierazten du. Errepara diezaiegun gai, adibidez. Ez zen gaietarako deskribatzailearik sartu, baina aipamena egin zitzaizen kategoria anitzeko deskribatzaileetan. Hauek izan ziren hiru kategoria nagusiak: *deskribapena eta kontakizuna*, *informazio-trukea* eta *hizkuntz hedapena*.

Ondoren agertzen diren koadroetan gaiak hiru arlo horietan nola lantzen diren alderatzen da. Hiru koadro horiek ez dute eduki berbera, baina, alderaketak erakusten duenez, koherentzia-maila handia dute, eta neurtutako deskribatzaileen multzo guztian ikusten da hori. Era horretako analisia eginez eratu ziren jatorrizko ikerketan sartu ez ziren kategorietarako deskribatzaileak (adibidez, *Jendaurreko adierazpenak*), hainbat deskribatzailearen elementuak berriro konbinatuz.

<i>Deskribapena eta kontakizuna</i>					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Bizitokia.	<ul style="list-style-type: none"> - Pertsonen itxura. - Formazioa, lana. - Bizilekuak eta bizi-baldintzak. - Ondasunak, etxeko animaliak. - Gustuko dena eta ez dena. - Gertaerak eta jarduerak. - Egitasmoak/hitzorduak. Ohiturak/eguneroko jarduerak. - Esperientzia pertsonalak. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liburu/filmaren edukiaren argumentuak. - Esperientziak. - Erreakzioak. - Ametsak, itxaropenak, nahiak. - Istorio bat kontatzea. - Ustekabeko gertaera bati buruzko xehetasun oinarrikoak, adibidez, istripu bati buruzkoak. 		<ul style="list-style-type: none"> - Gai konplexuen deskribapen argia eta zehatza. 	

<i>Informazio-trukea</i>					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> - Norbera eta besteak. - Etxea. - Aisialdia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formula errazak, aurreikus daitezkeenak eta zuzenak. - Truke mugatua lanari eta aisialdiari buruz. - Ohar eta argibide errazak. - Denbora-pasak, ohiturak eta eguneroko jarduerak. - Iraganeko jarduerak. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leku batera joateko argibide zehatzak. - Norberaren espezialitateko eguneroko gauzei buruzko informazio metagarria. 			

<i>Egoerak</i>					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> – Oinarrizko komunikazio-beharra. – Biziraupen soila eta aurreikus daitekeena. – Behar errazak eta zehatzak: datu pertsonalak, eguneroko jarduerak, informazio-eskaerak. – Eguneroko transakzioak. – Egoera eta gai arruntak. – Aurreikus daitezkeen gaien inguruko egoerak. 	<ul style="list-style-type: none"> – Eguneroko bizitzari buruzko gai gehientsuenak: familiako harremanak, denbora librea, lana, bidaiak, eguneroko gertaerak. 			

B6 dokumentua

I turri gisa erabilitako hizkuntz gaitasunaren eskalak

• Ahozko adierazpenaren gaitasun orokorrerako eskala holistikoak

- Hofmann, Levels of Competence in Oral Communication, 1974.
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Grade Tests, 1987.
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands, 1990.
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency, 1993.
- European Certificate of Attainment in Modern Languages, 1993.

• Komunikazio-jardueretarako eskalak

- Trim, Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills, 1978.
- North, European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales, 1991.
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English, 1991.
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994.

• Lau trebetasunetarako eskalak

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings, 1975.
- Wilkins, Proposal for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking, 1978.
- Australian Second Language Proficiency Ratings, 1982.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines, 1986.
- Elviri et al., Oral Expression, 1986.
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors, 1991.
- English Speaking Union (ESU) Framework Project, 1989.
- Australian Migrant Education Program Scale (entzumena besterik ez).

- **Mintzarena ebaluatzeko eskalak**

- Dade County ESL Functional Levels, 1973.
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid, 1981.
- Carroll B.J.; Hall P.J. Interview Scale, 1985.
- Carroll B.J., Oral Interaction Assessment Scale, 1980.
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking & Writing, 1990.
- Göteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria.
- Fulcher, The Fluency Rating Scale, 1993.

- **Helburuen lortze-mailetarako ebaluazio-programen eta irizpideen edukien Erreferentzi Markoak**

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skill in English, 1990.
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French, 1989.
- English National Curriculum: Modern Languages, 1991.
- Netherlands New Examinations Programme, 1992.
- Eurocentres Scale of Language Proficiency, 1993.
- British Languages Lead Body: National Language Standards, 1993.

C ERANSKINA: DIALANG ESKALAK

AURKIBIDEA

DIALANG ESKALAK	218
DIALANG EGITASMOA	218
DIALANG-EN AUTOEBALUAZIO-ESKALAK	219
<i>EUROPAKO MARKO BATERATUAN</i> OINARRITUTAKO BESTE DIALANG ESKALA BATZUK	221

Eranskin honetan hizkuntza bizien **ebaluaziorako DIALANG sistemaren deskribapena** agertzen da; sistema hori *Europako Marko Bateratuaren* aplikazio bat da, diagnosi-helburuarekin egiten den aplikazioa. Sistema horrek erabiltzen dituen autoebaluaziorako zehaztapenei eta mailaketei erreparatuko diegu, sistemaren garapenaren osagai baitira. Elkarri lotutako bi deskribapen-eskala ere azalduko dira, *Europako Marko Bateratuan* oinarrituak eta ikasleei diagnosiaren emaitzak azaltzeko erabiltzen direnak. Egitasmo honetako deskribatzaileak A eranskinaren bukaeran azaltzen den 12c metodoari (Rasch ereduari) jarraituz *Europako Marko Bateratuko*en arabera mailakatu eta egokitu dira.

DIALANG EGITASMOA

DIALANG ebaluazio-sistema

DIALANG ebaluazio-sistema bat da, ikasleek beren gaitasunari buruzko informazio diagnostikoa lortzeko sortua. DIALANG egitasmoa Europako Batzordearen eta Hezkuntza eta Kulturarako Zuzendaritza Nagusiaren (SOCRATES programa, LINGUA Action D) diru laguntzei esker gauzatu da.

DIALANG sistemak autoebaluazioa, hizkuntz probak eta atzeraelikadura hartzen ditu bere baitan, eta Europako hamalau hizkuntzatan dago eskuragarri: daniera, nederlandera, ingelesa, finlandiera, frantsesa, alemana, greziera, islandiera, gaelikoa, italiara, norvegiera, portugesa, gaztelania eta suediera. Dohainik banatzen da Internet bidez.

DIALANGen ebaluazio-markoa eta erabiltzaileei emaitzak adierazteko **deskribatzaile-eskalak** *Europako Erreferentzi Marko bateratuan* (EMB) oinarrituta daude zuzenean. DIALANGen erabiltzen diren autoebaluaziorako enuntziatuak ere *Europako Erreferentzi Marko Bateratutik* hartuta daude, nagusiki, eta egokitu egin dira, sistemaren beharrianen arabera.

DIALANGen helburua

DIALANGen erabiltzaileak beren hizkuntz gaitasuna zenbatekoa den jakin nahi duten eta gaitasun horren alderdi sendo eta ahulei dagokien atzeraelikadura jaso nahi duten helduak dira. Era berean, hizkuntz trebetasunak areagotzeko aholkuak eskaintzen dizkie ikasleei, eta, gainera, beren hizkuntz ikaskuntzari eta gaitasunari buruzko kontzientzia har dezaten saiatzeko. Sistemak ez du ziurtagiririk ematen.

DIALANG sistemaren erabiltzaile gehienak hizkuntza beren kabuz edo hizkuntz ikastaro formaletan ikasten duten ikasleak dira. Dena den, hizkuntz irakasleek ere beren asmoetarako baliagarritzat jo ditzakete DIALANGen ezaugarri asko.

DIALANGen ebaluazio-prozedura

DIALANGen ebaluazio-prozedurak honako urrats hauek ditu:

1. Proba egiteko hizkuntza hautatzea (14ren artean).
2. Izen-ematea.
3. Hizkuntz proba hautatzea (14ren artean).
4. Hiztegi-maillaren proba.
5. Trebetasuna hautatzea (irakurriaren ulermena, ahozkoarena, idatzizko adierazpena, hiztegia, egiturak).
6. Autoebaluazioa (irakurriaren ulermenean, ahozkoarenean, eta idatzizko adierazpenean soilik).
7. Sistemak ikaslearen gaitasunaren aurre-estimazio bat egiten du.
8. Aurre-estimazioaren arabera zailtasun egokia duen proba egiten da.
9. Atzeraelikadura.

Sisteman sartzean, ikasleek lehendabizi argibideak eta atzeraelikadura zein hizkuntzatan jaso nahi duten hautatu behar dute. Izena eman ondoren, mailaketa-proba bat egiten zaie, nolako hiztegi-maila duten ikusteko. Proba zein trebetasunetan egin nahi duten hautatu behar dute ondoren, eta autoebaluaziorako hainbat zehaztapen aurkezten zaizkie, hautatutako proba egin baino lehen. Autoebaluaziorako zehaztapen horiek ikasleek hautatutako trebetasunari buruzkoak dira, eta ikasleek zehaztapen bakoitzean deskribatzen den jarduera egin dezaketen ala ez erabaki behar dute. Autoebaluazioa egiteko aukerarik ez dago DIALANGek ebaluatzen dituen beste bi arloetan, hiztegian eta egituretan alegia, *Europako Erreferentzi Marko Bateratuan* ez dagoelako horietarako erreferentziazko zehaztapenik. Proba egin ondoren, atzeraelikadura gisa, autoebaluazioak emandako gaitasun maila eta probetako saioaren arabera sistemak haiei esleitutako gaitasun maila berbera ote den jakinaraziko zaie ikasleei. Erabiltzaileei aukera emango zaie, halaber, autoebaluazioaren eta probaren emaitzen arteko gorabeheren balizko arrazoi posibleak aztertzeko, Azalpenezko atzeraelikadura atalean.

DIALANGen autoebaluazioaren helburua

Autoebaluaziorako zehaztapenak bi arrazoiengatik erabiltzen dira DIALANG sisteman.

Lehenik, autoebaluazioa bera garrantzi handiko jardueratzat hartzen delako. Ikaskuntza autonomia bultzatuz, ikasleek ikaskuntzaren gaineko kontrol handiagoa dute eta ikaskuntza-prozesuaz hobeto jabetzen dira.

DIALANGen autoebaluazioaren bigarren helburua "teknikoagoa" da: sistemak ikasleen gaitasunaren aurre-estimazioa egiten du hiztegi-maillaren proba eta autoebaluazioaren emaitzak oinarri hartuta, eta, gero, ikasleei beren gaitasunari hobekien egokitzen zaion mailako proba proposatzen die.

DIALANG-EN AUTOEBALUAZIO-ESKALAK

I turriak

DIALANGen erabiltzen diren autoebaluaziorako zehaztapen gehienak *Europako Marko Bateratuaren* ingelesezko bertsioetik (2. zirriborroa, 1996) hartuta daude. Hortaz, *Markoaren* ebaluazio-asmoetarako zuzeneko aplikaziotzat har daiteke DIALANG sistema.

Garapen kualitatiboa

Autoebaluaziorako DIALANG Lantaldeak¹ *Erreferentzi Marko Bateratuaren* zehaztapen guztiak berrikusi zituen 1998an, eta zehatzenak, argienak eta errazenak ziruditenak aukeratu zituen; Northen (1996/2000) zehaztapenei buruzko emaitza enpirikoak ere kontsultatu ziren. Ahozkoaren eta idatzizkoaren ulermenerako eta idatzizko adierazpenerako ehun zehaztapenetik gora hautatu ziren. Gainera, mintzamenari buruzko zehaztapenak ere aukeratu ziren, baina mintzamina ez denez oraingo DIALANG sistemaren osagai, ez ziren behean deskribatzen den balioztatze-azterketan sartu eta ez dira eranskin honetan kontuan hartu.

Zehaztapenak berridatzi egin ziren, "*Gai da*" formula erabili ordez, "*Gai naiz*" formula erabiliz, irakasleak egindako ebaluaziorako baino gehiago, autoebaluaziorako erabiliko zirela kontuan hartuta. Zehaztapen batzuk aldatu egin ziren, eta erraztu ere egin ziren, erabiltzaile potentzialei egokitzeko; zehaztapen berriak ere eratu ziren, *Erreferentzi Marko Bateratuan* nahiko material ez zegoen kasuetan (zehaztapen berriak letra etzanez idatzita agertzen dira tauletan). Zehaztapenen behin betiko erredakzioa erabaki aurretik, *Erreferentzi Markoko* zehaztapenen sortzaile izan zen Brian North doktoreak eta hizkuntzen irakaskuntzan eta ebaluazioan aditu ziren beste lau kidek ikuskatu zituzten zehaztapen guztiak.

Itzulpena

DIALANG sistema **eleanitza** denez, autoebaluaziorako zehaztapenak ingelesetik beste hamahiru hizkuntzetara itzuli ziren gero. Itzulpena egiteko prozedura hitzartu baten arabera egin zen. Itzulpenerako eta negoziatorako irizpide nagusiak hitzartu ziren; erabiltzaileak erraz ulertzeko modukoa izatea zen irizpide kualitatibo nagusietakoa. Hasieran, hizkuntza bakoitzeko bizpahiru adituk beren kasa itzuli zituzten zehaztapenak beren hizkuntzara, eta gero aditu haiek elkartu eta beren itzulpenak aztertu zituzten, erredakzio bateratua erabakitzeko. Itzulpenak autoebaluaziorako lantaldeari igorri zitzaizkion; talde horretako kideek bazuten itzulpenen kalitatea bederatzi hizkuntzatan aztertzeko hizkuntz gaitasuna. Itzultzaileekin harremanetan jarri ziren eta erredakzioan egin beharreko aldaketak hitzartu zituzten.

Autoebaluaziorako zehaztapenen kalibrazioa

Orain arte, DIALANG proiektuak autoebaluaziorako zehaztapenen kalibrazio-azterketa bat egin du (kalibrazioa itemen, zehaztapenen eta abarren zailtasun-maila estatistikaren bidez zehazteko eta horien arabera eskala bat egiteko prozedura da). Kalibrazioa finlandierazko hainbat DIALANG proba ere egin zituzten 304 subjekturen lagin batean (proba-diseinu osoa) oinarritu zen. Autoebaluaziorako zehaztapenak suedieraz (suediera ama-hizkuntza zuten 250 subjekturi) edo ingelesez aurkeztu zitzaizkien. Gainera, subjektu gehienek zehaztapenen finlandierazko bertsioa kontsultatzeko aukera ere bazuten².

Datuak OPLM programaren bidez aztertu ziren (Verhelst et al. 1985; Verhelst eta Glass 1995)³. Analisiaren emaitzak oso onak izan ziren: zehaztapenen %90etik gora mailaka zitezkeen eskalan (hau da, erabilitako eredu estatistikoan "egokitu" ziren). Zehaztapenen kalibrazioan oinarrituta eratu ziren autoebaluaziorako hiru eskalak oso homogeneoak ziren, eta horren erakusgarri zen fidagarritasun-indizea hain altua izatea (Cronbachen alfa): 0,91 idatzizkoaren ulermenerako, 0,93 ahozkoaren ulermenerako eta 0,94 idatzizko ekoizpenerako.⁴

Horren antzeko kalibrazio-azterketak egingo dira beste 13 hizkuntzekin, datuen analisirako taldeak garatutako planteamenduari jarraituz. Lehen azterketako emaitza bikainak zenbateraino errepikatzen diren erakutsiko dute, eta zehaztapen batzuk, autoebaluazioari dagokionez, sistematikoki beste batzuk baino hobek ote diren.

¹ Kide hauek osatzen zuten lantaldea: Alex Teasdale (burua), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjeva, Mats Oscarson eta Salui Takala.

² Azterlan hori 1996-1999 bitartean Proiektuaren Koordinazio Zentroa zen Jyväskylä-ko Unibertsitateko Hizkuntza Ikasketa Aplikatuaren Zentroa izan zen egoitzan egin zuen datuen analisirako lantaldeak. Honako kide hauek osatua zen taldea: Fellyanka Kaftandjeva (burua), Norman Verhelst, Sauli Takala. John de Jong eta Timo Törmäkangas. DIALANGen 2. fasearen koordinazio zentroa Berlingo Freie Universität da.

³ OPLM programa Rasch ereduaren luzapena da, itemei diskriminazioan desberdintzea ahalbidetzen diena. Programa horren eta bi parametroko ereduaren arteko desberdintasuna hauxe da, diskriminazio-parametroak ez direla kalkulatu, konstante ezagun gisa hartzen dira.

⁴ Datu orokorren ereduaren egokitzapena ere nahiko ona zen ($p = 26$) zehaztapenak batera kalibratu zirenean. Trebetasunean oinarritutako kalibratzearen egokitzapen estatistikoa ere ona zen ($p=10$ idatziaren ulermenerako, 0,84 idatzizko adierazpenerako eta 0,78 ahozkoaren ulermenerako).

Lehen kalibrazio-azterketa azterlan soil bat besterik ez bada ere, garrantzi handiko informazioa ematen digu DIALANGen autoebaluaziorako zehaztapenen bertsio eleanitzaren kalitateari buruz. Izan ere, aztertutako ikasleek hiru bertsioen artean (suedierazkoa, ingelesezkoa eta finlandierazkoa) edozein, baita guztiak ere, aukera zezaketen autoebaluazioa egiteko, nahiz eta gehienek seguru asko suedierazkoa hautatu. Itzulpen-prozedura arduratsuari esker, autoebaluaziorako zehaztapenak hizkuntza guztietan neurri handi batean baliokideak direla esan dezakegu; uste hori bestelako kalibrazio-azterketen arabera egiaztatuta beharko da, jakina.

Autoebaluaziorako DIALANG eskalen –eta *Erreferentzi Markoko* eskalen– kalitatearen beste erakusgarri esanguratsu bat ere bada, Kaftandjjeva doktoreak lortu zuena. Kaftandjjevak azterlan horretako zailtasun-balioak Northek (1996/2000) zehaztapen berberetarako lortu zituen balioekin korrelazionatu zituen beste testuinguru batean. Eta oso korrelazio altua zutela aurkitu zuen: 0,83, edo are 0,897, modu bitxi samarrean jokatu zuen zehaztapenen bat kenduta.

C1 dokumentuak finlandierazko datuetan oinarritutako kalibrazio-azterketa egin ondoren geratu ziren idatzizkoaren eta ahozkoaren ulermenerako eta idatzizko zehaztapenentarako autoebaluaziorako 107 adierazpenak biltzen ditu. Taula bakoitzean zailtasunaren arabera ordenatuta daude zehaztapenak, errazenetik zailenera ordenatuta. *Erreferentzi Markotik* hartu ez diren zehaztapenak **letra etzanez** daude adierazita.

EUROPAKO MARKO BATERATUAN OINARRITUTAKO BESTE DIALANG ESKALA BATZUK

Autoebaluaziorako zehaztapenez gainera, DIALANGek *Erreferentzi Marko Bateratuan* oinarritutako deskribatzaile-eskalen bi sail erabiltzen ditu. *Idatzizkoaren ulermenari*, *idatzizko ekoizpenari* eta *ahozkoaren ulermenari* dagozkie eskala horiek:

- Bertsio laburra proben puntuazioarekin batera dator.
- Bertsio zabala atzeraelikadura lagungarriaren osagarria da.

Bertsio laburrak

DIALANGek eskala orokor laburtuak erabiltzen ditu idatzizkoaren ulermenerako, idatzizko ekoizpenerako eta ahozkoaren ulermenerako, puntuazioak DIALANG sisteman emateko. Ikasleek beren hizkuntz jarduerari buruzko atzeraelikadura jasotzen dutenean, *Erreferentzi Marko Bateratuko* eskalen arabera dagokien emaitzaren berri ematen zaie, A1etik C2ra bitartean, eta eskala horiek erabiliz deskribatzen da puntuazioaren esanahia. Eskala horiek DIALANGen testuinguruan balioztatu ziren, 12 aztertzaile adituri zehaztapen bakoitza sei mailetako bati esleitzeko eskatuta. Emaitzen eskala orokor horiek gero finlandierazko DIALANG probetako item bakoitza *Erreferentzi Marko Bateratuko* maila bati esleitzeko erabili zituzten adituek. Eskala *Erreferentzi Marko Bateratuko 2.* koadroan oinarrituta dago; deskribapenak, autoebaluaziorako zehaztapenak bezalaxe, zertxobait aldatu ziren. Eskala horiek C2 dokumentuan agertzen dira.

Atzeraelikadura lagungarria

Ebaluazio-sistemaren atzeraelikadura lagungarriaren atalak idatzizkoaren ulermenari, idatzizko ekoizpenari eta ahozkoaren ulermenari dagozkion gaitasunaren deskribapen zabalagoa egiten duten eskalak erabiltzen ditu. Atal horretan, ikasleek gaitasun-maila bakoitzean hizkuntzarekin zer egin dezaketen zehatz azaltzen zaie erabiltzaileei. Ikasleek, halaber, maila jakin baten deskribapena eta ondoko mailen deskribapenak aldera ditzakete. Eskala xeheago horiek *Erreferentzi Marko Bateratuaren 2.* koadroan ere oinarrituta daude, baina deskribatzaileak *Erreferentzi Marko Bateratuaren* beste hainbat atalen eta beste iturri batzuen laguntzaz sakondu ziren. Eskala horiek C3 dokumentuan agertzen dira.

Hemen aipatutako azterketa enpirikoen emaitzetan interesatuta dauden irakurleek Takalaren eta Kaftandjjevaren lanean (argitaratzeke) aurkituko dute horri buruzko informazio xeheagoa; sistemari buruz, orokorrean, eta hark ematen duen atzeraelikadurari buruz informazio gehiago eskuratzeko, ikus Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala eta Teasdale (argitaratzeke).

Erreferentziak

- Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala eta A. Teasdale (argitaratzeke): DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. *In* J.C. Alderson (Arg.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Europako Kontseilua.
- North, B. (1996/2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*. Doktore-tesija. Thames Valley University. 2000an berrargitaratua: New York, Peter Lang.
- Takala, S. eta F. Kaftandjieva (argitaratzeke). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. *In* J.C. Alderson (Arg.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Europako Kontseilua.
- Verhelst, N., C. Glass, C. eta H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.
- Verhelst, N. eta C. Glass (1995). One-Parameter Logistic Model. *In* G. Fisher eta I. Molenaar (Arg.). *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*. New York: Springer-Verlag. 215-237.

C1 dokumentua

DIALANG autoebaluaziorako zehaztapenak

EMB maila	IRAKURMENA
A1	– Gai naiz informazio-testu eta deskribapen erraz eta laburren ideia orokorrak ulertzeko, batez ere testuek irudi lagungarriak badituzte.
A1	– Gai naiz oso testu labur eta errazak ulertzeko, izen ezagunak, oinarrizko hitzak eta esaldiak osatuz, testuaren zati batzuk berrirakurriz adibidez.
A1	– Gai naiz idatzizko argibide labur eta errazak ulertzeko, batez ere irudiak badauzkate.
A1	– Gai naiz izen eta hitz ezagunak eta oso esaldi errazak antzemateko eguneroko egoera arruntenetako ohar errazetan.
A1	– Gai naiz mezu labur eta errazak ulertzeko, adibidez postaletan.
A2	– Gai naiz hitz arruntak dituzten testu motz eta errazak ulertzeko, tartean nazioarteko hitz batzuk dituztenak, esate baterako.
A2	– Gai naiz eguneroko hizkera arruntean idatzitako testu labur eta errazak ulertzeko.
A2	– Gai naiz nire lanbidearekin zerikusia duten testu labur eta errazak ulertzeko.
A2	– Gai naiz testu erraz eta arruntetan informazio zehatza aurkitzeko, hala nola iragarkietan, liburuxketan, menuetan eta ordutegietan.
A2	– Gai naiz idatzizko testu errazetan informazio zehatza identifikatzeko, hala nola gutunetan, liburuxketan, eta gertaerak deskribatzen dituzten egunkarietako artikulua laburretan.
A2	– Gai naiz gutun pertsonal laburrak eta errazak ulertzeko.
A2	– Gai naiz eguneroko gai buruzko gutun eta fax estandarrek ulertzeko.
A2	– Gai naiz eguneroko bizitzan erabiltzen diren tresnei buruzko argibide errazak ulertzeko, telefono publiko bati buruzkoak esaterako.
A2	– Gai naiz leku publikoetako oharrak eta seinaleak ulertzeko, adibidez kalekoak, jabetxeetakoak, tren geltokietakoak, lantokietakoak...
B1	– Gai naiz nire intereseko arloarekin lotutako gai buruzko testu argiak ulertzeko.
B1	– Gai naiz eguneroko testuetan, hala nola gutunetan, liburuxketan eta dokumentu labur ofizialetan, behar dudan informazio orokorra aurkitu eta ulertzeko.
B1	– Gai naiz testu luze batean edo hainbat testu laburretan ataza bat burutzeko behar dudan informazio zehatza aurkitzeko.
B1	– Gai naiz eguneroko bizitzako gai buruzko egunkari-artikulu argien alderdi esanguratsuen jabetzeko.
B1	– Gai naiz argudio-testu baten ondorio nagusiak identifikatzeko, testua garbi idatzita badago.
B1	– Gai naiz testu baten esanahiaren ildo nagusiari antzemateko, baina ez, nahitaez, testu horren xehetasunei.
B1	– Gai naiz gutun pertsonaletan gertaeren, sentimenduen eta nahien deskribapena ulertzeko, lagunekin edo ezagunekin gutun-trukea izateko moduan.
B1	– Gai naiz tresnen piezei dagozkien argibide errazak ulertzeko, testua argi idatzita badago.
B2	– Gai naiz nire intereseko arloekin zerikusia duen gutunak irakurtzeko eta horien funtsezko esanahia erraz ulertzeko.
B2	– Gai naiz nire arloaz kanpoko artikulua espezializatuak ulertzeko, baldin eta terminologia egiaztatzeko hiztegia erabiltzeko aukera badut.
B2	– Gai naiz testu-mota asko nahiko erraz irakurtzeko, lastertasun desberdinetan eta hainbat erataria, irakurketaren helburuaren eta testu-motaren arabera.
B2	– Badut irakurtzeko hiztegi zabala, baina batzuetan zailtasunak izaten ditut hain ohiko ez diren hitz eta esaldiekin.
B2	– Gai naiz gai profesional askori buruzko albisteen, artikuluen eta txostenen edukia eta garrantzia berehala identifikatzeko, eta azterketa xeheagoa egitea merezi duen erabakitzeko.
B2	– Gai naiz gaur egungo arazoei buruz idazleek jarrera edo ikuspuntu jakin bati jarraituz idatzitako artikulua eta txostenak ulertzeko.
C1	– Gai naiz edozein eratako gutunak ulertzeko, tarteka hiztegia erabilia.
C1	– Gai naiz makina edo prozedura berri bati buruzko argibide luze eta konplexuak zehatz ulertzeko, baita nire arlo edo espezialitatekoak ez badira ere, baldin eta pasarte zailak berriro irakurtzeko aukera badut.
C2	– Gai naiz idatzizko ia molde guztiak ulertzeko eta interpretatzeko, baita testu literario nahiz ez-literario abstraktuak, egitura konplexukoak edota lagunarteko hizkuntzan idatziak ere.

EMB maila	IDAZMENA
A1 A1 A1 A1 A1 A1	<ul style="list-style-type: none"> - Gai naiz lagunei ohar errazak idazteko. - Gai naiz non bizi naizen deskribatzeko. - Gai naiz datu pertsonalen formularioak betetzeko. - Gai naiz esaldi eta esamolde bakartu errazak idazteko. - Gai naiz postal labor erraz bat idazteko. - Gai naiz gutun eta mezu laburrak idazteko, hiztegiaren laguntzaz.
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	<ul style="list-style-type: none"> - Gai naiz gertaeren eta jardueren oinarrizko deskribapen laburrak egiteko. - Gai naiz eskerrak emateko edo barkamena eskatzeko gutun pertsonal oso errazak idazteko. - Gai naiz eguneroko bizitzako gaiei buruzko ohar eta mezu labor eta errazak idazteko. - Gai naiz planak eta asmoak deskribatzeko. - Gai naiz zerbaiti buruz gustukoa dudana eta gustukoa ez dudana azaltzeko. - Gai naiz nire familia, bizimodua, eskola, gaur egun dudana edo izan nuen azken lana deskribatzeko. - Gai naiz iraganeko jarduerak eta esperientzia pertsonalak deskribatzeko.
B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1	<ul style="list-style-type: none"> - Gai naiz ohiko gertaeren gaineko informazioa ematen eta ekintzen arrazoiak adierazten dituzten oso narrazio laburrak idazteko. - Gai naiz esperientziak, sentimenduak eta gertaerak zehatz azaltzen dituzten gutun pertsonalak idazteko. - Gai naiz aurreikusitako ezin daitezkeen gertaeren oinarrizko xehetasunak, istripu batenak adibidez, deskribatzeko. - Gai naiz ametsak, itxaropenak eta nahiak deskribatzeko. - Gai naiz informazioa eskatzeko, arazoak deskribatzeko etab. mezuak idazteko. - Gai naiz liburu edo film baten argumentua azaltzeko, eta baita nire erreakzioak deskribatzeko ere. - Gai naiz iritzi, plan edo ekintzei buruz arrazoiak eta azalpenak labor-labor emateko.
B2 B2 B2 B2	<ul style="list-style-type: none"> - Gai naiz arazo bati buruzko ideiak eta irtenbideak ebaluatzeko. - Gai naiz hainbat iturburutatik jasotako informazioa eta argudioak laburtzeko. - Gai naiz argudio-kate arrazoituak osatzeko. - Gai naiz arrazoi, ondorio eta egoera hipotetikoei buruz espekulazioak egiteko.
C1 C1 C1 C1* C1*	<ul style="list-style-type: none"> - Gai naiz ikuspuntuak sakon garatu eta aldezteko, hainbat puntu lagungarri, arrazoi eta adibide egoki erabiliz. - Gai naiz argudio bat era sistematikoan garatzeko, alderdi nagusiak dagokien neurrian azpimarratuz eta xehetasun egokiez baliatuta. - Gai naiz gai konplexuei buruzko deskribapen xehe eta argiak egiteko. - <i>Gai naiz, oro har, hiztegiara begiratu gabe idazteko.</i> - <i>Gai naiz zuzenketa-premiarik ez izateko moduan idazteko, idatzitakoa oso garrantzitsua ez bada behintzat.</i>
C2 C2 C2* C2*	<ul style="list-style-type: none"> - Gai naiz nire testuak logikari jarraituz, egoki eta eraginkortasunez moldatzeko, irakurleari alderdi nagusiez jabetzen laguntzeko moduan. - Gai naiz txosten, artikulua edo saiakera argi, irakurterraz eta konplexuak idazteko, argudio bat emateko edo proposamenen edo literatura-lanen ikuspegi kritikoa emateko. - <i>Gai naiz ama-hizkuntza duten hiztunek nire testuak zuzentzeko beharrik ez izateko moduan idazteko.</i> - <i>Gai naiz idazketako irakasleek nire testuak nabarmen hobetu ezin izateko moduan idazteko.</i>

* Balioztatzeko

EMB maila	ENTZUMENA
A1	– Gai naiz eguneroko bizitzako behar errazei eta konkretuei buruzko ohiko adierazpenak ulertzeko, baldin eta solaskideak garbi, mantso eta behar denean errepikatuz esaten baditu.
A1	– Gai naiz hizketari jarraitzeko, baldin eta diskurtsoa mantso eta argi artikulatua bada, eta etenaldi luzeak egiten baditu, diskurtsoaren esanahia jasotzeko denbora izan dezadan.
A1	– Gai naiz leku jakin batera joateko galdera, jarraibide eta argibide labur eta errazak ulertzeko.
A1	– Gai naiz zenbakiak, prezioak eta orduak ulertzeko.
A2	– Gai naiz ohiko adierazpen errazak ongi moldatzeko moduan eta ahalegin handirik gabe ulertzeko.
A2	– Gai naiz, oro har, nire inguruan gertatzen ari den elkarrizketaren gaia identifikatzeko, baldin eta solaskideek mantso eta argi hitz egiten badute.
A2	– Gai naiz, oro har, gai ezagunei buruzko hizketa garbia eta estandarra ulertzeko, baina esandakoa errepikatzeko edo beste era batera esateko eskatuko nuke, beharbada, egoera errealean.
A2	– Gai naiz eguneroko bizitzako behar zehatzak asetzeko adina ulertzeko, baldin eta hizketa garbia eta mantsoa bada.
A2	– Gai naiz berehalako premiei buruzko esaldiak eta esamoldeak ulertzeko.
A2	– Gai naiz denda, postetxe edo bankuetan truke errazak egiteko.
A2	– Gai naiz X-etik Y-ra oinez edo garraio publikoz nola joaten den azaltzen duten argibide errazak ulertzeko.
A2	– Gai naiz eguneroko gai ezagunei eta aurreikus daitezkeenei buruzko pasarte labur grabatuetatik funtsezko informazioa ulertzeko, hizketa garbian eta mantso emana bada.
A2	– Gai naiz gertaera, istripu eta abarri buruzko telebistako albisteen ideia nagusiaz jabetzeko, diskurtsoa irudiz lagundua bada.
A2	– Gai naiz mezu eta iragarki labur eta argien funtsezko ideiaz jabetzeko.
B1	– Gai naiz hitz ezezagunen esanahia testuinguruaren arabera asmatzeko eta esaldiaren esanahia ulertzeko, baldin eta gaia ezaguna bada.
B1	– Gai naiz, oro har, eztabaida luzeen funtsezko ideiei jarraitzeko, diskurtsoa argi ahoskatua eta hizkera estandarra bada.
B1	– Gai naiz eguneroko elkarrizketetan argi esaten denaz jabetzeko, baina egoera errealean hitz eta esaldi jakin batzuk errepikatzeko eskatu behar dut batzuetan.
B1	– Gai naiz eguneroko edo lanari lotutako gaiei buruzko informazioa ulertzeko, mezu orokorrak nahiz xehetasunak identifikatzeko, baldin eta solaskideak argi ahoskatzen badu eta azentua ezaguna badut.
B1	– Gai naiz gai ezagunei edo eguneroko gaiei buruz hizkera estandarrean eta argi esandakoaren funtsezko ideiak ulertzeko.
B1	– Gai naiz nire espezialitateari dagokion hitzaldi edo solasaldi bati jarraitzeko, baldin eta gaia ezaguna eta aurkezpena argia eta garbi antolatutakoa badira.
B1	– Gai naiz informazio tekniko erraza ulertzeko, hala nola eguneroko tresnen funtzionamenduari buruzko argibideak.
B1	– Gai naiz grabatutako edo emititutako audio-material gehienaren edukia ulertzeko, gai ezagunei buruzkoa bada eta mantso samar eta garbi ahoskatua bada.
B1	– Gai naiz film asko ulertzeko, baldin eta ekintzek eta irudiek argumentuari laguntzen badiote, eta istorioa bera erraza eta hizkera argian kontatua bada.
B1	– Gai naiz niretzat ezagunak eta interesgarriak diren gaiei buruzko emanaldien ideia nagusiak ulertzeko, baldin eta hizkera mantso samarrean eta argian ahoskatuak badira.

B2	– Gai naiz hizkuntza estandarrean esaten didatena zehatz ulertzeko, baita inguruan zarata badago ere.
B2	– Gai naiz hizkuntza estandarra ulertzeko, aurrez aurreko elkarrizketetan nahiz hedabideetakoetan, bizitza pertsonal, akademiko edo profesionalari dagozkion gai ezagunei eta ezezagunei buruz hitz egiten denean. Inguruko zarata handiak, egitura ilunak edo esamolde idiomatiko jakin batzuen erabilerak soilik sor diezazkidakete arazoak.
B2	– Gai naiz hizkuntza estandarrean adierazitako gai zehatzei eta abstraktuei buruzko hitzaldi konplexu baten ideia nagusiak ulertzeko, nire espezialitateari dagozkion eztabaida teknikoak barne.
B2	– Gai naiz hitzaldi luzeen eta argudioen ildo konplexuei jarraitzeko, baldin eta gaia aski ezaguna bada eta solaskideak bere hizketaren nondik norakoa argi adierazten badu.
B2	– Gai naiz hitzaldi, solasaldi eta adierazpenak, eta ideia eta hizkera konplexuak erabiltzen dituzten bestelako aurkezpenei jarraitzeko.
B2	– Gai naiz gai zehatzei eta abstraktuei buruz hizkuntza estandarrean eta lastertasun normalean egindako iragarpenak eta mezuak ulertzeko.
B2	– Gai naiz hizkuntza estandarrean egindako irratsaio gehienak eta grabatutako edo emititutako beste audio-material gehienak ulertzeko, eta esatariaren gogo-aldarte, tonua eta abar identifikatzeko.
B2	– Gai naiz hizkuntza estandarreko telebistako albistegi eta gaur egungo auziei buruzko programa gehienak, hala nola dokumentalak, zuzeneko elkarrizketak, solasaldiak, antzezlanak eta film gehienak ulertzeko.
B2	– Gai naiz nire espezialitateari dagozkion gai buruzko hitzaldi edo solasaldiei jarraitzeko, baldin eta aurkezpena argia bada.
C1	– Gai naiz ama-hizkuntzan diharduten hiztunen arteko elkarrizketa biziak ulertzeko.
C1	– Gai naiz nire espezialitateaz haragoko gai abstraktu eta konplexuei buruzko diskurtso luzei jarraitzeko, nahiz eta litekeena den xehetasunen bat egiaztatu behar izatea, batez ere hiztunaren azentuarekin ohituta ez banago.
C1	– Gai naiz esamolde idiomatiko eta lagunarteko asko ezagutzeko eta erregistro-aldaketaz ohartzeko.
C1	– Gai naiz diskurtso luze bati jarraitzeko, baita oso argi egituratua ez denean edo ideien arteko lotura inplizitua soilik denean eta era esplizituan adierazita ez dagoenean ere.
C1	– Gai naiz hitzaldi, eztabaida eta solasaldi gehienei nahiko erraz jarraitzeko.
C1	– Gai naiz kalitate txarreko iragarpen publikoetatik informazio zehatza ateratzeko.
C1	– Gai naiz informazio tekniko konplexuak ulertzeko, adibidez, funtzionamendu-argibideak eta produktuen eta eguneroko zerbitzuen gaineko zehaztapenak.
C1	– Gai naiz audio-material grabatu eta erretransmititu asko ulertzeko, baita hizkuntza ez-estandarrean emana ere, eta xehetasunez eta ñabardurez ohartzeko, hiztunen jarrerez eta haien arteko harreman inplizituez esaterako.
C1	– Gai naiz argot edo lagunarteko hizkuntza eta esamolde idiomatiko asko samar erabiltzen duten filmak ulertzeko.
C2	– Gai naiz lagunarteko esamolde, erregionalismo edo ez ohiko terminologia asko erabiltzen diren hitzaldi eta aurkezpen espezializatuak ulertzeko.

C2 dokumentua

Emaitzak adierazteko DIALANG eskala (labur) orokorrak

EMB maila	<i>IRAKURMENA</i>
A1	Zure probaren emaitzen arabera, irakurmenean A1 mailan edo horren azpitik zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak oso esaldi errazak uler ditzake, adibidez ohar eta iragarkietakoak, edo katalogoetakoak.
A2	Zure probaren emaitzen arabera, irakurmenean A2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak oso testu erraz eta laburrak uler ditzake. Informazio zehatza aurki dezake eguneroko bizitzako testu errazetan, hala nola iragarki, liburuxka, menu eta ordutegietan, eta gutun pertsonal labur errazak ere ulertzen ditu.
B1	Zure probaren emaitzen arabera, irakurmenean B1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak eguneroko bizitzako edo laneko hizkeran idatzitako testuak ulertzen ditu. Idazleek gertakariak, sentimenduak eta nahiak adieraziz idazten dituzten gutun pertsonalak ere ulertzen dira maila honetan.
B2	Zure probaren emaitzen arabera, irakurmenean B2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak gaur egungo gai buruzko artikulak eta gertaerei buruzko idatziak ulertzen ditu, idazleak jarrera jakin bat duenean edo ikuspuntu jakin bat adierazten duenean. Literatura-testu labur eta eleberri irakurrienak ere ulertzen ditu.
C1	Zure probaren emaitzen arabera, irakurmenean C1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak gertaerei buruzko idatzi eta literatura-testu luze eta konplexuak uler ditzake, eta estilo desberdintasunei antzematen die. Artikulu eta argibide teknikoetako hizkuntza "espezializatua" uler dezake, nahiz eta ez izan norberaren espezialitateari dagokiona.
C2	Zure probaren emaitzen arabera, irakurmenean C2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak ia testu-mota guztiak irakur ditzake, arazorik gabe, baita hitz eta gramatika osagai zailak dituzten testu abstraktuak ere. Adibidez: eskuliburuak, gai bereziei buruzko artikulak eta literatura-lanak.

EMB maila	<i>IDAZMENA</i>
A1	Zure probaren emaitzen arabera, idazmenean A1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak postal labur errazak idatz ditzake, adibidez oporretako berri emanez. Datu pertsonalen formularioak bete ditzake, hoteletan adibidez (izena, nazionalitatea, helbidea).
A2	Zure probaren emaitzen arabera, idazmenean A2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak eguneroko gaietara eta beharrei buruzko ohar eta mezu erraz laburrak idatz ditzake. Gutun pertsonal oso errazak ere idatz ditzake, adibidez norbaiti zerbaitengatik eskerrak emanez.
B1	Zure testaren arabera, idazmenean B1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak ezagunak edo interes pertsonalekoak dituen gaietara buruzko testu errazak idatz ditzake. Esperientziak eta irudipenak deskribatzen dituzten gutun pertsonalak ere idatz ditzake.
B2	Zure probaren emaitzen arabera, idazmenean B2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak bere interesetara lotutako gai ugari buruzko testu garbi eta xeheak idatz ditzake. Saiakera edo txosten bat idatz dezake, informazioa emanez eta ikuspuntu jakin baten aldeko edo aurkako argudioak adieraziz. Gutunak ere idatz ditzake, gertaerak eta esperientziak berretzat duten esanahia azpimarratuz.
C1	Zure probaren emaitzen arabera, idazmenean C1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak testu garbiak eta ongi egituratuak idatz ditzake, eta bere ikuspuntuak luze samar adierazi. Gai konplexuei buruzko gutun, saiakera edo txostenak ere idatz ditzake, eta bere ustez garrantzitsuenak diren alderdiak azpimarratu. Mota desberdinetako testuak idatz ditzake, gogoan duen irakurlearentzat egoki izango den estilo pertsonalean.
C2	Zure probaren emaitzen arabera, idazmenean C2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak argi, erraz eta estilo egokian idatz ditzake gutun, txosten edo artikulua konplexuak, irakurleari alderdi garrantzitsuenez jabetzen eta horiek gogoratzen laguntzeko moduan. Testu profesional edo literarioen laburpenak eta kritikak ere idatz ditzake.

EMB maila	ENTZUMENA
A1	Zure probaren emaitzen arabera, entzumenean A1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak bere buruari, ezagutzen duen jendeari eta bere gauzei buruzko oso esaldi errazak uler ditzake, solaskideak mantso eta argi hitz egiten dionean.
A2	Zure probaren emaitzen arabera, entzumenean A2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak beretzat garrantzitsu diren gauzei buruzko esamolde eta hitz ohikoenak uler ditzake; adibidez norberari, norberaren familiari, erosketei, lanbideari buruzko oso oinarrizko informazioa. Mezu eta iragarpen labur, garbi eta errazen ideia nagusia jaso dezake.
B1	Zure probaren emaitzen arabera, entzumenean B1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak lanari, eskolari, aisialdiari eta abarri lotutako gai ezagunei buruzko hizketa argi eta "estandarraren" ideia nagusiak uler ditzake. Telebistako eta irratiko gaur egungo gaietako buruzko programetan, edo interes pertsonal edo profesionalekoetan, ideia nagusiak jaso ditzake, baldin eta diskurtsoa mantso samar eta argi ahoskatua bada.
B2	Zure probaren emaitzen arabera, entzumenean B2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak solasaldi luzeak eta hitzaldiak uler ditzake, eta baita argudio-ildo konplexuak ere, baldin eta gaia aski ezaguna bada. Telebistako albistegi eta gaurko gaietako buruzko saio gehienak ere uler ditzake.
C1	Zure probaren emaitzen arabera, entzumenean C1 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak ahozko hizkuntza uler dezake, nahiz eta diskurtsoa ez egon oso garbi egituratuta eta ideiak eta iritziak ez egon era esplizituan adierazita. Telebistako saioak eta filmak ahalegin handirik gabe uler ditzake.
C2	Zure probaren emaitzen arabera, entzumenean C2 mailan zaude, Europako Kontseiluaren eskalan. Maila horretan, jendeak ahozko edozein hizketa uler dezake, bai aurrez aurreko hizketa nahiz hedabideetakoak. Ama-hizkuntzan diharduen hiztun bati ere uler diezaioke, baldin eta haren ahoskerara ohitzeko denbora badu.

C3 dokumentua
DIALANGen Atzeraelikadura lagungarria atalean erabiltzen diren deskribapen-eskala landuak
IRAKURMENA

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nolako testuak ulertzen ditut?	Oso testu labur eta errazak, oso deskribapen labur eta errazak, batez ere irudiak badauzkate. Idatzizko argibide labur eta errazak, adib. postal erraz laburrak eta ohar errazak.	Gai ezagun jakinei buruzko testuak. Testu erraz eta laburrak: gutun eta fax arruntak, pertsonalak eta negozioei dagozkienak, seinale eta ohar arruntak. Orrialde horiak, publizitate-iragarkiak.	Nire interesei lotutako gaiiei buruzko testu argiak. Eguneroko materiala: gutunak, liburuxkak eta dokumentu ofizial laburrak. Gai ezagunei buruzko eta gertaeren deskribapena egiten duten egunkarietako artikulua argiak. Argi idatzitako argudio-testuak. Gertaerak, sentimenduak eta nahiak deskribatzen dituzten gutun pertsonalak. Tresnen piezei buruzko argibide garbiak.	Nire interesekin lotutako gaiiei buruzko gutunak. Testu luzeak, nire arlotik kanpoko artikulua espezializatuak barne, eta nire arloarekin loturiko aipamen oso espezializatuak. Gaur egungo auziei buruzko artikulua eta txostenak, ikuspuntu jakin bati jarraituz idatziak.	Arlo sozial, profesional edo akademikoko testu luze eta konplexu ugari. Nire espezialitatekoa ez den tresna edo prozedura berri eta ezezagun baten gaineko argibide konplexuak.	Testu luze eta konplexu ugari: idatzizko hizkuntza mota ia guztietan. Testu literario eta ez-literario abstraktuak, egitura konplexukoak edo lagunarteko hizkuntza idatziak.
Zer ulertzen dut?	Izen eta hitz ezagunak, eta oinarritzko esamoldeak.	Testu erraz eta laburrak. Eguneroko material errazetik informazio zehatza ere atera dezaket.	Gertaeren berri ematen duen hizkuntza garbia. Argi idatzitako argudioak (ez nahitaez xehetasun guztiak). Argibide garbiak. Eguneroko materialetatik behar dudana informazioa ere atera dezaket. Informazio zehatza aurki dezaket testu luze batean edo hainbat testutan.	Badut ulertzeko erraztasuna, irakurketarako hiztegi aktibo zabalari esker, baina zailtasunak ditut ohiko ez diren esamoldeekin eta terminologiarekin. Gai naiz nire interes-arloaz diharduten gutunen funtsezko esanahia ulertzeko, baina nire interes-arlotik kanpoko artikulua espezializatuak ulertzeko ere (hiztegiaren laguntzarekin). Gai naiz nire interes-arloko iturri oso espezializatuetatik informazioa, ideiak eta iritziak ateratzeko. Gai naiz testu luzeetan garrantzizko xehetasunak aurkitzeko.	Gai naiz xehetasun txikiak identifikatzeko, era esplizituan adierazten ez diren jarrerak eta iritziak barne. Gai naiz testu konplexuak zehatz ulertzeko, xehetasunak, jarrerak eta iritziak barne (ikus baldintzak eta mugak).	Gai naiz estiloaren eta esanahiaren nabardurez jabetzeko, bai era esplizituan adierazitakoak bai era implizituan adierazitakoak.
Baldintzak eta mugak	Esaldi errazak, banan-banan irakurriak, eta testuaren zati batzuk berriz irakurriak.	Hizkuntza arruntera eta nire lanari buruzkora mugatua, nagusiki.	Ondorio nagusiak identifikatzeko eta argudioak ulertzeko abilezia, testu garbietara mugatua.	Testuen arloei eta motei dagokienez, muga txikia da: gai naiz hainbat testu-mota abiadura eta modu desberdinetan irakurtzeko, testuaren helburuaren eta motaren arabera. Hiztegia behar izaten dut testu espezializatuago edo hain ezagunak ez direnetarako.	Gai naiz, oro har, testu konplexuak zehatz ulertzeko, baldin eta zati zailenak berriro irakurtzeko aukera badut. Hiztegia erabiltzen dut tarteka.	Muga gutxi: gai naiz idatzizko hizkuntza mota ia guztiak ulertzeko. Ezezagun izan ditzaket hiztegi eta esamolde oso ez-ohikoak edo arkaikoak, baina gutxitan eragozten didate ulermena.

IDAZMENA

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nolako testuak idatz ditzaket?	Oso idatzi laburrak: hitz bakanak eta oso esaldi labur eta oinarritzkoak, adibidez, mezu errazak, oharrak, formularioak eta postalak.	Idatzi labur eta errazak, oro har. Adibidez, gutun pertsonal errazak, postalak, mezuak, oharrak, formularioak.	Gai naiz testu jarraitu ulergarriak idazteko, elementuak elkarri lotuta.	Gai naiz hainbat motatako testuak idazteko.	Gai naiz hainbat motatako testuak idazteko. Gai naiz ideiak argi eta zehatz adierazteko, eta hizkuntza malgutasunez eta eraginkortasunez erabiltzeko.	Gai naiz hainbat motatako testuak idazteko. Gai naiz esanahien ñabardurak zehaztasunez adierazteko. Gai naiz idatzien bidez konbentzitzeko.
Zer idatz dezaket?	Zenbakiak eta datak, nire izena, nazionalitatea, helbidea eta beste hainbat xehetasun pertsonal, bidaietako formulario errazak betetzeko. "Eta", "gero" eta "orduan" moduko juntagailuez lotutako esaldi bakun laburrak.	Berehalako beharrak, gertaera pertsonalak, leku ezagunak, zaletasunak, lana etab. deskribatzen dituzten testuak. Esaldi labur eta oinarritzkoek osatutako testua. Gai naiz istorio bat idazteko edo zerbait deskribatzeko esaldiak juntagailu ohikoenez lotzeko (adibidez <i>eta</i> , <i>edo</i> , <i>baina</i>).	Gai naiz eguneroko bizitzan lagunei, zerbitzu publikoetako langileei eta abarri informazio erraza adierazteko. Gai naiz ideia argiak besteek ulertzeko moduan adierazteko. Gai naiz berriak emateko, gai abstraktuei edo kulturaleri (filmei, musikari eta abarri) buruzko ideiak adierazteko. Gai naiz esperientziak, sentimenduak eta gertaerak nolabaiteko xehetasunez deskribatzeko.	Gai naiz informazioak eta ikuspuntuak eraginkortasunez adierazteko, eta beste batzuenekin lotzeko. Gai naiz ideien arteko lotura adierazteko hainbat lotura-hitz erabiltzeko. Ortografia eta puntuazioa nahiko zuzenak dira.	Gai naiz idatzi argi, erraz eta ongi egituratuak osatzeko, eta egituraketa, juntagailu eta kohesio-mekanismoak behar bezala erabiliz. Gai naiz iritzien eta adierazpenen ñabardurak adierazteko, hala nola ziurtasuna/ziurtasunik eza, sinesmena/zalantza, probabilitatea. Egitura, paragrafoak eta puntuazioa koherenteak eta lagungarriak dira. Ortografia zuzena da, han-hemenkako akatsak gorabehera.	Gai naiz testu koherenteak eta kohesiodunak osatzeko, antolaketa-egituren erabilera osoa eta egokia eginez, eta kohesio-mekanismo asko erabiliz. Idatziak ez du ortografia-akatsik.
Baldintzak eta mugak	Hitz eta esaldi aruntetan izan ezik, hiztegia begiratu behar dut.	Zaila gertatzen zait testu jarraitu eta koherente bat idaztea, gai ezagunei edo ohikoei buruz ez bada.	Testuak gai ezagun eta aruntetara mugatuta egon daitezke, hala nola gauzak deskribatzera eta ekintzen sekuentziak idaztera; baina zaila gertatzen zait argudioak ematea eta kontrastatzea.	Oro har zaila gertatzen zait jarrera bat hartzean edo sentimenduei eta esperientziei buruz hitz egitean ñabardura xeheak adieraztea.	Zaila gerta dakidake jarrera bat hartzean edo sentimenduei eta esperientziei buruz hitz egitean ñabardura sotilak adieraztea.	Ez dut hiztegia kontsultatzeko beharrik, arlo ezegun bati dagozkion termino espezializatuak agertzen direnean izan ezik.

ENTZUMENA

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nolako testuak ulertzen ditut?	<p>Neure buruari, ezagutzen dudan jendeari eta inguruko gauzei buruzko oso esaldi errazak.</p> <p>Galderak, argibideak, jarraibideak.</p> <p>Adibidez, eguneroko esamoldeak, galderak, argibide laburrak eta jarraibide errazak.</p>	<p>Niretzat garrantzitsuak diren gauzei buruzko esaldi eta esamolde errazak.</p> <p>Eguneroko elkarrizketa eta eztabaida errazak.</p> <p>Hedabideetan agertzen diren gai arruntak.</p> <p>Adibidez, mezuak, ohiko trukeak, jarraibideak, telebista eta irratiko albisteak.</p>	<p>Gai ezagunei eta gertaerei buruzko informazioa ematen duten diskurtsoak.</p> <p>Eguneroko elkarrizketa eta eztabaidak.</p> <p>Hedabideetako saioak eta filmak.</p> <p>Adibidez, funtzionamendu-argibideak, hitzaldi eta solasaldi laburrak.</p>	<p>Gai ezagunei buruzko hizketa-mota oro. Hitzaldiak.</p> <p>Hedabideetako saioak eta filmak.</p> <p>Adibidez, eztabaida teknikoak, erreportajeak, zuzeneko elkarrizketak.</p>	<p>Ahozko hizkuntza oro har.</p> <p>Hitzaldiak, solasaldiak eta eztabaidak.</p> <p>Adierazpen publikoak.</p> <p>Informazio tekniko konplexua.</p> <p>Grabatutako audio-materiala eta filmak.</p> <p>Adibidez, ama-hizkuntzan diharduten hitzunen arteko elkarrizketak.</p>	<p>Ahozko hizkuntza oro, aurrez aurreko solasaldietan edo hedabideetakoetan.</p> <p>Hitzaldi eta aurkezpen espezializatuak.</p>
Zer ulertzen dut?	<p>Izenak eta hitz errazak. Ideia nagusia. Gai naiz erantzuteko adina ulertzeko: informazio pertsonala ematea, eta argibideei jarraitzea.</p>	<p>Eguneroko hizketa arrunta.</p> <p>Eguneroko elkarrizketa eta eztabaida errazak.</p> <p>Gai nagusia. Gai naiz elkarrizketari jarraitzeko bezainbeste ulertzeko.</p>	<p>Gai naiz hainbat hitz ezezagunen esanahia ondorioztatzeko.</p> <p>Gai naiz xehetasun espezifikoaren esanahi orokorra ulertzeko.</p>	<p>Ideia nagusiak eta informazio espezifikoak. Ideia eta hizkuntza konplexuak.</p> <p>Solaskideen ikuspuntuak eta jarrerak.</p>	<p>Gai naiz elkarrizketetan era aktiboan parte hartzeko.</p> <p>Gai abstraktuak eta konplexuak.</p> <p>Solaskideen arteko jarrera eta harreman inplizituak.</p>	<p>Ulermen orokorra eta zehatza, zailtasunik gabe.</p>
Baldintzak eta mugak	<p>Hizkera argia, mantsoa eta ongi ahoskatua.</p> <p>Solaskide adikor batek hitz egiten badu.</p>	<p>Hizkuntza garbi eta mantsoa. Solaskide adikorren edo/eta irudien laguntza behar dut.</p> <p>Esan didana errepikatzeko edo beste era batera esateko eskatu beharko diot, tarteka, solaskideari.</p>	<p>Hizkuntza argi eta estandarrean emana.</p> <p>Irudien eta ekintzen laguntza behar dut.</p> <p>Hitz edo esamolde bat errepikatzeko eskatu beharko diot, tarteka, solaskideari.</p>	<p>Hizkuntza estandarra eta zenbait esamolde herrikoi, are inguru nahiko zaratatsuan ere.</p>	<p>Xehetasun batzuk egiaztatzeko beharra izango dut, tarteka, azentua ezaguna ez dudanean.</p>	<p>Ez dago zailtasunik, ezezagun dudanera ohituz gero.</p>

D eranskina

ALTEren zehaztapenak

AURKIBIDEA

ALTEren ZEHAZTAPENAK	233
ALTEren MARKOA ETA "GAI DA" PROIEKTUA	233
ALTEren ZEHAZTAPENAK	239

Eranskin honetan ALTEren "**gai da**" zehaztapenak deskribatzen dira. Zehaztapen horiek *Association of Language Testers in Europa* (ALTE) elkartearen epe luzera begira egiten ari den ikerketa-proiektu baten osagai dira. "Gai da" motako zehaztapenen helburuak eta zer-nolakoak aurkeztuko dira atal honetan. Ondoren, zehaztapen horiek nola garatu diren aztertuko dugu, ALTEko azterketekin loturik eta *Erreferentzi Markoarekiko* esparruan. Proiektu horren deskribatzaileak mailakatu eta *Markoaren* mailekin parekatu ziren, A eranskinean azaldutako 12.c metodoari jarraituz (Raschen metodoa).

ALTEren MARKOA ETA "GAI DA" PROIEKTUA

ALTEren markoa

ALTEren "Gai da" proiektuaren zehaztapenak epe luzera begira ezarritako ikerketa-programa baten funtsezko osagai dira. Programa horren helburua da azterketak objektibotasunez deskribatzeko hizkuntz jardueraren maila-giltzarri batzuk sortzea.

Ikerketaren zati handi bat eginda dago, ALTEren partaideen azterketa-sistemak marko horren barruan jartzea hain zuzen ere, azterketen edukiaren, ataza-moten eta ikasle-gaien profilen analisisan oinarrituta. Azterketa-sistema horren sarrera osoa edonoren eskura dago liburu honetan: *Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* (ALTE) (ikus 27. eta 167. orrialdeak).

ALTEren "Gai da" eskalak erabiltzailean oinarrituak dira

"Gai da" proiektuaren helburua da, ikasleak atzerriko hizkuntzari buruz zer egiteko gai diren deskribatzeko, hizkuntz jarduerarekin lotutako eskala multzo bat eratzea eta balioztatzea.

Aldersonen deskribapenaren arabera (1991), **egile**, **aztertzailer** eta **erabiltzaileari begirako** eskalen artean, ALTEren "Gai da" zehaztapenak erabiltzailean oinarrituak dira, jatorriz. Ebaluazio-prozesuan parte hartzen duten pertsonen edo erakundearen arteko komunikazioa errazten dute, eta bereziki lagungarri dira azterketen emaitzak, aditu izan gabe, interpretatzen dihardutenentzat. Zehaztapen horiek honako hau eskaintzen dute:

- Hizkuntzen irakaskuntzan eta ebaluazioan parte hartzen duen ororentzako tresna baliagarri bat. Hizkuntzaren erabiltzaileek egiten dakitenaren zerranda gisa erabil daiteke; horrela erabillita, erabiltzaileak zein urratsetan dauden zehazteko aukera ematen du.
- Diagnosirako probak, jardueretan oinarritutako kurrikuluak eta irakaskuntzarako materialak garatzeko abiapuntu bat.
- Jardueretan oinarritutako hizkuntz kontrola egiteko baliabide bat, hizkuntzen arloko formazioan interesa dutenentzat eta enpresetan langileak hautatzeko ardura dutenentzat baliagarria.
- Hainbat hizkuntzatan baina testuinguru berean erabiltzen diren ikastaroen eta materialen helburuak alderatzeko bitartekoa.

Onuragarri izango dira hezkuntzan eta pertsonal-sailetan ari direnentzat, jardueraren deskribapen ulerterrazak ematen baitituzte, erraz erabil daitezkeenak hizkuntz irakasleen baldintza espezifikoak zehazteko, lanpostuen ezaugarriak deskribatzeko eta lanpostu berrien hizkuntz eskakizunak definitzeko.

ALTEren zehaztapenak eleanitzak dira

ALTEren "Gai da" zehaztapenen garrantzi handiko ezaugarria da **eleanitzak** izatea. Izan ere, dagoeneko ALTEn ordezkaritza duten hamabi hizkuntzatarara itzulita daude: alemana, katalana, daniera, gaztelania, finlandiera, frantsesa, nederlandera, ingelesa, italiara, norvegiera, portugesa eta suediera. Hizkuntzaren gaitasun-mailen deskribapenak izanik, zein hizkuntza ebaluatzen den alde batera utzita, maila desberdinetako hizkuntz azterketa desberdinak elkarri lotzeko *Erreferentzi Marko* bat eskaintzen dute. Aukera ematen dute ALTEko partaideen azterketa-sistemen arteko baliokidetasunak egiaztatzeko, azterketa horiek gainditzen dituzten ikasleek eguneroko bizitzan beharko dituzten hizkuntz trebetasunei dagokienez.

"Gai da" zehaztapenen antolamendua

"Gai da" proiektuaren barruan, **laurehun bat zehaztapen daude**, gaur egun, hiru arlo nagusitan antolatuta: *Turistikoa eta soziala, Lana eta Ikasketak*. Horiek dira hizkuntz ikasleei gehien interesatzen zaizkien arloak. Horietako bakoitzak beste arlo batzuk hartzen ditu, arlo zehatzagoak. Arlo sozial eta turistikoan, esaterako, beste sail hauek sartzen dira: *Dendan, Jatetxean, Ostatuan*, etab. **Egoera horietako bakoitzak hiru eskala** ditu, *entzumena/mintzamena, irakurmena* eta *idazmena*. *Entzumenean* eta *mintzamenean* elkarreraginekin lotutako eskalak konbinatzen dira. Eskala bakoitzean maila jakin batzuei dagozkien zehaztapenak sartzen dira. Eskala batzuek hizkuntz gaitasunaren zati bat besterik ez dute hartzen, egoera askotan aski izaten baita oinarrizko hizkuntz gaitasuna komunikazioan arrakasta izateko.

Prestakuntza-prozesua

Hasierako prestakuntza-prozesuan urrats hauek egin ziren:

- a) ALTEren azterketen erabilzaileen deskribapena, galdeketak eginez, eskoletako txostenen bidez eta abarren bidez.
- b) Informazio horrekin ikasleen beharrak eta interesgune nagusiak zehaztea.
- c) Nazioartean onartutako azterketen eta mailen zehaztapenak erabiltzea, adibidez oinarrizko maila eta atalase-maila, zehaztapenak zedarritzeko.
- d) Zehaztapenei buruzko eztabaida egitea eta aztergaientzat egoki diren neurtzea.
- e) Zehaztapenak irakasleekin eta ikasleekin esperimentatzea, egokitasuna eta gardentasuna neurtzeko.
- f) Zehaztapenen formulazioa zuzentzea, berrikustea eta sinplifikatzea, aurreko urratsen arabera.

ALTEren "Gai da" zehaztapenen balioztatze enpirikoa

Horrela landutako eskalak enpirikoki balioztatzeko prozesua luzea izan da. Balioztatze-prozesu horren helburua da "Gai da" zehaztapenak neurketa-tresna bihurtzea, mailen deskribapen multzo subjektibo bat izan ordez. Prozesu jarraitua da, luzera begirakoa, eta ALTEn ordezkatuta dauden hizkuntzetatik jasotzen diren datuekin osatuko da.

Orain arte, datu-bilketa interesdunek berek egindako txostenetan oinarritu da. "Gai da" zehaztapenen eskalak jasotzeko eskaria egiten zutenei, galdeketa-multzo bat ere helarazten zitzairen. Ia hamar mila lagunek bete dituzte galdeketak. Horietako askok eskura dauzkate datu osagarriak, hizkuntzen azterketen emaitza moduan. Ustez, horixe izan da hizkuntz gaitasunaren deskribatzaile-eskala bat egiaztatzeko inoiz egin den datu-bilketarik handiena.

Lan enpiriko bat jarri da abian, "Gai da" eskalen barne koherentzia aztertzeko. Lan horren asmoa da:

- Eskala bakoitzaren barruan zehaztapen pertsonalek nola diharduten egiaztatzea.
- Eskalak parekatzea, hau da, eskalen zailtasuna zehaztea.
- Eskalek hizkuntzekiko duten independentzia aztertzea.

Galdeketak parte-hartzaileen jatorrizko hizkuntzan banatu ziren, oso maila altuetan izan ezik, eta, batez ere, Europako herrialdeetan. Galdeketak parte-hartzaileentzat egokiak zirela egiaztatu zen; *lan*-eskalak lan-arloan atzerriko hizkuntza erabiltzen zuten pertsoneri eman zitzaizkien; *ikasketa*-eskalak atzerriko hizkuntzen ikastaroetan parte hartzen ari zirenei, edo parte hartzeko prestatzen ari zirenei. Beste parte-hartzaile batzuei eskala *sozialak eta turistikokoak* eman zitzaizkien, eta alor horretako eskala batzuk laneko eta ikasketako galdeketen "uztarri" gisa erabili ziren.

Uztartze-itemak Raschen analisia egiteko datu-bilketan erabiltzen dira, hainbat eratako galdeketak edo probak elkarri lotzeko. A eranskinean agertzen den moduan, Raschen analisiak neurketa-marko bakar bat sortzen du datu-bilketako programa matrize bat erabiliz, edo eskalan ondoz ondoko mailetan berdinak diren itemetarako proba multzo batekin; horiei deritze uztartze-itemak. Uztartze-zehaztapenen erabilera sistematiko hori beharrezkoa da erabilera-arloen eta eskala zehatzen zailtasuna zehazteko. Gizarte eta Turismoa eskalak uztarri gisa erabiltzearen oinarrian irizpide hau zegoen, alegia, arlo horiek hizkuntz gaitasun bera eskatzen dutela funtsean, eta espero izatekoa dela *Lan eta Ikasketa* eskalak alderatzeko erreferentzi punturik onena eskaintzea.

Testuaren berrikusketa

Lehen fasearen emaitza "Gai da" eskalen idazketaren berrikusketa izan da. Hain zuzen ere, orientazio negatiboa zuten zehaztapenak kendu egin dira, arazoa sortzen baitzuten estatistikari dagokionez eta ez baitziren beti emaitzen mailak deskribatzeko egokiak. Hona hemen berrikusketan egin ziren aldaketan bi eredu:

1. Zehaztapen negatiboak era positiboan berridatzi ziren, jatorrizko esanahia gordeta:
 - Lehen idazketa: EZIN die galdera errazei eta aurreikus daitezkeenei besterik ERANTZUN.
 - Azken idazketa: Gai da galdera errazei eta aurreikus daitezkeenei ERANTZUTEKO.
2. Behe-mailako zehaztapenetan kualifikazio negatibo gisa erabiltzen ziren zehaztapenak aldatu eta zehaztapen positibo bihurtu ziren, maila altuagoak deskribatzeko aukera emateko moduan.
 - Lehen idazketa: EZIN DITU DESKRIBATU ikusten ez diren sintomak; esaterako, oinaze motak: "sorgorra", "bizia", "zorrotza" eta abar.
 - Azken idazketa: Gai da ikusten ez diren sintomak DESKRIBATZEKO; esaterako oinaze motak: "sorgorra", "bizia", "zorrotza" eta abar.

"Gai da" zehaztapenen eta ALTEren azterketen arteko lotura

"Gai da" zehaztapenen hasierako mailaketa eta testuaren berrikusketa egin ondoren, "Gai da" proiektuaren eskalen eta hizkuntz mailaren beste adierazle batzuen arteko loturari eman behar zaio arreta. Zehazki, ALTEren azterketetan ikasleek egiten dituzten hizkuntz jarduerari eta "Gai da" eskalen eta *Europako Kontseiluaren Erreferentzi Markoaren* mailen artean dagoen loturari erreparatu diegu lehenik.

1998ko abenduan hasi ginen datuak biltzen, "Gai da" proiektuaren autoebaluazioak eta UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) erakundeak ingelesa atzerriko hizkuntza dutenei egiten dizkien azterketak, maila guztietakoak, lotzeko. Lotura garbia zegoela ikusi zen, eta horrek aukera eman zuen "Gai da" gaitasunaren profil adierazgarrien arabera azterketa-kalifikazio baten esanahia deskribatzen hasteko.

Hala ere, "Gai da" ebaluazioak norberak egindako txostenean oinarritzen direnean, eta herrialde askotako eta talde askotako parte-hartzaileek idatziak direnean, nolabaiteko aldakortasuna nabari da ikasleek beren gaitasunei buruz duten ikuspegi orokorrean. Hau da, "Gai da" sistema ez dute denek berdin ulertzen, hainbat arrazoi direla medio: adina, jatorri kulturala... Partaide-talde batzuentzat, horrek ahuldu egiten du azterketen noten arteko korrelazioa. Ikuspegi analitikoa aukeratu da "Gai da" autoebaluazioen eta azterketen emaitzek adierazten duten hizkuntz gaitasunaren irizpideen arteko lotura aztertzeko. Seguru asko, "Gai da" ebaluazioetan oinarritutako ikerketa osagarri bat egin beharko da, eskarmentua duten aztertzaileek egina, azterketako noten eta "Gai da" proiektuaren gaitasun-profilen arteko erlazioa zehazteko.

Testuinguru horretan, arazo kontzeptual bat ere bada, gaitasunari dagokiona; hau da, **zer esan nahi dugu, zehazki, "Gai da" esapidarekin?** Hori definitu beharra dago, maila jakin batean pertsona batek ataza batzuk arrakastaz burutzeko zenbateko probabilitatea dagoen kontuan hartuta. Atazak erabateko zuzentasunaz egin behar al ditu? Hori gehiegi eskatzea izango litzateke. Bestalde, ordea, arrakasta izateko ehuneko berrogeita hamarreko probabilitatea txikiegia litzateke menderatze-maila duela esateko.

Alorrari edo irizpideari buruzko azterketetan, alor jakin bateko "menderatzea" zer den finkatzeko irizpide gisa %80ko probabilitatea zehazten denez, probabilitate horixe aukeratu da. Beraz, ALTEren maila jakin bateko proba bat gainditzeko dutenek %80ko arrakasta-probabilitatea izan behar dute, gutxienez, maila horretako deskribatzaile gisa identifikatuta dauden atzetan. Orain arte Cambridgeko azterketak egiten dituztenen bidez bildutako datuen arabera, kopuru hori bat dator, batez beste, maila egokiko "Gai da" zehaztapenak gainditzeko probabilitatearekin. Erlazio hori aski konstantea izan da maila guztietako azterketetan.

"Gai da" esapidea era esplizituan definituta, badugu oinarri bat ALTEren maila zehatzak "Gai da" trebetasunen arabera interpretatzeko.

Azterketetako saioekiko lotura Cambridgeko azterketetan oinarrituta aztertu da orain arte, baina datuak biltzen jarraituko dute "Gai da" zehaztapenen eta ALTEren beste azterketa batzuetako hizkuntz jardueren arteko lotura aztertzeko. Horrek egiaztatuko du azterketa-sistema desberdin horiek lotura bera dutela, funtsean, ALTEren bost mailako *markoarekin*.

Europako Kontseiluaren *Erreferentzi Markoarekiko* uztartzeak

1999. urtean jaso ziren datuen bidez, Europako Kontseiluaren *Erreferentzi Markoaren* 1996ko dokumentutik hartutako zehaztapenekiko uztartzeak egin ziren. Uztartze horiek beren baitan hartzen zituzten:

- Hizkuntz erabileraren mailakako kategoria nagusien autoebaluazioaren koadroa osatzen duten deskribatzaileak, 3. kapituluko 2. koadroan aurkeztuak.
- Jarioaren alderdi komunikatiboekin lotura duten hamasei deskribatzaile, 5. kapituluko eskala argigarrietan agertzen direnak.

Bigarren koadroa aukeratu zen, mailen deskribapen laburtu gisa erabiltzen delako, praktikan. ALTEK hizkuntza eta herrialde askotan jaso ditzake erantzunen datuak, eta ugaritasun hori 2. koadroko eskalak balioztatzeko lagungarri da.

"Jarioaren" zehaztapenak gomendatu zituzten, Suitzako proiektuaren barruan (North 1996/2000) hainbat testuingurutan egin ziren neurketen arabera, horiek zituztelako zailtasun-maila egonkorrenak. Adituek ALTEren "Gai da" zehaztapenen eta Europako Kontseiluaren *Erreferentzi Markoaren* arteko konparazioa egiteko aukera emango zutela espero zuten. Eta ikusi zuten "Jarioaren" zehaztapenen zailtasun-maila bat zetorrela, hein handi batean, bilduta zituzten datuekin (North 1966/2000): $r = 0,97$ ko korrelazioa, hain zuzen ere. "Gai da" zehaztapenak eta Europako Kontseiluaren *Erreferentzi Markoa* argitzeko erabili ziren eskalak estu-estu uztartuta daudela ikusi zuten, hortaz.

Hala ere, ez da erraza Raschen analisia **zehaztapen-multzoak (eskalak) alderatzeko** erabiltzea. Datuak ez zaizkio inoiz ereduari zorrotz egokitzen, beste kontu batzuek ere badutelako eraginik: *itemen dimentsionaltasuna, diskriminazioa* eta *funtzio diferentziala* (taldeen arabera interpretazioan gertatzen diren aldaketa sistematikoak). Ezaugarri horiek identifikatu behar dira itemen arteko benetako erlazioa adieraziko duten eskala batzuk eratzeko.

- **Dimentsionaltasunak** esan nahi du *ahozko ulermena eta ahozko adierazpena, irakurriaren ulermena eta idatzizko adierazpena* elkarri estu lotuta dauden arren, desberdintasunak ere badituztela; izan ere, analisiak bereiz eginez, mailen arteko bereizketa koherenteagoa sortzen da.
- **Aldagaien diskriminazioa** begi-bistakoa da, 2. koadroa eta "Gai da" zehaztapenak alderatuz gero. 2. koadroak eskala luzeagoa ematen du (maila estuagoak bereizteko), "Gai da" zehaztapenek baino. 2. koadroak aukeraren, analisiaren eta hobekuntzaren prozesuko azken emaitza ematen duelako izango da hori, seguru asko. Prozesu horri esker, maila-deskribapen bakoitza kontu handiz hautatutako elementu adierazgarrien multzo bat da, eta horri esker, maila jakin bateko parte-hartzaileek errazago ikusten dute beraiek hobekien deskribatzen dituen maila zein den. Horrek erantzun-egitura koherenteagoa dakar, eta, era berean, eskala luzeagoa, gaur egungo "Gai da" zehaztapenena ez bezalakoa; izan ere, horiek zehaztapen laburrak eta atomikoak dira, eta oraindik ez daude hain maila zehaztetan eta orokorretan bilduak.
- **Taldearen araberako aldaketak** (itemen funtzio diferentziala) nabarmenak dira; izan ere, partaide-talde jakin batzuek (hau da, *alor turistikoan eta sozialean, lanean edo ikasketetan*) mailak askoz ere hobeto diskriminatzen dituzte uztarri gisa erabilitako eskala jakin batzuetan, horren zergatia zehaztea oso zaila bada ere.

Taldearen efektu horiek ez dira ustekabekoak, Raschen ereduaren erabiltzen bada eskalak parekatzeko. Zehaztapen indibidualen testuen berrikusketa sistematiko eta kualitatiboa egitea beharrezkoa da oraindik, eskalak behin betiko parekatu arte.

ALTEren markoaren gaitasun-mailak

Orain arte, ALTEren markoa **bost mailako sistema** da. Lehen azaldutako balioztatzeak frogatzen du maila horiek Europako Kontseiluaren *Erreferentzi Markoaren* A2tik C2rako mailekin bat datozela, oro har. Nolanahi ere, bidean dira hasierako maila definitzeko lanak (*Oinarrizko maila*), eta "Gai da" proiektuak maila hori zehazten laguntzen du. Beraz, bi markoen arteko lotura honako hau dela esan daiteke:

Europako Kontseiluaren Mailak	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTEren mailak	Hasierako maila	1. maila	2. maila	3. maila	4. maila	5. maila

Hona hemen ALTEren maila bakoitzaren ezaugarri nagusiak:

- **ALTE 5. maila (Erabiltzaile ona).**

Gai izatea material akademikoa, edo maila kognitibo zorrotza eskatzen duena, erabiltzeko, eta hizkuntza hizkuntz jardueretan emaitza onak lortzeko moduan erabiltzeko, jatorrizko hiztun batek baino maila aurreratuagoarekin, batez beste, alderdi batzuetan.

Adibidea: *GAI da testu bat bizkor irakurri eta testu horren informazio garrantzitsuaz ohartzeko eta gai nagusia ulertzeko, eta gai da jatorrizko hizkuntza duen hiztun batek bezain bizkor irakurtzeko.*

- **ALTE 4. maila (Erabiltzaile trebea).**

Gai izatea komunikatzeko, eta agerian uzteko zeinen ondo komunika daitekeen, ohiko ez diren gaiak buruzko jarduteko egokitasunari, sentiberatasunari eta gaitasunari dagokionez.

Adibidea: *GAI da galdera gaiztoei larritu gabe erantzuteko. Gai da hitz egiteko txanda hartu eta hitz egiteko txandari eusteko.*

- **ALTE 3. maila (Erabiltzaile independentea).**

Gai izatea helburu gehienak lortzeko eta zenbait gairi buruz jarduteko.

Adibidea: *GAI da bisitariei inguruko bazterrak erakusteko eta paraje edo leku bat xehetasunez deskribatzeko.*

- **ALTE 2. maila (Atalase mailako erabiltzailea).**

Gai izatea egoera arruntetan komunikatzeko, mugekin bada ere, eta ohikoa ez den informazioa erabiltzeko, orokorrean.

Adibidea: *GAI da bankuan kontu bat zabaltzeko eskaria egiteko, prozedura erraza bada.*

- **ALTE 1. maila (Oinarrizko mailako erabiltzailea).**

Gai izatea informazio erraza eta garbia erabiltzeko eta egoera arruntetan komunikatzen hasteko.

Adibidea: *GAI da aurreikus daitezkeen gaiak buruzko elkarrizketa erraz batean parte hartzeko.*

- **ALTE Hasierako maila.**

Gai izatea oinarrizko komunikazioa izateko eta informazio-truke errazak egiteko.

Adibidea: *GAI da menu bati buruzko galdera errazak egiteko eta erantzun errazak ulertzeko.*

Erreferentziazko liburuak.

ALDERSON, J. C. (1991). "Bands and scores". In: ALDERSON, J. C. eta NORTH, B (argit.) *Language testing in the 1900s*. Garapenak ELTen. Londres, British Council/Macmillan, 71-86 orr.

NORTH, B. *The Development of a common framework scale of language proficiency*. Doktore-tesia (1996/2000), Thames Valley University. 2000an New Yorken berrargitaratua: Peter Lang.

ALTE *Handbook of Language Examinations and Examination System* (UCLESen, ALTEko Idazkaritzan eskuragarria).

ALTE proiektuari buruzko informazio gehiago lortzeko, jarri harremanetan Marianne Hirtzel-ekin, helbide honetan: Hirtzel.m@ucles.org.uk

Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2000ko martxoa.

ALTEren ZEHAZTAPENAK

D1 dokumentua

ALTEren trebetasun-mailen laburpenak

ALTEren mailak

ALTEren mailak	Entzumena eta mintzamena	Irakurmena	Idazmena
ALTEren 5. maila	GAI DA gai zaili edo delikatuei buruzko aholkuak emateko eta horiez mintzatzeko; gai da lagunarteko erreferentziak ulertzeko eta galdera zaili larritu gabe erantzuteko.	GAI DA dokumentuak, gutunak eta txostenak ulertzeko, eta baita testu konplexuen alderdirik sakonak ere.	GAI DA edozein gairi buruzko gutunak idazteko, eta bileretan edo mintegietan oharrak idazteko, gauzak ondo eta zuzen adieraziz.
ALTEren 4. maila	GAI DA bere lan-arloko bileretan eta mintegietan eraginkortasunez parte hartzeko, edo lagunarteko elkarrizketak egiteko, jario-maila onarekin, eta adierazpen abstraktuekin ere moldatzen dela.	GAI DA ikastaro akademiko batean parte hartzeko adinako abiaduran irakurtzeko, edo prentsa irakurtzeko eta hizkuntza estandarrean idatzita ez dauden gutunak ulertzeko.	GAI DA gutun profesionalak prestatzeko edo zirriborroak idazteko; bileretan ohar aski egokiak idazteko, edo komunikatzeko duen gaitasuna erakusten duten idatziak prestatzeko.
ALTEren 3. maila	GAI DA gai arruntei buruz hitzaldiak egiteko eta gai askori buruzko elkarrizketa batean parte hartzeko.	GAI DA testuak irakurri eta garrantziko informazioa ateratzeko, eta argibide zehatzak edo aholkuak ulertzeko.	GAI DA norbaitek hitz egiten duen bitartean oharrak idazteko, eta eskaera ez-estandarrek dituzten gutunak idazteko.
ALTEren 2. maila	GAI DA gai abstraktuei edo kulturaleri buruz iritziak azaltzeko, mugekin bada ere, eta arlo ezagun bati buruz aholkuak emateko, eta argibideak edo jendaurreko adierazpenak ulertzeko.	GAI DA informazio eta artikulua arruntak ulertzeko, eta arlo ezagun bati buruzko ez-ohiko informazioaren esanahi orokorraz jabetzeko.	GAI DA gai arruntei eta aurreikus daitezkeen gaiei buruzko gutunak eta oharrak idazteko.
ALTEren 1. maila	GAI DA testuinguru arruntean iritzi edo eskaera errazak azaltzeko.	GAI DA ezaguna duen arlo bati buruzko informazio argia ulertzeko, adibidez, produktu eta seinaleetakoak, eta testuliburu errazetakoak edo gai arruntei buruzko idazlanetakoak.	GAI DA formularioak betetzeko, eta gutun errazak eta laburrak idazteko, edo informazio pertsonalarekin zerikusia duten postalak idazteko.
ALTEren Hasierako maila	GAI DA oinarrizko argibideak ulertzeko edo aurreikus daitezkeen gaiei buruz diharduten elkarrizketetan parte hartzeko.	GAI DA oharrak, argibideak edo oinarrizko informazioak ulertzeko.	GAI DA oinarrizko formularioak betetzeko, eta orduak, datak eta lekuak azaltzen diren oharrak idazteko.

D2 dokumentua

ALTEren arlo turistikoa eta sozialeko zehaztapenen laburpenak

ALTEren mailak	Entzumena eta mintzamena	Irakurmena	Idazmena
ALTEren 5. maila	GAI DA gai delikatu eta konplexuei buruz zailtasunik gabe hitz egiteko.	GAI DA ostatu bila dabilenean alokairu-hitzarmen baten edukia oso zehatz ulertzeko; adibidez, xehetasun teknikoak eta legezko ondorio nagusiak.	GAI DA gutunak idazteko, edozein gairi buruz, egoki eta zuzen.
ALTEren 4. maila	GAI DA lagunarteko gaien buruzko elkarrizketa luzeetan parte hartzeko, eta gai abstraktuen eta kulturalen gaineko eztabaidan aritzeko, jarioz eta hiztegi zabala erabiliz.	GAI DA egunkari serioetan agertzen diren iritzi eta argudio konplexuak ulertzeko.	GAI DA gai gehienei buruz gutunak idazteko. Irakurleak hiztegi mailako zailtasunak izan ditzake gutun horiek ulertzeko.
ALTEren 3. maila	GAI DA gai askori buruz elkarrizketan aritzeko, adibidez, esperientzia pertsonalei eta profesionalen buruz, edo albistegietan azaltzen diren eguneroko gertaerei buruz.	GAI DA informazio xehea ulertzeko, adibidez, jabetxe bateko kartako hitzak, sukaldaritzari buruzkoak, eta ostatuetako karteletan azaltzen diren hitzak eta laburdurak.	GAI DA hotel batera idazteko, hainbat zerbitzu eskaintzeko moduan diren galdetuz; adibidez, pertsona elbarrientzako instalazioak edo dieta berezirik baduten galdetuz.
ALTEren 2. maila	GAI DA gai abstraktuei edo kulturakoei buruz iritziak emateko, mugekin bada ere, eta iritzi edo esanahiaren ñabardurez ohartzeko.	GAI DA gertaerei buruzko egunkari-artikuluak ulertzeko, baita iritzi pertsonala adierazten duten gutunak eta hoteletako gutunak ulertzeko ere.	GAI DA esperientzia pertsonalekin zerikusia duten eta aurreikus daitezkeen ohiko gai batzuei buruz gutunak idazteko, eta bere iritziak aurreikus daitezkeen hizkuntza erabiliz adierazteko.
ALTEren 1. maila	GAI DA zer gustatzen zaion eta zer ez adierazteko, egoera arruntetan, esaldi errazak erabiliz, adibidez "Gustatzen zait/ez zait gustatzen".	GAI DA informazio argia ulertzeko, adibidez, janarien etiketena, ohiko menu-kartena, trafiko-seinaleena, eta kutxazain automatikoen mezuak.	GAI DA informazio pertsonalarekin zerikusia duten formulario gehienak betetzeko.
ALTEren Hasierako maila	GAI DA gertaerei buruzko galdera errazak egiteko, eta hizkera errazez emandako erantzunak ulertzeko.	GAI DA kartelak eta informazio errazak ulertzeko, adibidez, aireportuetan, saltokietako gidetan eta jatetxeetako menuetan agertzen direnak. GAI DA botiken argibide errazak eta lekuetara iristeko argibide errazak ulertzeko.	GAI DA ostatu hartuta dagoen etxeko familiari oso mezu errazak idazteko, edo esker oneko ohar labur eta errazak idazteko.

D3 dokumentua

ALTEren arlo turistiko eta sozialeko zehaztapenak

GAIAK	JARDUERA	TESTUINGURUA	ESKATZEN DEN HIZKUNTZ TREBETASUNA
Eguneroko bizitza	<p>1. Erosketak egitea</p> <p>2. Etxetik kanpo jatea</p> <p>3. Hoteletan ostatu hartzea</p> <p>4. Aldi bateko ostatu-alkairua (etxea, gela, pisua)</p> <p>5. Ostatu hartzea</p> <p>6. Banku-zerbitzuak eta posta-zerbitzuak erabiltzea</p>	<p>Autozerbitzuko dendak; merkataritza-guneak; bulegoak; dendak; azokak.</p> <p>Jatetxeak; tabernak; janari lasterreko jatetxeak.</p> <p>Hotelak, ostatuak, etab.</p> <p>Etxe-agentziak, etxejabeak.</p> <p>Familian. Familia baten ostalari izatea.</p> <p>Bankuak; posta-bulegoak.</p>	<p>Entzumena, mintzamina eta irakurmena.</p> <p>Entzumena, mintzamina eta irakurmena.</p> <p>Entzumena, mintzamina, irakurmena eta idazmena (formularioak betetzea).</p> <p>Entzumena, mintzamina, irakurmena eta idazmena (formularioak betetzea).</p> <p>Entzumena, mintzamina, irakurmena eta idazmena (gutunak).</p> <p>Entzumena, mintzamina, irakurmena eta idazmena.</p>
Osasuna	Sendatzea/onik egotea	Farmazia; sendagilearen kontsulta; erietxeak.	Entzumena, mintzamina eta irakurmena.
Bidaiak	Herralde batera heltzea. Turismoa egitea. Helbideak lortzea/ematea. Alokairuak.	<p>Aireportua; tren eta autobus geltokiak; kaleak; garajeak, etab.</p> <p>Bidaia-agentziak; alokairu-enpresak (autoenak, itsasontzienak, etab.).</p>	Entzumena, mintzamina, irakurmena eta idazmena (formularioak betetzea).
Larrialdiak	Larrialdi-egoerei aurre egitea (istripuak, gaixotasuna, delituak, autoaren matxura, etab.).	Leku publikoak; leku pribatuak, adibidez, hoteleko gela; erietxeak; polizia-etxeak.	Entzumena, mintzamina eta irakurmena.
Turismoa	Informazioa lortzea. Txangoak egitea. Jendeari inguruko parajeak erakustea.	Turismo-bulegoak; bidaia-agentziak; leku turistikoak (monumentuak, etab.); herriak; hiriak; eskolak; institutuak; unibertsitateak.	Entzumena, mintzamina eta irakurmena.
Gizarte harremanak	Lagunarteko bilerak. Jendearrekin egotea. Gonbitak.	Diskotekak; festa partikularrak; eskolak; hotelak; kanpinak; jatetxeak, etab. Etxean, etxetik kanpo.	Entzumena eta mintzamina.
Komunikabideak, ekitaldi kulturalak	Telebista, filmak, antzerkiak eta abar ikustea. Irratia entzutea. Aldizkariak eta egunkariak irakurtzea.	Etxean; autoan; zinema-aretoan; antzokian. Argi- eta soinu-ikuskitzak.	Entzumena eta irakurmena.
Harreman pertsonalak (urrunetik)	Gutunak, postalak eta abar idaztea.	Etxean, etxetik kanpo.	Entzumena eta mintzamina (telefonoz). Irakurmena eta idazmena.

D4 dokumentua

ALTEren lan-arloko zehaztapenen laburpena

ALTE mailak	Entzumena eta mintzamena	Irakurmena	Idazmena
ALTEren 5. maila	GAI DA gai konplexuei, delikatuei eta eztabaidagarriei buruz aholku emateko; adibidez, gai legal eta finantzakoei buruz, gai horiei buruz ezagutza espezializatu aski badu.	GAI DA bere lanean ager daitezkeen txostenak eta artikulua ulertzeko, hizkera zailean adierazitako ideia konplexuak barne.	GAI DA bilera edo mintegi batean parte hartzen ari diren bitartean ohar zehatzak eta osoak idazteko.
ALTEren 4. maila	GAI DA bere lanarekin zerikusia duten bileretan eta mintegietan parte hartzeko, eta gai baten aldeko edo aurkako argudioak emateko.	GAI DA hizkera ez-estandarrean idatzitako gutunak ulertzeko.	GAI DA lankideei edo kanpoko kontaktuei zerbitzu profesionalak eskatzen zaizkien hainbat egoera arruntetan moldatzeko.
ALTEren 3. maila	GAI DA eguneroko lanean jasotzen dituen mezurik gehienak ulertzeko eta transmititzeko.	GAI DA eguneroko lanetan aurkitzen dituen produktuei buruzko gutun, txosten eta inprimaki gehienak ulertzeko.	GAI DA ohiko forma guztiak erabiliz ondasunak edo zerbitzuak eskatzeko.
ALTEren 2. maila	GAI DA bere lanarekin zerikusia duten gai errazei buruz bezeroei aholkuak emateko.	GAI DA bere lanarekin zerikusia duten baina ohiko ez diren gutunen eta artikulua teorikoen zentzu orokorra ulertzeko.	GAI DA bileretan edo mintegietan ohar aski zehatzak idazteko, gaia ezaguna eta aurreikusteko modukoa baldin bada.
ALTEren 1. maila	GAI DA bere lan-arloari dagozkion eskaera errazak adierazteko, adibidez: "25... eskatu nahi ditut".	GAI DA bere espezialitatearekin zerikusia duten eta aurreikusteko modukoak diren txosten edo esku-liburu labur gehienak ulertzeko, behar adina denbora ematen bazaio, behintzat.	GAI DA ohar erraz eta laburrak idazteko, lankide bati edo beste enpresa bateko langile bati zerbait eskatzeko.
ALTEren Hasierako maila	GAI DA errutinazko mezu errazak ulertzeko eta emateko, adibidez: "Bilera, ostiralean, goizeko hamarretan".	GAI DA ezagun dituen gaiak buruzko produktuen txosten laburrak edo deskribapenak ulertzeko, baldin eta hizkera errazean adieraziak badira eta aurreikusteko moduko edukia badute.	GAI DA lankideei eskaera arruntak eta errazak idazteko, adibidez: "20 X behar nituzke, mesedez".

D5 dokumentua
ALTEren lan-arloko zehaztapenak

Arlo horretan sartzen diren gaien eta jardueren ikuspegi orokorra.

Gaia	Jarduera	Testuingurua	Eskatzen den hizkuntz trebetasuna
Lanarekin lotutako zerbitzuak	Lanarekin lotutako zerbitzuak eskatzea. Lanarekin lotutako zerbitzuak ematea.	Lantokia (bulegoa, lantegia). Lantokia (bulegoa, lantegia, etab.); bezeroaren etxea.	Entzumena, mintzamina eta idazmena.
Bilerak eta mintegiak	Bileretan eta mintegietan parte hartzea.	Lantokia (bulegoa, lantegia, etab.); biltzar-aretoa.	Entzumena, mintzamina eta idazmena.
Aurkezpen eta azalpen formalak	Aurkezpen edo azalpen bat egitea eta ulertzea.	Biltzar-aretoak; erakusketa-aretoak; fabrika; laborategia. etab.	Entzumena, mintzamina eta idazmena.
Gutunak	Faxak, gutunak, memorandumak, mezu elektronikoak ulertzea eta idaztea.	Lantokia (bulegoa, lantegia, etab.).	Irakurmena eta idazmena.
Txostenak	Txostenak (aski luzeak eta formalak) ulertzea eta idaztea.	Lantokia (bulegoa, lantegia, etab.).	Irakurmena eta idazmena.
Publikoarentzako informazioa	Informazio egokia lortzea zenbait gauzari buruz (adibidez, produktu bati buruz, aldizkari espezializatuetan, iragarkietan, Interneten, etab.).	Lantokia (bulegoa, lantegia, etab.); etxea.	Irakurmena.
Argibideak eta jarraibideak	Oharrak ulertzea (segurtasunekoak, adibidez). Jarraibideak ulertzea eta idaztea (adibidez, instalazioari, funtzionamenduari eta mantentzeari buruzko gidaliburuetan).	Lantokia (bulegoa, lantegia, etab.).	Irakurmena eta idazmena.
Telefonoa	Deiak egitea eta jasotzea (mezuak hartzea eta oharrak idaztea).	Bulegoa; etxea; hotela; gela, etab.	Entzumena, mintzamina eta idazmena (oharrak).

D6 dokumentua

ALTEren ikasketetako zehaztapenen laburpena

ALTEren mailak	Entzumena/mintzamena	Irakurmena	Idazmena
ALTEren 5. maila	GAI DA txisteak, lagunarteko jardunak, aipamen kulturalak ulertzeko.	GAI DA edozein informazio-iturrira bizkor jotzeko eta fidagarritasunez erabiltzeko.	GAI DA hitzaldi, mintegi edo eskola praktikoko batean ohar zehatzak eta osoak idazteko.
ALTEren 4. maila	GAI DA argudio abstraktuak ulertzeko, alternatiba guztiak aztertzeko eta ondorioak ateratzeko.	GAI DA ikastaro baten eskakizunei erantzuteko bezain arin irakurtzeko.	GAI DA bere komunikazio-gaitasuna erakusten duten eta irakurleari zailtasun gutxi sortzen dioten idazlanak idazteko.
ALTEren 3. maila	GAI DA ezagutzen duen gai bati buruzko aurkezpen argia egiteko eta galdera arruntei edo gertaerei buruzkoei erantzuteko.	GAI DA testu bat bizkor irakurtzeko, informazio garrantzikoa ateratzeko eta testuaren ideia nagusiaz jabetzeko.	GAI DA ohar errazak idazteko eta gero ohar horiek idazlanak egiteko edo gauzak erreparatzeko erabiltzeko.
ALTEren 2. maila	GAI DA irakasle edo hizlari batek eskolei eta egin beharreko atazei buruz ematen dituen argibideak ulertzeko.	GAI DA argibideak eta oinarritzko mezuak ulertzeko, laguntza ematen badiote; adibidez, liburutegietako katalogo informatizatuak.	GAI DA eskoletan ematen den informazioa, diktaketa moduan emana gutxi asko idatziz jasotzeko.
ALTEren 1. maila	GAI DA iritzi errazak adierazteko, esaldi errazak erabiliz, adibidez: "Ez nago ados".	GAI DA testuliburu edo artikulua sinplifikatu baten zentzu orokorra ulertzeko, mantso irakurritz.	GAI DA narrazio edo deskribapen oso laburrak eta errazak idazteko, adibidez: "Nire azken oporrak".
ALTEren Hasierako maila	GAI DA zenbait oinarritzko argibide ulertzeko, adibidez, eskolako ordutegiei, datei eta gela-zenbakiei buruzkoak eta baita egin beharreko atazei buruzkoak.	GAI DA oharrak eta oinarritzko argibideak irakurtzeko.	GAI DA arbelean edo iragarki-tauletan idatzitako orduak, datak eta lekuak kopiatzeko.

D7 Dokumentua
ALTEren ikasketetako zehaztapenak

Gaien eta jardueren ikuspegi orokorra

GAIA	JARDUERA	Testuingurua	Eskatzen den hizkuntz trebetasuna
Hitzaldiak, aurkezpenak, agerraldiak	Hitzaldiak, aurkezpenak, agerraldiak ulertzea. Hitzaldiak, aurkezpenak edo agerraldiak egitea.	Hitzaldi-aretoa; ikasgela; laborategia, etab.	Entzumena, mintzamina eta idazmena (oharrak hartu).
Mintegiak eta tutoretzak	Mintegietan eta tutoretza-saioetan parte hartzea.	Ikasgela.	Entzumena, mintzamina eta idazmena (oharrak hartu).
Testuliburuak, artikulua, etab.	Informazioa biltzea.	Ikasgela; liburutegia, etab.	Irakurmena eta idazmena (oharrak hartu).
Saiakerak	Saiakerak idaztea.	Ikasgela; liburutegia; azterketa-gela, etab.	Idazmena.
Emaitzen txostenak	Adibidez, esperimentu baten emaitzak idaztea.	Ikasgela; laborategia.	Idazmena.
Kontsultarako trebetasunak	Informazioa eskuratzea (ordenagailuz, liburutegi batean, hiztegian, etab).	Liburutegia; baliabide-zentroa, etab.	Irakurmena eta idazmena (oharrak hartu).
Ikasketaren kontrola	Adibidez, lanak entregatzeko epeari buruzko xehetasunak lankideekin hitzartzea.	Hitzaldi-aretoa, ikasgela, etab.	Entzumena, mintzamina, irakurmena eta idazmena.

HITZEN AURKIBIDEA

- ahozko ekoizpena 60
- ahozko elkarreragina 79, 90
- akatsak 156
- ALTE (Europako hizkuntz aztertzaileen elkarte)
 - ALTEren zehaztapenak 233
- arloak 20, 50
- atalase maila* (threshold level) 25, 29
- atazak 20, 23, 57, 149, 159, 163, 177
- autoebaluazioa 186, 223
- azterketak 176
- aztertzaileen gida 27
- bibliografia 191
- deskribatzaileak 177
 - deskribatzaile argigarriak 31, 42, 43
 - deskribatzaile argigarrien eskalak 180, 199
 - deskribatzaile-eskala argigarriak 209
 - gaitasun mailak, hizkuntz gaitasun mailak 24, 45, 178
 - hizkuntza gaitasunaren deskribatzaile-eskalak 43, 177
 - komunikazio-jardueren deskribatzaileak 177
- DIALANG 218
- dialektoa 124
- diskurtso-gaitasuna 126
- ebaluazioa 174...
 - aprobetxamenduaren ebaluazioa 179
 - arauari buruzko ebaluazioa 180
 - ebaluazio analitikoa 185
 - ebaluazio formatiboa 181
 - ebaluazio objektiboa 183
 - ebaluazio orokorra 185
 - ebaluazio subjektiboa 183
 - ebaluazio sumatiboa 181
- egoerak 51
- ekintzara bideratutako ikuspegia 19
- ekoizpena 23, 60, 96, 103
- eleaniztasuna 15, 49, 137, 167
- elkarreragina 60, 79, 97, 104, 130
- entzumena 225, 226, 229
- entzutezko jarduera hartzailea 70
- erabiltzaile gaitua* (C proficient user) 30
- erabiltzaile independentea* (B independent user) 30
- erreferentzi maila bateratuak 24, 28... 36
 - autoebaluazio taula 33, 34
 - eskala orokorra 31
- erregistroak 124
- eskalak
 - ahozko ekoizpen-jarduerak 60...64
 - ahozko elkarreragin orokorra 80
 - ahozko jariotasuna 133
 - ahozko ekoizpena 60
 - argigarriak (eskala argigarriak) 31, 42
 - autoebaluzaiorako zehaztapenak 223...227
 - aztertzailearengan oinarritutako eskalak 43
 - diagnosian oinarritutako eskalak 44
 - DIALANG 218
 - diseinatzailearengan oinarritutako eskalak 44
 - egokitasun soziolinguistikoa 125
 - ekoizpen-estrategiak 67
 - elkarreragina 90
 - entzutezko jarduerak 70
 - entzumena 225, 226, 229, 232
 - erabiltzailearengan oinarritutako eskalak 43
 - erregistroak 124
 - gaitasun fonologikoa 120
 - gaitasun linguistikoa 115
 - hitza hartzea 91
 - hizkuntz gaitasuna 43, 177, 214
 - holistikoak (eskala holistikoak) 44
 - idatzizko ekoizpena 65
 - idazmena 224, 231
 - idatzizko elkarreragina 88
 - irakurritzko jarduerak 74
 - irakurmena 227, 230
 - koherentzia 129
 - komunikazio gaitasunak 113
 - komunikazio-jarduerak 213
 - komunikazio-estrategiak 214
 - oharrak idaztea 101
 - planifikazioa 69
 - testuak prozesatzea 102
 - zuzentasun gramatikala 118
- eskalak eratzeko metodologia 201
- eskalen araberako neurketa 184
- estrategiak 20, 23, 32, 60
- estrategia hartzaileak 78
- Europako Marko Bateratuaren* irizpideak 17
- ezagutza 20
- ezagutza deklaratihoa (*savoir*) 20, 107
- ezagutzen ebaluazioa 182
- ez-ahozko komunikazioa 94

gai da proiektua 233

gaitasunak

diskurtso-gaitasuna 126
gaitasun existentziala (*savoir-être*)
21, 110, 150
gaitasun fonologikoa 120
gaitasun funtzionala 129
gaitasun gramatikala 117, 152
gaitasun komunikatiboa 214
gaitasun lexikoa 115
gaitasun linguistikoa, 113, 151
hizkuntz gaitasuna 22
gaitasun operatibo eraginkorra 30, 37, 41
gaitasun orokorra 19, 20, 107, 149
gaitasun ortoepikoa 122
gaitasun ortografikoa 121
gaitasun pragmatikoa 22, 126, 155
gaitasun semantikoa 119
gaitasun soziolinguistikoa 22, 122, 155
ikaslearen gaitasuna 160
komunikazio gaitasuna 19
komunikazio-jarduerak 31, 113

harrera 23, 78, 97, 104, 213, 214

harrera-atazak 164

jarduera hartzaileak eta estrategiak 70

helburuak 139, 176

hizkuntz aldaketa 138

hizkuntz jarduerak 23, 149

hizkuntzaren erabilera

ekoizpen-jarduerak eta estrategiak 60
komunikazio atazak eta asmoak 57
komunikazio-gaiak 55
testuak 98
testuingurua 50

hizkuntzaren ikas-irakaskuntza 26, 136

hizkuntzen portfolio europarra 27

idatzizko ekoizpena 65

idatzizko elkarreragina 88

ikas-irakaskuntza egoerak 9

ikas-irakaskuntzaren helburuak 139, 176

ikaslearen autoebaluazioa 177, 186

ikaslearen gaitasunak 160

ikasteko gaitasuna 20, 21

ikasteko ahalmena 112

ikastaro diseinatzaileak 143

irakurmena 227, 230

jarduerak

hizkuntz jarduerak 19
ikus-entzunezko jarduerak 77, 99, 146
irakurrizko jarduera 74
komunikazio-jarduerak 176
jarduera hartzaileak 77

kategorien arabera ebaluazioa 185

koherentzia 18, 127, 215, 129

komunikatzeko bidea 99

komunikatzeko hizkuntz gaitasuna 22, 37

komunikazio estrategiak 60, 149, 214

komunikazio-gaitasunak 19, 113

komunikazioaren gaineko gogoeta 112

komunikazio-gaiak 55

komunikazio-jarduerak 31, 60, 177, 213

kontrol zerrenda 184

maila aurreratua (vantage level) 25, 41, 42

menderatze maila (maestry level) 30

metodo kualitatiboa 202

metodo kuantitatiboa 203

metodologia 144

mikrofunzioak 129

munduaren ezagutza 107

neurketa eskalak 178

oinarrizko erabiltzailea (A, basic user) 30, 39

hasierako maila (breakthrough level) 29, 40, 237

portfolia 27, 172, 209

saioaren edo jardueraren ebaluazioa 178, 182

savoir 20, 107

savoir-apprendre 21, 110

savoir-être 21, 110

savoir faire (egiten jakin) 21, 109

tarteko maila (waystage level) 25, 40

testuak 20, 23, 103, 214

testuaren plana 127

trebetasun heuristikoa 113

trebetasunak 21, 109, 112

uztartze-itemak 235

zeharkako ebaluazioa 182

zuzeneko ebaluazioa 182