

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2014/2015 ikasturtea

LEHEN HEZKUNTZAKO INGELESEKO TESTULIBURUAK.

Euskal Autonomia Erkidegoan erabiltzen diren materialen analisisa

Egilea: Raquel Campos Sopelana

Zuzendaria: Urtza Garay eta Aintzane Etxebarria

Leioan, 2015eko ekainaren 4an

ZUZENDARIAREN ONIRITZIA

EGILEAREN ONIRITZIA

AURKIBIDEA

Sarrera	5
1. MARKO TEORIKOA	6
1.1. Hizkuntzen ikaskuntzaren teoria	6
1.1.1. Ikuspegiak	7
1.1.2. Diseinua (programaketa motak)	11
1.1.3. Prozedura (Teknikak)	12
1.2. Legedia	13
1.2.1. LOE	13
1.2.2. Euskal Curriculum Dekretua	14
1.2.3. LOMCE	15
1.3. Europako Erreferentzia Marko Bateratua	16
1.4. Testuliburua	20
2. IKERKETAREN DISEINUA	21
2.1. Helburua eta hipotesia	21
2.2. Metodologia	21
2.2.1. Corpus-a	22
2.2.2. Aldagaiak eta justifikazioa	23
3. TESTULIBURUEN AZTERKETAREN EMAITZAK	24
3.1. 1. aldagaia: Elkarrekintzaren maila	25

3.2.	2. aldagaia: Komunikazioaren atalak: ekoizpena (output), harrera (input) eta elkarrekintza	26
3.3.	3. aldagaia: Ekoizpeneko eta elkarrekintzako jardueren izaera ...	27
3.4.	4. aldagaia: Inputaren ulergarritasuna	28
3.5.	5. aldagaia: Hizkuntzen trataera bateratua	29
3.6.	6. aldagaia: Aspektu kulturalen eta ohituren trataera	30
4.	ONDORIOAK	30
5.	IKERKETAREN MUGAK	32
6.	ETORKIZUNERAKO ERRONKAK	32
7.	ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	33

ERANSKINAK

1. eranskina: EAEko ikastetxe guztiei bidalitako inkesta, erabiltzen dituzten lehenengo zikloko ingeleseko testuliburuak ezagutzeko
2. eranskina: aldagaiak
3. eranskina: ikerketaren emaitzak

LEHEN HEZKUNTZAKO INGELESEKO TESTULIBURUAK.**Euskal Autonomia Erkidegoan erabiltzen diren materialen analisisa****Raquel Campos Sopedana**

UPV/EHU

Abstract

Ikerketa honen bidez, Euskal Autonomia Erkidegoan erabiltzen diren Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko ingeleseko testuliburuak hizkuntzen ikaskuntzaren teoriei, Europako Erreferentzia Marko Bateratuari eta Curriculum dokumentuei egokitzen zaizkien baieztatu nahi izan da. Horretarako, aipatutako teorietan eta dokumentuetan oinarrituta, sei aldagai diseinatu eta, horiek erabiliz, Euskal Autonomia Erkidegoan erabiltzen diren sei testuliburu aztertu dira. Ikerketatik ondorioztatzen da aztertutako testuliburuak ez datozela bat legediaren ikuspegi komunikatiboarekin ezta atazetan oinarritutako ikaskuntzarekin ere. Hala ere, hizkuntzaren inputa testuinguruan ematen dute eta, Curriculumean eskatzen den bezala, aspektu kulturalak lantzen dituzte.

Atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza, testuliburuak, Europako Erreferentzia Marko Bateratua, Curriculuma, komunikazio gaitasuna

Mediante esta investigación se ha pretendido constatar si los libros de texto de inglés del primer ciclo de Educación Primaria se ajustan a lo establecido por las teorías del aprendizaje de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia y los documentos curriculares. Cogiendo como base estas teorías y documentos, se han diseñado seis variables, las cuales se han empleado para analizar seis libros de texto utilizados en la Comunidad Autónoma Vasca. De esta investigación se concluye que los libros de texto analizados no se ajustan al enfoque comunicativo ni al aprendizaje basado en tareas propuestos por la legislación. Sin embargo, el input es proporcionado dentro de un contexto y se trabajan aspectos culturales, como exige el Curriculum.

Enseñanza de lengua extranjera, libros de texto, Marco Común Europeo de Referencia, Curriculum, competencia comunicativa

The aim of this research is to prove whether the English textbooks used in the first cycle of Primary meet the theories of language learning, the Common European Framework of Reference and the Curriculum. Six variables, which later have been employed to analyze six textbooks used in the Basque Country, have been designed based on these theories and documents. From this research it may be concluded that the analyzed textbooks do not meet the communicative approach or the task-based learning proposed

by legislation. However, the language input is given within a context and, following the Curriculum, cultural aspects are also learnt.

Foreign language teaching, textbooks, Common European Framework of Reference, Curriculum, communicative competence

Sarrera

Bost urtez umeei ingelesa irakatsi ondoren eta Lehen Hezkuntzako Graduan atzerriko hizkuntzako minorra ikasita, ingeleseko testuliburuaren egokitasunari buruzko zalantzak sortu zitzaizkidan. Askotan, testuliburuak oinarri bezala erabiltzen dira kurtsoko programazioak eta klaseak egituratzeko. Hauen garrantzia ikusita, komenigarria da jakitea erabiltzen diren manualak egokiak diren ingelesaren irakaskuntzarako. Hortaz, ikerketa honen helburua da testuliburuak hizkuntzen ikaskuntzari buruzko ekarpen teoriko berrienei, Europako Erreferentzia Marko Bateratuari eta estatu mailako zein Euskal Autonomia Erkidegoko Curriculum dekretuei egokitzen zaizkien edo ez baieztatzea.

Ikerketan Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko ingeleseko testuliburuak aztertu dira. Esperientziagatik ikusita neukan batzuetan umeak gazteegiak direnean hasten zaiela gramatika irakasten, beraien ama hizkuntzako gramatika ikasi baino lehen. Horregatik, ikerketa lehenengo zikloko manualetan zentratu da.

Ikerketa honen diseinua eta garapena Carmen Camps Pemán-en 2010eko tesi doktoralean oinarritu da: “El enfoque comunicativo en los libros de texto de Lengua Castellana para Educación Primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco.”

Ikerketaren lehenengo zatian hizkuntzen irakaskuntzaren teoriak zer dioten aztertu da. Bestalde, irakaskuntza arautzen duten Curriculum dokumentuek, estatu mailakoak zein Euskal Autonomia Erkidegokoak, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzarako eskatzen dutena ere ikertu da, baita Europako Erreferentzia Marko Bateratuak dioena ere. Teoria eta dokumentu horien alderdirik garrantzitsuenetan oinarrituta, sei aldagai diseinatu dira, ondoren erabili direnak testuliburuaren jardura guztien azterketa egiteko. Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe guztiei bidalitako inkesta baten bidez, gehien

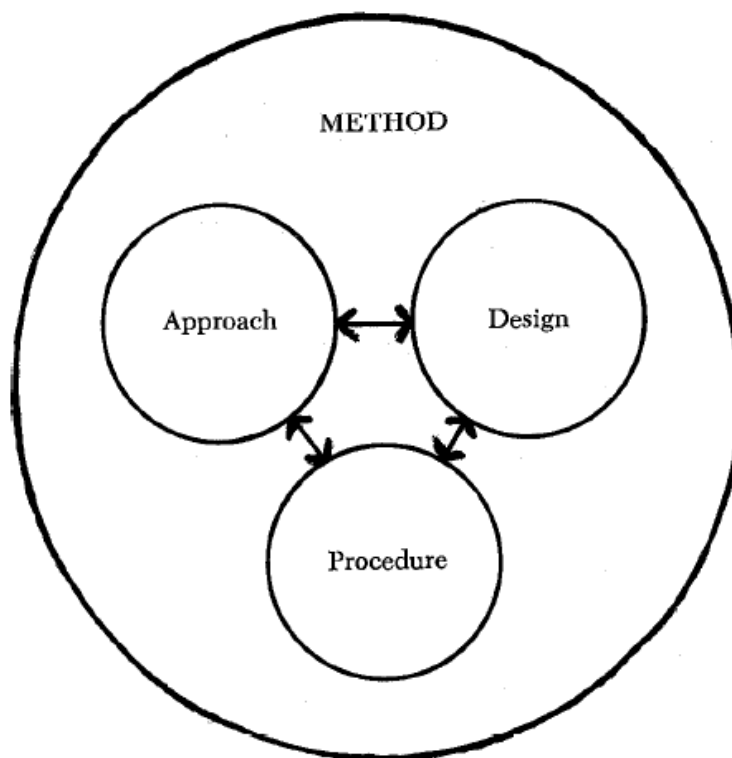
erabiltzen diren manualak zeintzuk diren jakin da. Horietatik sei aukeratu eta aztertu egin dira. Lanaren bukaeran lortutako emaitzetatik ateratako ondorioak adierazten dira.

1. MARKO TEORIKOA

1.1. Hizkuntzen ikaskuntzaren teoria

Hainbat teoria, gaitasun, ikuspegi eta metodo desberdin deskribatu dira bigarren hizkuntza baten ikaskuntzaren inguruan. Terminologiarekin ez nahasteko, Richards-ek eta Rodgers-ek (1982) taxonomia bat proposatu zuten (ikus 1. irudia). Aditu hauentzat “metodoa” hizkuntzen ikaskuntzaren alderdi guztiak (ikuspegia, diseinua eta prozedura) barne hartzen dituen terminoa da.

1.irudia. Richards-ek eta Rodgers-ek proposatutako taxonomia (Richards eta Rodgers, 1982-tik hartuta).



Ikuspegiak hizkuntzen irakaskuntzarako oinarri teorikoa eskaintzen dute eta hizkuntzen zein berauen ikaskuntzaren zenbait teoriak osatzen dira. (Richards eta Rodgers, 1982; Richards eta Rodgers, 1982, 1986, Krahnke, 1987-n aipatua; Richards eta Rodgers, 1986). Bestalde, Canale-k komunikazio gaitasunaren kontzeptua zenbait azpigaitasunek

osatzen dutela adierazi zuen eta horietako bakoitza ikuspegi ezberdinekin erlazionatu zuen (Canale, 1983, Krahnke, 1987-n aipatua). Diseinuak, ikuspegietan oinarrituta, programazio mota ezberdinei egiten die erreferentzia. Prozedurak, bai ikuspegietan bai diseinuetan oinarrituta, ikasgelan aurrera eramaten diren teknikak dira (Richards eta Rodgers, 1982; Richards eta Rodgers, 1982, 1986, Krahnke, 1987-n aipatua). Hau guztia kontuan izanik, ondoko puntuetan, hasteko, ikuspegi mota ezberdinetara eramango gaituzten hizkuntzen eta hizkuntzen ikaskuntzaren teoriak eta komunikazio gaitasunaren osagaiak zehaztuko dira. Ondoren, programazio diseinu ezberdinak azalduko dira eta, amaitzeko, zenbait teknika erakutsiko dira.

1.1.1. Ikuspegiak

Esan den bezala, ikuspegiak oinarri teorikoa eskaintzen dute. Atal honetan, hizkuntzaren eta hizkuntzen ikaskuntzaren teoriak, komunikazio gaitasunaren osagaiak eta hauen guztien ondorioz deskribatutako hiru ikuspegiak azalduko dira.

1.1.1.1. Hizkuntzaren eta hizkuntzen ikaskuntzaren teoriak

Hizkuntza baten irakaskuntza planifikatzeko orduan kontuan izan behar da hizkuntzak zer diren eta nola ikasten diren. Jarraian, galdera hauei erantzuna ematen saiatzen diren zenbait teoria azaltzen dira.

Gizakiok hitz egiteko gaitasuna dugun espezie bakarra gara (Halliday, 1978; Berwick, Friederici, Chomsky eta Bolhuis, 2013). Hizkuntza ikasteko ahalmen kognitiboa izan behar dugu eta, aldi berean, hizkuntzekin kontaktua izan behar dugu.

Chomsky-ren (1969, 1986) arabera, gizakiok jaiotzetiko ahalmen bat dugu hizkuntzak ikasteko. Hizkuntza bereganatzeko dugun buruko gailu abstraktuari hizkuntza eskuratzeko gailua deitu zion (language acquisition device edo LAD ingelesez) (Birchenall eta Müller, 2014).

Krashen-ek (1982) hizkuntza ikastearen eta jabetzearen arteko aldea deskribatu zuen. Autore honen ustez, jabetzaren prozesua era inkontzientean egiten den ekintza da, eta ikastea, berriz, modu kontzientean egiten dena. Berak, bigarren edo atzerriko hizkuntza

bat ikasteko orduan, jabekuntzaren alde egiten du. Horretarako, Chomsky-k deskribatutako jatorrizko LADa hizkuntzarekin elikatu behar dela dio eta, gainera, hizkuntza hori ulergarria izan behar dela. Hau da, berarentzat input ulergarria ezinbestekoa eta nahikoa da hizkuntza eskuratzeko (Krashen, 1982; Swain, 2000). Bestalde, iragazki afektiboaren teoria proposatu zuen. Honen arabera, motibazioak, norberarenganako konfiantzak eta antsietateak input-a LADra ailegatzeko ahalmenari eragiten dio, hots, faktore hauek iragazki baten moduan funtziona dezakete input-a eraginkorra izatea eragotziz (Dulay and Burt, 1977; Krashen, 1982).

Swainen (2000) aburuz, input ulergarria ez da nahikoa hizkuntza baten ikaskuntza egiteko. Berarentzat output-a, hots, hizkuntza erabiltzea, ere beharrezkoa da. Output-ak hizkuntza modu sakonagoan prozesatzea ekartzen du, inputarekin baino esfortzu mental handiagoa egitera bultzatzen baitu. Hizkuntza erabiltzen saiatzean, ikasleak zailtasunak aurki ditzake eta oraindik ez dakienaz konturatuko da. Komunikazio arazoa konpontzen saiatuko denez, hizkuntza berria ikasiko du (Swain eta Lapkin, 1995, Bygate, Swain eta Skehan, 2013n aipatua).

Beste alde batetik, Halliday-k (1978) hizkuntzaren ikaskuntzaren azalpen funtzionala eta soziologikoa ematen du. Halliday-k dio hizkuntzak zentzua ematen dien testuinguru eta egoera baten barnean erabiltzen direla eta, beraz, testuinguruaren laguntzaz baliatzen garela hizkuntzak ikasteko; gainera, hizkuntza beti funtzioen bat betetzeko helburuarekin erabiltzen dugula, eta beraz, hizkuntza ikasterakoan funtzio horiek betetzeko beharra dela motibazioa sortzen duena.

Hortaz atzerriko hizkuntza bat irakasteko, ikasleek duten jatorrizko ahalmenari (LAD) input ulergarria eman behar diogu eta output-a sustatu behar dugu. Ikasleari hizkuntza erabiltzeko helburu bat (ataza bat) eman behar zaio eta komunikatzeko egoerak sortu.

1.1.1.2. Komunikazio gaitasuna

Hizkuntzen irakaskuntzarako garrantzitsua da komunikazio gaitasunaren ideia aztertzea. Kontzeptu hau zabala eta konplexua da eta zenbait osagaitan banatzen da. Cenozek (1996) komunikazio gaitasunerako sailkapen bat baino gehiago deskribatu direla esaten du (Garay eta Etxebarria, 2010).

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola

Gorago esan den bezala, Canale-k lau azpigaitasunetan banatzen du komunikazio gaitasuna: linguistikoa, soziolinguistikoa, diskurtsiboa eta estrategikoa (Canale, 1983; Krahnke, 1987-n aipatua).

Gaitasun linguistikoa:

Gaitasun linguistikoa, edo gramatika gaitasuna, hizkuntzaren kodearen (gramatikaren arauak, hiztegia, ahoskera, ortografia, etab.) ezagutzari egiten dio erreferentzia. Zehaztasunarekin du zerikusia gaitasun honek (Canale eta Swain, 1980). Chomsky-k termino hau erabiltzen du hizkuntzaren arau-sistemaren ezagutza izendatzeko. Sistema hori gizakiaren berezko tresna batean oinarrituta dago (Habermas, 1970).

Gaitasun soziolinguistikoa:

Gaitasun honek egoera eta testuinguruaren arabera erregistroa, hiztegia edota estiloa moldatzeko ahalmenari egiten dio erreferentzia.

Hymes soziolinguistarentzat hizkuntza bat menperatzea gramatikako arauak ezagutzea baino gehiago da, erabilera arauak ere baitaude, izan ere, egoeraren arabera, esaten dena eta nola esaten den moldatu egin behar da. Honetan oinarrituta, gramatika gaitasuna baino zabalagoa den komunikazio gaitasunaren ideia proposatu zuen. Bertan, gramatika gaitasunaz aparte, gaitasun soziolinguistikoa ere sartu zuen, hau da, testuingurura egokitzeko ahalmena (Hymes, 1972; Canale eta Swain, 1980-n aipatua).

Gaitasun diskurtsiboa:

Widdowson-ek idatzizko zein ahozko diskurtsoaren kohesioa eta koherentzia deskribatzen ditu. Kohesio eta koherentzia horien arauak menperatzeari gaitasun diskurtsiboa deitzen zaio (Widdowson, 1978; Canale eta Swain, 1980-en aipatua).

Gaitasun estrategikoa:

Gaitasun estrategikoak ahozko zein idatzizko komunikazio arazoak konpentsatzeko estrategiak erabiltzeko ahalmenari egiten dio erreferentzia. Estrategia hauek komunikazio gaitasunari (esaldiak birsortuz, adibidez) zein gaitasun soziolinguistikoari (egoera ezezagunei egokituz) lagundu diezaike (Canale eta Swain, 1980).

Azaldutako lau azpigaitasunei, Celce-Murciak, Dörnyei eta Thurrellek gaitasun akzionala gehitu zieten. Gaitasun honek norberak esaten duena eta jasotzen duena ulertzeko ahalmena ematen du (Cenoz, 1996, Garay eta Etxebarria, 2010ean aipatua).

Bestalde, Bachmanek bi gaitasun bereizten ditu komunikazio gaitasunaren barnean: antolatzeko gaitasuna eta gaitasun pragmatikoa. Antolatzeko gaitasunaren bidez esaldiak gramatikalki zuzenak diren ala ez jakiten dugu eta esaldien arteko lotura egokiak egiten ditugu. Gaitasun pragmatikoa hizkuntza moldatzean datza testuinguruaren eta lortu nahi den helburuaren arabera (Bachman, 1990; Garay eta Etxebarria, 2010ean aipatua).

1.1.1.3. Hizkuntzen ikaskuntzaren ikuspegiak

Orain arte ikusitako teoria eta konpetentzia ezberdinetan oinarrituz, hiru ikuspegi ezberdintzen dira hizkuntzen ikaskuntzarako: estrukturala, funtzionala eta elkarrekintzakoa.

Ikuspegi estrukturala:

Ikuspegi hau tradizionalena da. Honen arabera, hizkuntza esanahia kodifikatzen duen elementuen konbinaketa-sistema da eta hizkuntzaren ikaskuntza sistema horretako elementuak barneratzea da (Richards eta Rodgers, 1982, 1986). Hori dela eta, ikuspegi estrukturala konpetentzia linguistikoarekin eta, beraz, Chomsky-rekin lotu egiten da (Krahnke, 1987).

Ikuspegi funtzionala:

Ikuspegi honek esanahian jartzen du enfasia, gramatikan jarri beharreen. Halliday-k dioen bezala, hizkuntzak testuinguru baten barnean eta funtzio jakinak betetzeko erabiltzen dira (Halliday, 1978). Hori dela eta, irakaskuntza antolatzean, edukiak funtzioaren arabera organizatzen ditu (Richards eta Rodgers, 1982, 1986). Ikuspegi honetan, beraz, konpetentzia soziolinguistikoari ematen zaio garrantzia (Krahnke, 1987).

Elkarrekintzako ikuspegia:

Ikuspegi honek ikuspegi funtzionala onartzen du baina zerbait gehitzen du, hots, funtzioak testuinguru sozial batean gertatzen direla. Beraz, elkarrekintzako ikuspegiak hizkuntza pertsonen arteko harremanetarako bide bezala ikusten du (Richards eta Rodgers, 1982, 1986). Ikuspegi honentzat gaitasun diskurtsiboak eta estrategikoak lehentasuna dute (Krahnke, 1987).

1.1.2. Diseinua (programaketa motak)

Irakaskuntza programen diseinua ezberdina izan daiteke garrantzi gehien ematen zaien ikuspegiaren eta teoriaren arabera. Jarraian Krahnke-k deskribatutako sei programaketa motak aurkezten dira. Programaketa hauek puruak dira, hau da, bata besteengandik bereizita gertatuko balira bezala azaltzen da. Irakaskuntza programa errealetan hauen arteko konbinazioak ematen dira (Krahnke, 1987).

- Programaketa estrukturala edo formala: edukiak hizkuntzaren forma eta estruktura ezberdinen arabera antolatzen dira, batez ere gramatikakoak.
- Programaketa nozional/funtzionala: edukiak hizkuntzak betetzen dituen funtzioen arabera antolatzen dira; adibidez, informatzea, eskatzea, agintzea, etab.
- Egoeretan oinarritutako programaketa: edukiak hizkuntza erabiltzen den egoera ezberdinen arabera antolatzen dira. Egoera bakoitzean zenbait funtzio sartzen dira eta hainbat ikasle hartu dezakete parte ariketan. Egoeren adibide batzuk honako hauek dira: liburu bat erostea, norabaiterako bidea galdetzea, ikasle berri bat ezagutzea, etab. Helburua egoera ezberdinetan erabiltzen den hizkuntza irakastea da.
- Trebetasunetan oinarritutako programaketa: edukiak hizkuntzaren erabileran parte hartzen duten trebetasunen arabera antolatzen dira; hala nola, entzumena, idazmena, irakurmena edota mintzamena. Programaketa honen helburua, beraz, hizkuntza trebetasunak garatzea da.
- Atazetan oinarritutako programaketa: kasu honetan antolaketa ez da alderdi linguistikoetan oinarritzen. Programaketa honetan ikasleek hizkuntza erabili behar dute zenbait ataza aurrera eramateko. Helburu nagusia ataza aurrera eramatea da eta honen ondorioa hizkuntza ikastea da. Lanerako eskaera egin, telefonoz informazioa eskatu edo haur-eskolei buruzko informazioa biltzea atazen adibideak dira.
- Edukietan oinarritutako programaketa: programaketa hau Krashen-en eta Swain-en ekarpenetan oinarritzen da. Programaketaren helburu nagusia hizkuntzarekin zerikusirik ez duten edukiak irakastea da, betiere bigarren hizkuntza erabiliz. Modu honetan, edukiak ikasten diren heinean, hizkuntza ere ikasten da, modu

inplizituan (Llinares, Morton eta Whittaker, 2012). Programaketa mota honen adibidea zientzietako klaseak bigarren edo atzerriko hizkuntza batean irakastea da.

1.1.3. Prozedura (Teknikak)

Prozedurak gela barruan erabiltzen diren teknikei egiten die erreferentzia. Honako hauek dira hizkuntzen irakaskuntzan erabiliak izaten diren tekniketako batzuk:

- Gramatika-itzulpena: teknika hau tradizionalena da. Gramatikako arauen analisisan oinarritzen da, gero itzulpen lanak egiteko. Soilik irakurmena eta idazmena lantzen dira eta zehaztasunari garrantzi handia ematen zaio (Richards eta Rodgers, 1986).
- Audio-lingual: teknika hau ohiturak eratzean oinarritzen da. Ereduak ozenki errepikatuz eta hauei zenbait elementu aldaraziz, ahozko ekoizpena oharkabe bihurtzea da helburua (Frey, 1968; Richards eta Rodgers, 1986).
- Total Physical Response (TPR): teknika hau aginduei gorputzaren mugimenduaz erantzutean datza. Hitz bakarreko aginduez hasita (altxatu), esaldi konplexuei erantzutera (altxatu, korrika joan ateraino, liburua hartu, mahai gainean jarri eta eseri zure aulkian) ailega daitezke ikasleak (Asher, 1966). Teknika honen bidez entzumena baino ez da lantzen.
- Hizkuntzaren Irakaskuntza komunikatiboa (Communicative Language Teaching): teknika honetan hizkuntza ez da egitura moduan tratatzen, komunikatzeko tresna bezala baizik. Hizkuntza testuinguru baten barne erabiltzen da, helburu bat lortzeko. Esanahian arreta jartzeko ariketak erabiltzen dira, hala nola, jolasak, rol-playing edota binaka edo talde txikitan egiteko ariketa komunikatiboak (Richards eta Rodgers, 1986; Savignon, 1991).
- Edukietan oinarritutakoa (CLIL): teknika hau edukietan oinarritutako programaketarekin bat dator.

Programaketekin gertatzen den bezala, geletan erabiltzen diren teknikak ere eklektikoak izaten dira normalean.

1.2. Legedia

Atal honetan, momentuan indarrean dauden eta etorkizun hurbilean egongo diren legeek atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzaren inguruan esaten dutena aztertuko da.

1.2.1. LOE

2/2006 Lege Organikoa, Hezkuntzari buruzkoa (LOE), da oraingoz Euskal Autonomia Erkidegoan indarrean dagoena. Bertan zehazten diren Lehen Hezkuntzarako helburuetako bat behintzat atzerriko hizkuntza batean oinarritzko komunikazio gaitasuna garatzea da, hau da, mezu errazak ulertzeko eta sortzeko zein eguneroko egoeretan moldatzeko gai izatea (MEC, 2006a).

Gutxieneko ikaskuntzak zehazten dituen 1513/2006 Errege-Dekretuak atzerriko hizkuntzarako Curriculum-a Europako Erreferentzia Marko Bateratuan oinarritu dela dio. Beraz, dokumentu horrek zehazten duenak pisu handia dauka legean eta, hortaz, irakaskuntzan. Dekretua atzerriko hizkuntzan komunikazio gaitasuna lortzera bideratuta dago. Gainera, gaitasun hori testuinguru sozial esanguratsuen barne garatu behar dela dio, hau da, elkarrekintzako ikuspegiaren alde egiten du.

El eje del área de Lengua extranjera en este currículo, lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos que permita expresarse con progresiva eficacia y corrección y que abarque todos los usos y registros posibles. (MEC, 2006b: 43090)

Europako Erreferentzia Marko Bateratua (2001) aipatuz, Dekretuak dio komunikazio gaitasuna lortzea ataza komunikatiboak, testuinguru zehatz batean eta komunikazio helbururen bat lortzeko, aurrera eramateko ahalmena dela. Hori guztia kontuan izanda, Dekretuak curriculumaren atzerriko hizkuntzaren atalaren helburua ezartzen du: “El objeto del área será pues el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos.” (MEC, 2006b: 43090)

Edukiak lau multzotan antolatzen ditu: ahozko hizkuntza, hizkuntza idatzia, hizkuntzaren ezagutza eta alderdi soziokulturalak. Ikaskuntza-irakaskuntza prozesuari dagokionez, ahozko hizkuntzarekin hastearen alde egiten du, pixkanaka hizkuntza idatzia sartzeko. Bestalde, hizkuntzaren arauak hizkuntzaren erabilpen egoeretatik

inferentziak eginez irakastea proposatzen du. Alderdi soziokulturalen eduki multzoan garrantzia ematen zaio atzerriko hizkuntza hitz egiten dutenen kultura eta ohiturak irakasteari, tolerantzia sustatzeko metodo gisa (MEC, 2006b).

1.2.2. Euskal Curriculum Dekretua

LOE-ren irizpideak jarraituz, Eusko Jaurlaritzak Euskal Autonomia Erkidegorako Curriculuma sortu zuen; 175/2007 Dekretua, hain zuzen. Dekretu honek ere garrantzia ematen dio Europatik datozen hizkuntza-politikei eta horiek zein ikastetxeen hizkuntza-proiektuen arteko zubia izan nahi du. Hori dela eta, hizkuntzetarako Europako Erreferentzia Markoa hartzen du oinarri gisa (EJ, 2007a).

Euskal curriculum-ak lehentasuna ematen dio hizkuntzen trataerari. Dekretuaren sarreran, testuinguru eleanitz bati erantzuteko markoa sortu nahian, Euskal Herriko bi hizkuntza ofizialez aparte atzerriko hizkuntza bat edo bi ikastea helburu bezala azaltzen da: “Gizartearen errealitate soziolinguistiko eta soziokulturalarekin bat egiteko, testuinguru eleanitz bati erantzungo dion markoa sortu nahi da; hala, ikasleek bi hizkuntza ofizialak eta atzerri-hizkuntza bat edo bi behar bezala ikas ditzaten da azken xedea.” (EJ, 2007a: 26039). Bestalde, Dekretuak autonomia ematen die ikastetxeei atzerriko hizkuntzek bere proiektuetan izango duten lekua erabakitzeke, baldin eta hizkuntza ofizialetarako araututa dauden gaitasun-mailak bermatzen badira (EJ, 2007a).

Curriculum-aren helburu nagusia, hizkuntzei dagokienez, ikasleen komunikazio gaitasuna garatzea da: “hizkuntzak ikastearen helburu nagusia ikasleen komunikazio-gaitasuna garatzea da” (EJ, 2007b: 111).

Euskal Curriculumak garrantzi handia ematen dio hizkuntzen trataera bateratuari, testuinguru eleanitzean gaudelako eta hizkuntzen ikaskuntza transferigarria delako.

Lehen Hezkuntzako ikasleak, hein batean, eleanitzak direnez, hizkuntza-irakasleak beharturik daude [...] hizkuntzak era integratuan lantzerak. Hizkuntzak era integratuan irakastea, ebidentzia hauen ondorioa da: batetik, ikasle elebidunak edo eleanitzak etengabe eskura ditu hainbat hizkuntza eta haien bidez ikasitakoa, eta hori guztia bere jakintzaren eta emozioen parte da. Bestalde, hizkuntzak ikastea transferigarria da, eta hitzunen inguruan hizkuntza bat baino gehiago daude aldi berean. Beraz, hizkuntza bakoitzaren ezaugarri propioak landu behar dira batetik, eta, bestetik, batera landu

hizkuntza guztiek dituzten alderdi komunak; betiere, hizkuntza bakoitza ongi erabiltzen saiatuz. (EJ, 2007b: 107-108)

Hori dela eta, hizkuntzen curriculum integratua proposatzen du. Horretarako, besteak beste, Curriculumak hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi komunikatiboan oinarritu behar dela dio, ikasgelak komunikaziorako gune bihurtuz. Hizkuntzak erabilera sozialaren bidez ikasten direla azpimarratzen du eta, beraz, komunikatzeko beharra dela kodea bereganatzea ahalbidetzen duena. Horregatik, Curriculumak proposatzen duen metodologia ataza komunikatiboak gauzatzean oinarritzen da, testuak komunikazio-unitate nagusia izanik eta prozedurei kontzeptuei baino garrantzi handiagoa emanez.

Hizkuntzen curriculum integraturik egoteko, eta ikasleak bi hizkuntza ofizialetan eta gutxienez atzerriko batean komunikatu ahal izateko, ildo hauei jarraitu behar zaie:

- Hizkuntzen irakaskuntzak erabileran oinarritu behar du, hau da, hizkuntzak gizartean erabiliz ikasten dira, eta komunikatzeko behar pragmatikoei bideratzen eta errazten dute kodeaz jabetzea.
- Hizkuntzen irakaskuntzak alderdi komunikatiboa izan behar du oinarrian, hau da, gelak izan behar du komunikatzeko gune pribilegiatua, ikasleak denetariko jarduera komunikatibotan parte har dezan.

Ildo horretatik, ezinbestekoa da komunikazio-proiektu esanguratsuei jarraituz ikasteko metodologia bat ezartzea, hainbat mota eta generotako testua izatea komunikazio-unitate nagusia, sekuentzia didaktikotan ikasiz komunikazio zehatza lortzea, eta lehentasuna ematea prozedurazko edukiei, «egiten jakiteari», eta ez adierazpen hutsezko jakintzari. (EJ, 2007b: 110)

Testuliburuak, beraz, honetan oinarrituta egon beharko lirateke.

Dokumentu honetan, Estatu mailako LOEn ez bezala, edukiak bost eduki multzotan banatzen dira. Horietako lau bat datoz LOEk proposatutako lau multzoekin, baina beste eduki multzo bat gehitu da: literatura-hezkuntza.

1.2.3. LOMCE

2013. urtean, Estatuak 8/2013 Lege Organikoa atera zuen (LOMCE), hezkuntzaren kalitatearen hobekuntzarako, aurreko LOE indargabetzen duena. 2014an, LOMCEtik eratorritako 126/2014 Errege-Dekretuak oinarritzko curriculumak ezarri zuen. Idazteko momentuan (2015eko martxoan), legeok ez daude oraindik indarrean Euskal Autonomia

Erkidegoan, baina datorren kurtsoan Curriculum berria izarriko denez, interesgarria da atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzari buruz zer esaten duen aztertzea.

LOMCEk ere eleaniztasunaren alde egiten du eta atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzan ahozko ulermen eta adierazpenari lehentasuna ematen dio, gaztelania edo euskara soilik laguntza moduan erabiliz (MECD, 2013).

126/2014 Errege-Dekretuak ere Europako Erreferentzia Marko Bateratuari egiten dio erreferentzia. Beraz, ikuspegi komunikatiboa eta atazetan oinarritutako ikuspegia mantendu egiten dira. Kasu honetan, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza ahozko eta idatzizko testuen ulermenean eta ekoizpenean oinarritzen da, betiere testuinguruan jarritako hizkuntza erabiliz eta egoera ezberdinak proposatuz, modu erakargarri batean. Ikaskuntza jolasa eta talde lanaren bidezkoa izan behar da, elkarrekintza sustatzeko, eta azalpen teorikoagoak pixkanaka sartzen hasiko dira adina aurrera joan ahala (MECD, 2014).

LOMCEk proposatzen duen curriculumean aldaketa ematen da eduki multzoen antolaketan. Lau eduki multzo ezartzen dira, zeinetan ahozko eta idatzizko testuen ulermena eta ekoizpena banatzen diren: ahozko testuen ulermena, ahozko testuen ekoizpena, idatzizko testuen ulermena eta idatzizko testuen ekoizpena. LOEren hizkuntzaren ezagutzaren (gramatika, sintaxia eta lexikoa) eta alderdi soziokulturalen eduki multzoak desagertzen dira. Aitzitik, eduki horiek multzo guztietan zehar agertzen dira integratuta. Ulermenerako eta ekoizpenerako estrategiei ere garrantzia ematen die, eduki multzo guztietan agertzen baitira (MECD, 2014).

1.3. Europako Erreferentzia Marko Bateratua

Europako Erreferentzia Marko Bateratua (EEMB) erabilera ezberdinak izateko izan zen diseinatua. Ikerketa honetan Erreferentzia Markoa interesgarria da, bestek beste, hizkuntzen ikaskuntzako programen plangintza egiterakoan orientatzeko helburuarekin sortua izan zelako. (Europako Kontseilua, 2001)

Europako Kontseiluak, EEMBa definitzean, “Europa osorako hizkuntza egitarauak, kurrikulu-orientazioak, azterketak, testu-liburuak, etab. prestatzeko oinarri bateratua” eskaintzen duela dio (Europako Kontseilua, 2001; Little, 2006). Gainera, ikusi dugu nola Euskal Curriculumak Europako Erreferentzia Marko Bateratua hartzen duen

oinarritzat (EJ, 2007a). Hori dela eta, dokumentu hau testu-liburuetan islatuta agertuko dela suposa dezakegu, beraz, hauek aztertzeko momentuan, ezinbestekoa da dokumentu honek jasotzen duena kontuan izatea.

EEMBak, giza-hizkuntzaren konplexutasunari aurre egiteko nahian, hizkuntza eta erabilera osagai berezietan banatzen ditu. Hau da, komunikazioan eragina duten testuingurua, gaiak, atazak eta estrategiak deskribatzen ditu, baita egoera komunikatiboetan parte hartzen duten gaitasun orokorrak eta komunikazio gaitasunak ere. Bertan bereizita eta sailkatuta ageri diren alderdi hauek guztiek elkarren arteko harreman konplexuak eratzen dituzte gizabanakoaren nortasuna osatzeko. Hori dela eta, irakasleek eta ikasleek ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan osagai bereizi horiek osotasun batean txertatzeko lana egin beharko dute (Europako Kontseilua, 2001).

Europako Kontseiluak dio Europako Erreferentzia Markoaren xedea ez dela “erabiltzaileek finkatu beharko lituzketen helburuak edo erabili beharko lituzketen metodoak zehaztea”, gogoeta sustatzea eta aukerak ematea baizik. Gainera, malgua eta irekia izateko beharra aitortzen du (Europako Kontseilua, 2001).

Atzerriko Hizkuntzako Curriculum-a sortzeko orduan, EEMBak proposatzen duen eredutik osagai ezberdinak har daitezke helburutzat eta, beraz, horiek indar handiagoa izan hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan. Hori dela eta, ikuspegi ezberdin anitzak eman ahal zaizkio Curriculum-ari (Europako Kontseilua, 2001). Lehen Hezkuntzako atzerriko hizkuntzako irakaskuntzan honen inguruko eztabaida handia dagoela dio EEMB-ak.

Markoak orientabideak eta aukerak baino ez dituela eskaintzen esaten duen arren, zenbait ikuspegi nabarmenduta ikusten dira dokumentuan (Little, 2006), hala nola, ekintzara bideratutako ikuspegia, atazetan oinarritutako ikuspegia eta ikuspegi eleanitza.

Erreferentzia Markoa ekintzara bideratutako ikuspegian oinarritzen da, hau da, suposatzen du hizkuntza baten erabiltzaile eta ikasleek, gizarteko kideak izanda, zeregin jakin batzuk egin behar dituztela egoera, testuinguru eta jarduera-arlo jakin batzuetan (Europako Kontseilua, 2001).

Edozein ataza gauzatzeko, nahiz eta hizkuntzarekin zerikusia ez izan, normalean komunikazio gaitasuna erabili behar da. Hizkuntza oraindik menperatzen ez bada, komunikazioa aurrera eramateko zenbait estrategia erabiltzea ezinbestekoa da (Little, 2006). Estrategia horiek, beraz, beharrezkoak dira ataza gauzatzeko. Bestalde, komunikazioa beharrezkoa den heinean, testuak (ahozkoak zein idatzizkoak) garatzea

ezinbestekoa izango da, ulermenaren, ekoizpenaren, elkarreraginaren edo bitartekotzaren bidez. Beraz, ekintzara bideratutako ikuspegi honek ataza, estrategia eta testuen arteko harremana hartzen du kontuan, harreman hau atazaren beraren arabera izanik (Europako Kontseilua, 2001).

Beste alde batetik, atazetan oinarritutako ikaskuntza-irakaskuntzaren alde egiten du Erreferentzia Markoak, atazak definitu eta hauek hizkuntzen irakaskuntzan duten zeregina nabarmentzen baitu (Little, 2006).

Atazak eguneroko bizitzako parte dira eta, askotan, hizkuntza-jarduerak beharrezkoak dira horiek aurrera eramateko. Batzuetan, hezkuntza programetan, bizitza errealean aurki daitezkeen atazak erabiltzen dira hizkuntzak irakasteko. Beste batzuetan, atazek izaera pedagogikoagoa daukate, hau da, ikasleek egoera fiktizioetan parte hartzen dute atazaren bat gauzatzeko, zeinetan atzerriko hizkuntza erabili behar duten. Modu honetan, ikasleak esanahian zentratzen dira eta hizkuntza modu esanguratsu batean bereganatzen dute. Hala ere, oreka bilatu behar da esanahiari ematen zaion arretaren eta formari ematen zaion arretaren artean (Europako Kontseilua, 2001).

Ataza bat aurrera eramateko, ikaslearen estrategiak eta gaitasunak, orokorrak zein komunikatiboak, aktibatu egin behar dira. Beraz, ikasle bakoitzak alde aurretik dituen kompetentziek eragina izango dute ataza burutzeko momentuan. Honetaz aparte, ikaslearen ezaugarriek eta atzarekin berarekin lotuta doazen baldintzek eta mugek ere eragina izango dute. Hori dela eta, irakasleek atazen maila euren ikasleei egokitu egin behar dute (Europako Kontseilua, 2001). Markoan, atazen zailtasunean eragina duten eta, beraz, kontuan izan behar diren faktoreak deskribatzen dira.

Erreferentzia Markoak ikuspegi eleanitza ere badu. Eleaniztasunaren kontzeptua gizarte jakin batean hizkuntza anitzen ezagutza eta presentzia soila baino haratago doa. Ikuspegi eleanitzaren arabera hizkuntza eta kultura batera doaz. Gainera, hizkuntza ezberdin bakoitzean ditugun ezagutzak ez dira adimeneko gune bereizietan gordetzen, baizik eta hizkuntza-ezagutzak eta esperientziak haien arteko harremanak eta elkarreraginak dituzte, komunikazio gaitasun bat garatzeko (Europako Kontseilua, 2001). Beraz, hizkuntzen ikaskuntzan ez dugu hizkuntza bakoitza besteengandik isolatutzat hartu behar (Europako Kontseilua, 2001).

Gerta daiteke pertsona eleanitz batek ez izatea gaitasun bera hizkuntza guztietan, hau da, hizkuntza batzuetan kategoria batzuk beste hizkuntzetan baino garatuago izatea.

Gaitasun eleanitzak kontzientzia metalinguistikoa sustatzen du eta geroko ikaskuntza azkartu egin dezake. Gainera, hizkuntzen eta kulturen aniztasunarekiko errespetua sustatzen du. Horregatik, garrantzitsua da hizkuntza bat baino gehiago ikastea, nahiz eta horietako batzuetan gaitasun partziala bereganatu (Europako Kontseilua, 2001).

Erreferentzia Markoak Curriculum sortzaileen eta testu-liburuen egileen betebeharrei buruz hitz egiten du. Hezkuntza arloko agintariek, Curriculum-a sortzeko orduan, goimailako helburuak ezartzen dituzte, atazen, gaien eta gaitasunen arabera. Baina ez daude behartuta zehaztasun handiagoak emateko ezta zein metodo erabili behar den zehazteko ere. Testu-liburuen egileek, berriz, landuko diren testuak, jarduerak, hiztegia eta gramatika zehatz hautatu behar dute, baita jarraituko den ordena ere. Hori dela eta, hizkuntzen ikaskuntza-prozesua nolakoa den kontuan izan behar dute.

Hala ere, ikaskuntza-prozesu hori nolakoa den zehaztean, Erreferentzia Markoak teoria ezberdinak daudela azaltzen du, bai muturrekoak bai eklektikoagoak direnak, baina ez du bata edo bestearen alde egiten. Horren ordean, Markoaren erabiltzaileari aukera ematen dio teoria horien inguruan hausnartzeko eta aukeraketa egiteko (Europako Kontseilua, 2001). Hortaz, testu-liburuen egileek askatasuna dute hizkuntzen ikaskuntzaren teoria batean edo beste batean oinarritzeko.

Metodologiari dagokionez ere, ikuspegi integratzailea proposatzen du eta aukera guztiak azaltzen ditu, metodoen aniztasunari balio emanez. Horretarako, hizkuntzaren osagai eta kompetentzia bakoitzarentzat, metodologiari buruzko zenbait galdera botatzen ditu, pentsarazteko helburuarekin. Erabiltzailea da bere egoerari hobeto egokitzen den metodoa aukeratu behar duena. Beraz, printzipioz, testu-liburuen egileek egokien iruditzen zaien metodologia aukeratzeko askatasuna ere badute.

Dena dela, aipatu behar da Europako Kontseiluak ikuspegi komunikatiboaren alde egiten duela, Erreferentzia Markoak aukera anitzak ematen dituen arren (Europako Kontseilua, 2001; Little, 2006). Bestalde, Markoak, kompetentzia gramatikalari dagokionez, lehenengo hizkuntzaz jabetzeko ordena naturala atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza-plangintza egiteko ere erabiltzea proposatzen du (Europako Kontseilua, 2001). Beraz, hau ere testu-liburuetan islatuta ikustea espero daiteke.

Aipatu behar da, bestalde, Erreferentzia Markoak ikaskuntza autonomoari ematen dion garrantzia. Hizkuntzaren ikaskuntza bizi osoan zehar ematen den prozesutzat hartzen du EEMBa; hori dela eta, ikasleen motibazioa, trebetasuna eta konfiantza eskola garaitik

indartzeari garrantzia ematen dio, gero, eskolaz kanpoko hizkuntza esperientziei aurre egin ahal izateko. Honetarako, *European Language Portfolio* (ELP) izeneko tresna aproposa da, esperientzia linguistikoak eta kulturalak erregistratu eta ezagutzeko aukera ematen baitu. Tresna honek norberak bere ezagutzen kontzientzia hartzen laguntzen du eta, beraz, lortu nahi dituen helburuak ezartzen ere laguntzen du (Europako Kontseilua, 2001). Orokorrean, tresna hau oraindik ez da eskoletara ailegatu.

EEMBaK, beraz, aukera anitzak ematen ditu Curriculum sortzaile, testu-liburu ekoizle edota irakasle bakoitzak bere egoera konkretuari egokitzeko.

1.4. Testuliburua

Estatu mailan, testuliburuak Curriculum-aren irizpideak bete behar dituztela agintzen da (MEC, 1998) eta, nahiz eta ikastetxeei beraien materiala aukeratzeko askatasuna eman, administrazioaren ikuskaritzapean jartzen ditu LOEk (MEC, 2006a).

Euskal Autonomia Erkidegoan, ikastetxeek erabiliko dituzten materialen alde zuzentzeko onespena arautzen da, 295/1998 Dekretuaren bidez. Dekretuaren lehenengo eranskinean, atzerriko hizkuntzako metodoa bai oinarrizko baloreen bai Curriculum mailan aztertzekeo beharra ezartzen da. Hala ere, ez du hizkuntzaren egokitasuna aztertzekeo agindua ematen. Ikastetxeek autonomia daukate onespena duten materialen artean beraien proiektura hobeto egokitzen direnak aukeratzeko (EJ, 1998).

Ikusi dugu atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzarako teoriak eta metodoak gero eta komunikatiboagoak izateko joera daukatela, hizkuntza testuinguru baten barnean eta helburu edota funtzio batzuk betetzeko erabiliz. Gela barruko jardueretan testuliburua baliabide didaktiko nagusia dela kontuan izanda (González eta Estrada, 2008; Bonafé eta Rodríguez, 2010; Travé, 2010), joera komunikatibo hau ahalbidetzen duen bidea hartu beharko lukete testuliburuak, are gehiago onspen prozesu baten iragazkia pasatzen badute.

Hala ere, autore askoren arabera testuliburuak, orokorrean, kontserbadoreak izateko joera daukate, hots, ez diote berrikuntzari bide ematen (del Carmen, 2001; Bonafé, 2008; Camps, 2010). Azken urteotan egin diren ikerketa gehienetan testuliburuak planteamenduetan aldaketa gutxi egon direla eta, beraz, Curriculumean ematen diren berrikuntzetara ez direla behar bezala egokitzen ondorioztatzen da (Camps, 2010). Hau

ikusita, ematen du tradizioak curriculumak baino eragin handiagoa duela testuliburuetan (Camps, 2010).

Hori dela eta, interesgarria da momentuan erabiltzen diren testuliburuaren azterketa egitea, jakiteko ea atzerriko hizkuntzaren (ingelesaren) irakaskuntzaren inguruan egindako azken berrikuntzetara egokitu diren ala oraindik ikuspegi tradizionalagoak nagusitzen diren.

2. IKERKETAREN DISEINUA

2.1. Helburua eta hipotesia

Atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzarako teoriak eta metodoek gero eta komunikatiboagoak izateko joera daukatenez eta horiek Europako Erreferentzia Marko Bateratuan (2001) eta Curriculum-ean (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) islatuta ikusten direnez, ikerketa honen helburua lehenengo zikloko ingeleseko testuliburuak ildo horietara zenbateraino egokitzen diren egiaztatzea da.

Marko teorikoan ikusi den bezala, autore batzuek testuliburuak kontserbadoreak izateko joera daukatela diote (del Carmen, 2001; Bonafé, 2008; Camps, 2010). Hori dela eta, gure hipotesia ondorengoa da: testu liburu edo manual guztiak ez direla Curriculumak (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) eskatzen dituen aldaketetara guztiz egokitzen.

2.2. Metodologia

Ikerketa hau egiteko, lehenengo eta behin, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) ikastetxe guztiei bidalitako inkesta baten bidez (ikusi 1. eranskina) lehenengo zikloko ingeleseko testuliburu erabilienak zeintzuk diren jakin da. Gero, irizpide batzuei jarraituz, ikertuko diren manualen hautaketa egin da. Ondoren, Europako Erreferentzia Markoak eta Curriculum-ak dioenarekin lotuta, aldagai batzuk zehaztu dira. Ikerketa, aldagai horiek erabiliz, aukeratutako testuliburuaren lehenengo eta bigarren mailako liburuetakoa jarduera bakoitzaren azterketan datza.

2.2.1. Corpus-a

Aztertuko diren testuliburuak aukeratzeko, lehenengo eta behin, ikerketa egin da merkatuan dauden lehenengo zikloko ingeleseko testuliburuaren zerrenda egiteko. Zerrenda hori inkesta elektronikoko bihurtu eta EAEko ikastetxe guztiei (534) bidali zaie, 2014-2015 ikasturtean horietako zein manual erabiltzen duten galdetzeko. Guztira 132 erantzun jaso dira. 1. taulan, erabiltzen diren testuliburuaren portzentajeak agertzen dira.

1. taula. EAEko ikastetxeetan lehenengo zikloan erabiltzen diren testuliburuak eta zein portzentajearen erabiltzen diren, erabilienetik gutxien erabiltzen denera (2015-03-24).

TESTULIBURUA	PORTZENTAJEA
Tiger Tales (Macmillan)	15,15%
The Adventures of Hocus and Lotus (Ikastolen Elkarte)	14,39%
Quest (Macmillan)	11,36%
Explorers (Oxford)	9,85%
Bugs World (Macmillan)	8,33%
Sparks (Richmond-Santillana)	4,55%
Up to You (Santillana)	3,03%
Ace! (Oxford)	2,27%
Great Explorers (Oxford)	2,27%
Big Surprise (Oxford)	1,52%
English Adventure (Pearson-Longman)	1,52%
Star Players (Richmond-Santillana)	1,52%
Footprints (Macmillan)	0,76%

TESTULIBURUA	PORTZENTAJEA
Incredible English Kit (Oxford)	0,76%
Surprise (Oxford)	0,76%
Our Discovery Island (Pearson-Longman)	0,76%
Beep (Richmond-Santillana)	0,76%
Wonder (Richmond-Santillana)	0,76%
(Heinneman)	0,76%
Achievers (Richmond)	0,76%
AMCO	0,76%
Ready for a story- Artigal	0,76%
Children´s readers (Macmillan)	0,76%
Dip, Dip, Dip	0,76%
Ez dute ingeleseko testulibururik erabiltzen.	15,15%

Inkesta honen bidez lortutako datuetan oinarrituta, ikertuko diren testuliburuaren hautaketa egin da. Taulan ikerketarako aukeratu diren liburuak letra lodiz agertzen dira. Ikusten denez, erabilienetik gutxien erabiltzen dena arteko portzentaje ezberdinak aukeratu dira, beraien arteko konparaketa egiteko. Argitaletxe ezberdinetako manualak hautatzen ere saiatu gara.

2.2.2. Aldagaiak eta justifikazioa

Hautatutako testuliburuaren jarduerak aztertzeko, sei aldagai diseinatu dira, hizkuntzaren irakaskuntzaren teorietan, Europako Erreferentzia Marko Bateratuan (2001) eta Curriculum dokumentuetan (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) oinarrituta. Diseinatutako sei aldagaiak honako hauek dira (ikus 2. eranskina): elkarrekintzaren maila, komunikazioaren atalak (ekoizpena, harrera eta elkarrekintza), ekoizpeneko eta elkarrekintzako jardueren izaera, inputaren ulergarritasuna, hizkuntzen trataera bateratua eta aspektu kulturalen eta ohituren trataera.

Marko teorikoan ikusi den bezala, hizkuntza ikasteko komunikazioa eta elkarreragina ezinbestekoak dira. Gainera, Euskal Curriculumak (EJ, 2007b) ikuspegi komunikatiboaren alde egiten du. Horregatik, 1. aldagaian testuliburuak proposatzen dituzten taldekatze motak aztertuko dira.

Hala ere, ariketa batzuen kasuan, nahiz eta taldeka edo binaka egiteko diseinatuta egon, ez da benetako komunikazioa ematen. Bestalde, komunikazioa ematen ez den ariketen artean, interesgarria da aztertzea zenbat dauden bideratuta inputa jasotzera eta zenbat outputa ekoiztera. Hori dela eta, 2. aldagaian testuliburuaren benetako elkarrekintza zenbateraino ematen den aztertzen da eta, aldi berean, inputa jasotzera eta hizkuntza ekoiztera bideratutako ariketak ikertzen dira.

Curriculum-ak (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) Europako Erreferentzia Marko Bateratuari (2001) egiten dionez erreferentzia, eta Markoak (baita Euskal Curriculum-ak (EJ, 2007b) ere) atazetan oinarritutako ikaskuntzaren alde egiten duenez, ikerketa honetan irizpide hau testuliburuaren zenbateraino betetzen den konprobatu nahi da. 3. aldagaian hori egiten saiatzen gara, ekoizpeneko eta elkarrekintzako ariketetan arreta jarritz. Gainera, marko teorikoan ikusitako

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola

programaketa mota ezberdinetan oinarrituz, atazak aurrera eramaten ez diren kasuetan, gainerako aukeren artean zeintzuk erabiltzen diren aztertuko da.

Marko teorikoan argi geratu da, Krashen-en (1982) teorien bitartez, hizkuntzaz jabetzeko input ulergarria beharrezkoa dela. Hori dela eta, azaltzen den hizkuntza berria testuinguruan txertatuta agertzen den konprobatzen da 4. aldagaiaren bidez.

Bai Euskal Curriculum-ak (EJ, 2007a, 2007b) bai Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (2001) garrantzia ematen diote hizkuntzen trataera bateratuari, ezagutza batzuk hizkuntza batetik bestera transferigarriak baitira; 5. aldagaiaren bitartez, testuliburuak gaztelaniari edota euskarari erreferentzia egiten dioten konprobatu nahi da.

Atzerriko hizkuntzarekin lotuta doazen ezaugarri kulturalak eta ohiturak ikasteak duen garrantzia ere nabarmendu egiten da, bai Curriculum dokumentuetan (MEC, 2006b; EJ, 2007b; MECD, 2014) bai Europako Erreferentzia Marko Bateratuan (2001); 6. aldagaia testuliburuaren aspektu kultural horiek zenbateraino lantzen diren aztertzeaz arduratzen da.

3. TESTULIBURUEN AZTERKETAREN EMAITZAK

Atal honetan, hautatutako testuliburuaren lehengo zikloko liburuaren azterketaren emaitzak ematen dira (ikusita emaitzen taulak 3. eranskinean). Ingeleseko manualetan maila bakoitzeko bi liburu dituzte: ikaslearen liburua eta ariketa liburua. Beraz, ikerketa egitean, manual bakoitzeko lau liburu aztertu dira: lehenengo mailako ikaslearen liburua, lehenengo mailako ariketa liburua, bigarren mailako ikaslearen liburua eta bigarren mailako ariketa liburua. Liburu ezberdin hauen terminologia aldatuta da testuliburu batzuetatik besteetara. Tauletan liburu bakoitzari jatorrizko izena jarri zaio.

Esan behar da *Our Discovery Island (ODI)* (2011) testuliburuaren kasuan lehenengo mailako ikaslearen liburua, topatu ez izateagatik, ez dela aztertu. Ikaslearen liburuaren eta ariketa liburuaren arteko ezberdintasunak orokorrean nabariak direnez, manual ezberdinen datu orokorrak konparagarriagoak izateko, *ODI*en kasuan guztirako datua soilik bigarren mailako liburuarekin kalkulatu da.

Datuak ehunekoetan agertzen dira eta tauletan azalduta daude, manual ezberdinen arteko konparaketa egin ahal izateko. Ikerketa honen helburua ez da Curriculum-era

(MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) eta bestelako dokumentuetara egokitzen diren portzentajeak ezartzea, ezin baitira zenbaki absolutuak zehaztu. Hori dela eta, testuliburu ezberdinen arteko konparaketa egingo da, zeintzuk diren aipatutako dokumentuetara hoberen egokitzen direnak ondorioztatzeko.

3.1. 1. aldagaia: Elkarrekintzaren maila

Testuliburuak elkarreagina bultzatzen duten jakiteko, jarduerak eskatzen dituzten taldekatze motak aztertu dira. Kasu askotan ariketa berean taldekatze mota ezberdinak tartekatzen dira, adibidez, banaka idazteko zati bat talde handian lan egiteko beste zati batekin.

Elkarreagina eta komunikazioa ahalbidetzeko binaka edo taldeka lan egin behar da. Curriculumera (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) egokitzeko, beraz, banakako lana murriztuta egotea espero da. Hala ere, datuetan ikusten da banakako lanaren portzentajeak nahiko altuak direla. Dena dela, kontuan izan behar da talde handian lantzeko jardueren proportzioa parekoa dela. Horrek esan nahi du, nahiz eta jarduera askok banaka lan egiteko atalak izan, aldi berean talde handian jarduteko zatiak ere badituztela.

Aipatzekoa da binakako lana oso murriztuta dagoela. *Tiger Tales* (2013) da taldekatze hori gehien erabiltzen duena eta, hala ere, ez da %20ra ailegutzen. Bestalde, talde ertainak eta txikiak ia ez dira erabiltzen testuliburu batean ere.

Orokorrean, ikusten da ikaslearen liburuetan taldekatzeak nagusitzen direla; ariketa liburuetan, berriz, taldeka lan egiteko proposamen gutxiago dago eta ia ariketa guztiak banakako atalen bat daukate. Lehenengo eta bigarren mailako liburuak konparatuta, bigarren mailara pasatzean, talde handiko jarduerak pixka bat murrizten dira eta binakako lana handitu egiten da. Hau gerta daiteke kurtsoak aurrera joan ahala ikasleak autonomoagoak direlako ingeleseko komunikazioan.

Manual ezberdinak konparatuz, *Up to You!* (2008) da komunikazioa ahalbidetzeko bideratuen dagoena; izan ere, taldekatze mota guztiak batuta %100a ematen du, hau da, ariketa guztiek ematen dute taldeka edo binaka lan egiteko aukera. *Quest* (2011) eta *Our Discovery Island* (2011) testuliburuetan, berriz, soilik ariketen erdia baino pixka bat gehiago daude pentsatuta taldeka lan egiteko.

3.2. 2. aldagaia: Komunikazioaren atalak: ekoizpena (output), harrera (input) eta elkarrekintza

Kasu batzuetan, nahiz eta taldean edo binaka lan egin, ez da benetako elkarrekintza gauzatzen eta soilik hizkuntzaren ekoizpena edo harrera ematen da, edo biak batera baina komunikaziorik gabe. Adibidez, abesti bat abestean, entzumena eta ahoskera lantzen dira baina ez dago elkarrekintzarik. Komunikazioa zenbateraino gertatzen den eta idazmena, ahozko ekoizpena, irakurmena eta entzumena modu askean zenbat lantzen diren zehaztea da aldagai honen helburua. Jarduera gehienek hauetako atal bat baino gehiago biltzen dituzte.

Elkarrekintzari jartzen badiogu arreta, ikusten dugu baloreak nahiko baxuak direla; izan ere, %30en inguruan lantzen dute testuliburu gehienak, hau da, jardueren %70ek ez dute hizkuntza komunikatzeko erabiltzen. Hala ere, entzumena eta ahozkoa nahiko lantzen dira, nahiz eta komunikaziorik ez egon. *Up to You!* (2008) da, %80rekin, elkarrekintza mailarik altuena duena eta, beraz, dokumentu kurrikularrei (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) hoberen egokitzen dena. *Quest* (2011), berriz, ez da %14ra ailegatzen, beraz, esan dezakegu ez dela liburu egokia komunikazioa sustatzeko.

Ikasleari eskatzen zaion ekoizpenaren eta ematen zaion inputaren aldetik, datuak aldakorrak dira manual ezberdinen artean. Dena dela, ikaslearen liburuan entzumena eta ahozkoa lantzeko jarduerak nagusitzen dira; ariketa liburuan, aldiz, irakurmena eta idazmena lantzekoak. Lehenengo mailatik bigarren mailara pasatzean, aldaketarik nabarmenena irakurmeneko eta idazmeneko jardueren kopurua handitzea da. Hori izan daiteke lehenengo mailan oraindik irakurmenaren eta idazmenaren hastapenetan daudelako ama hizkuntzan eta, beraz, atzerriko hizkuntzan ere poliki hasten direlako.

Tiger Tales (2013) eta *Bugs World* (2009) dira ahozko ekoizpena elkarrekintzarik gabe gehien erabiltzen dutenak. Idatzizko ekoizpenari dagokionez, *Up to You!* (2008) testuliburuan besteekin konparatuta %20tik gora gehiago ematen da. Entzumenaren baloreak antzekoak eta altuak dira manual gehienek kasuan, *Up to You!* (2008) liburuan izan ezik, zeinetan entzumena elkarrekintzaren bidez ematen den. Irakurmenaren datuak kasu gehienetan ez dira %50era ailegatzen. Nabarmentzekoa da *Up to You!* (2008) liburuaren kasua, irakurmena jardueren %70ean lantzen baita.

Bugs World (2009) manulean nagusitzen diren jarduerak inputa jasotzeari bideratutakoak dira, bai entzumena lantzekoak (%52) bai irakurmena lantzekoak (%47).

Up to You! (2008) liburuetan irakurmena (%70) eta elkarrekintza (%80) nabarmentzen dira. *Tiger Tales* (2013) testuliburuetan entzumena (%55) eta ahozko ekoizpena (%53) dira gehien lantzen direnak. *Big Surprise!* (2013) eta *Quest* (2011) manualen kasuan entzumena nagusitzen da (%53 bietan). Azkenik, *Our Discovery Island* (2011) irakurmenean jartzen du arreta handiena (%51).

3.3. 3. aldagaia: Ekoizpeneko eta elkarrekintzako jardueren izaera

Aldagai honen bidez, ikasleek hizkuntza zertarako erabiltzen duten aztertu nahi da. Horregatik, soilik hizkuntza ekoiztera bideratutako jarduerak aztertu dira, bai ekoizpena modu askean lantzen dutenak bai elkarrekintza lantzen dutenak.

Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (2001) eta Curriculumak (EJ, 2007b) atazetan oinarritutako ikaskuntzaren alde egiten dutenez, testuliburuetan hizkuntza atazak gauzatzeko erabiltzen den jakin nahi da. Jarduerak aztertzean, besteak beste, jolasak eta abestiak atazatzat hartu dira, umeentzat jolastea eta abestea beraien eguneroko bizitzan izaten dituzten egoera errealak baitira. Ataza bat burutzera bideratuta ez dauden jarduerak beste hiru ataletan sailkatzen dira: CLILean oinarritzen direnak, egoera fiktizio baten planteamendutik abiatuta gauzatzen direnak (entzundako istorio bati buruz hitz egitea edo role-playing bat egitea, adibidez) eta hizkuntza helbururik gabe erabiltzera behartzen dutenak (entzundakoaren errepikapena edo hitz idatzien kopia).

Marko teorikoan azaldutakoa kontuan izanda, espero da jarduerak atazetan oinarritua egoteko joera izatea baina, hori ez gertatzekotan, desiragarriena hizkuntza helbururen batekin erabiltzea da, beste gai bati buruz ikasteko (CLIL) edo behintzat egoera fiktizio baten aurrean ariketa bat egiteko.

4. taulako portzentajeak guztirako jardueren gainean kalkulatu dira, ez soilik ekoizpena eta elkarrekintza lantzen dituzten jardueren gainean. Azken zutabean hizkuntzaren ekoizpena lantzen ez duten jardueren portzentajea agertzen da.

Atazak gauzatzera bideratua dauden jardueren datuak ikusita, ondorioztatzen da testuliburuek ez dutela araudiek (EJ, 2007b) eta Europako dokumentuak (Europako Kontseilua, 2001) diotena behar bezala betetzen; izan ere, gehienetan jardueren %30 baino gutxiago daude atazetan oinarrituta.

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola

Atazak burutzera gehien bideratuta dagoen manuala *Up to You!* (2008) da (%46). Gainera, helbururik gabeko oso jarduera gutxi ditu (%1,7). CLILeko ariketak ere portzentaje altua daukate (%24), beste testuliburuekin konparatuta. Hori dela eta, esan dezakegu *Up to You!* (2008) dela Europako Erreferentzia Marko Bateratuari (2001) eta hizkuntzen irakaskuntzaren azken mugimenduei hoberen egokitzen dena.

Bugs World (2009) testuliburuetan ere atazak dira nagusitzen direnak baina balio txikiagoarekin (%30). Helbururik gabeko ariketen portzentajea, nahiz eta altuagoa izan, baxu samarra izaten jarraitzen du (%15). CLIL ariketen datua ez da oso altua (%10) baina beste manualen parekoa da. Egoera fiktizioak ere nabarmenak dira testuliburu honetan (%27), jardueren laurdena baino gehiago baitira.

Tiger Tales (2013) ataza gutxiago (%23) eta helbururik gabeko ariketa gehiago (%19) ditu, beraz, Europako Markotik gehiago aldentzen da. Antzekoa gertatzen da *Big Surprise!* (2013) testuliburuaren kasuan.

Aipatzekoa da *Quest* (2011) manualaren kasua. Alde batetik, nabarmentzen da ariketa askok ez dutela ekoizpena lantzen (%33) eta ariketen ia beste %30ek ekoizpena helbururik gabe lantzen dutela. Gainera, atazen balorea testuliburuaren artean txikiena da (%18) eta CLIL ere oso gutxi ematen da (%5). Hori dela eta, zentzu horretan marko teorikoan ikusitakotik gehien aldentzen den manuala dela esan dezakegu.

Azkenik, *Our Discovery Island* (2011) testuliburuan aipagarria da helbururik gabeko ariketen proportzioa minimoa dela (%5) baina ekoizpen gehiena egoera fiktizioetan oinarritzen dela (%44), atazetan izan beharrean (%22).

3.4. 4. aldagaia: Inputaren ulergarritasuna

Inputa ematen duten jarduerak (ahozkoa, idatzizkoa zein elkarrekintzaren bidezkoa) hiru multzotan sailkatu dira: inputa testu baten barne txertatuta erakusten dutenak, soilik irudien laguntza ematen dutenak eta hizkuntza testuingururik gabe azaltzen dutenak. Testuan txertatuta dagoela esaten dugunean, testua idatzizkoa zein ahozkoa izan daiteke eta esaldi laburrak ere testutzat hartu dira. Kasu askotan, gainera, testuan txertatuta egoteaz aparte testuingurua ematen duten irudien laguntza ere badaukate. Irudien laguntzako atala, berriz, soilik marrazkien, keinuen eta mugimenduen laguntzara mugatzen da eta normalean inputa hitz askeen moduan agertzen da.

5. taulan ikusten denez, inputa ematen ez duten jardueren proportzioa oso txikia da manual guztietan, hau da, ia ariketa guztiek inputa ematen dute. Hemendik abiatuta, interesgarria da ikustea testuliburu guztietan proportziorik altuenak testuan txertatutako inputarenak direla. Datu hau positiboa da, hori baita inputa ulergarria izatea ahalbidetzen duen aukerarik hoberena.

Aldagai honen kasuan ere, *Up to You!* (2008) da daturik onenak dituen. Oso jarduera gutxi ez dute testuingururik (%4) eta, testuingurua dutenen artean, gehiengoak inputa testuan txertatuta azaltzen dute (%90). *Our Discovery Island* (2011) liburuak ere nahiko balore onak ditu. Soilik jardueren %9k ez du testuingururik eta %79k testuan txertatuta ematen du inputa. *Bugs World* (2009) manualak, berriz, daturik txarrenak ditu. Jardueren %21ek ez du testuingururik eta soilik %38k dauka inputa testuan txertatuta. Bestalde, *Tiger Tales* (2013), *Big Surprise!* (2013) eta *Quest* (2011) testuliburuak antzeko baloreak dituzte beraien artean testuan txertatutako inputarentzat (%57-%69 bitartekoa). Hala ere, *Big Surprise!* (2013) eta *Quest* (2011) manualek testuingururik gabeko jardueren proportzio handiagoak dituzte (%19 eta %17) *Tiger Tales* (2013) liburuarekin konparatuta (%9).

3.5. 5. aldagaia: Hizkuntzen trataera bateratua.

Curriculumak (EJ, 2007a, 2007b) garrantzia ematen dio hizkuntzen trataera bateratuari. Aldagai honen bidez ingeleseko testuliburuetan euskarari edo gaztelaniari erreferentzia egiten zaien eta hizkuntzen arteko loturak egiten diren konprobatu nahi da.

6. taulan ikusten den bezala, manualek ez dute ez euskara ez gaztelania aipatzen. Soilik *Big Surprise!* (2013) liburuan agertzen da hizkuntzen trataera bateraturako balore txiki bat. Egia esan, liburuan bertan ez zaio ama hizkuntzari erreferentzia egiten, baina irakaslearen liburuak ama hizkuntza eta ingelesaren arteko konparazioa egiten du; hau da, irakurmen sistemak ezberdinak direla eta, beraz, idatzitakoa modu desberdinean ahoskatzen dela nabarmentzen du eta hori ikasleei helarazteko proposamena egiten du. Hori dela eta, jarduera horiek hizkuntzen trataera bateratutzat hartu dira kontuan.

3.6. 6. aldagaia: Aspektu kulturalen eta ohituren trataera

Curriculumak (MEC, 2006b; EJ, 2007b; MECD, 2014) eta Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (2001) ingelesaren jatorrizko kultura eta ohiturak hizkuntzarekin batera ikastearen garrantzia nabarmentzen dutenez, espero da testuliburuak gai horiek jorratzea neurri batean.

7. taulan ikusten da ia manual guztiek aspektu kulturalak jorratzen dituztela, nahiz eta baloreak oso altuak ez izan. Curriculumak (MEC, 2006b; EJ, 2007b; MECD, 2014) ez duenez zehazten zenbateraino landu behar diren gai horiek, ezin dugu ziurtatu kopuru hauek nahikoak diren ala ez. Dena dela, testuliburuak gaia jorratzen dutenez araudia betetzen dutela esango dugu.

Ingelesarekin lotutako aspektu kulturalak eta ohiturazkoak proportzio handiagoan lantzen duen testuliburua *Tiger Tales* (2013) da (%17). Bestalde, nabarmentzekoa da *Up to You!* (2008) manualaren kasua, izan ere, ez ditu gai hauek jorratzen eta, beraz, ez du Curriculumak (MEC, 2006b; EJ, 2007b; MECD, 2014) dioena betetzen.

4. ONDORIOAK

Ikerketaren emaitzak aztertu ondoren hurrengo ondorioak atera dira:

- Zenbait aspektutan, ikerketa honen hasierako hipotesia egiaztatu egiten da: Curriculumak (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) eta Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (2001) diotena ez da behar bezala islatzen testuliburuetan, ondorengo arrazoiak direla medio:
 - Testuliburuetan elkarrekintza gutxi sustatzen da, beraz, hizkuntzaren ikaskuntza ez da komunikazioan oinarritzen.
 - Testuliburuaren ariketa gehienak ez daude atazak gauzatzera bideratuta.
 - Ez da hizkuntzen trataera bateratua ematen.
- Zenbait aspektuk hasierako hipotesia errefusatu egiten dute: Curriculumak (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) dioena, hein batean, bete egiten da, hurrengo arrazoiak direla eta:

- Orokorrean, inputa testuan txertatuta ematen da eta testuingururik gabeko jardueren proportzioa baxu samarra da. Hori dela eta, testuliburuak input ulergarria ematen saiatzen direla esan daiteke.
 - Testuliburu gehienek ingelesaren jatorrizko kultura eta ohiturak lantzen dituzte, nahiz eta jardueren proportzioa altua ez izan.
- Aztertu diren liburuen artean *Up to You!* (2008) da araudira hoberen egokitzen dena, honako arrazoi hauengatik:
 - Atazak gauzatzera bideratutako jarduera gehien dituen testuliburua da (%46).
 - Helbururik gabeko jarduera gutxien dituen testuliburua da (%1,7).
 - Input ulergarriena duena da, izan ere, jardueren %90ean hizkuntza testuan txertatuta ematen da.
 - Hala ere, *Up to You!* (2008) liburuak ez ditu Curriculumaren eskakizun guztiak betetzen. Ez ditu ez hizkuntzen trataera bateratua ez aspektu kulturalak lantzen.
 - Aztertu diren liburuen artean *Quest* (2011) da araudira gutxien egokitzen dena:
 - Oso elkarrekintza gutxi ematen da (%14).
 - Ataza gutxien proposatzen dituen testuliburua da (%18).
 - Helbururik gabeko jarduera gehien dituen testuliburua da (%27).

Bi testuliburu hauen egokitasuna erabiltzen diren manualen taularekin (1. taula) konparatzean, deigarria da gutxien egokitzen den testuliburua (*Quest*, 2011) hirugarren erabilienez izatea. Curriculumera (MEC, 2006a, 2006b; EJ, 2007a, 2007b; MECD, 2013, 2014) hoberen egokitzen dena (*Up to You!*, 2008), berriz, zazpigarren postuan dago. Bestalde, *Tiger Tales* (2013), erabilienez izanda, elkarrekintza eta ataza gutxi proposatzen ditu (%24 eta %23) eta helbururik gabeko jardueren proportziorik altuenetarikoa dauka (%19).

Hori guztia ikusita, argitaletxeek eskaintzen dituzten manualak Curriculumera hobeto egokitu beharko lirakeela ondorioztatzen da. *Up to You!* (2008) bezalako proposamen komunikatiboagoetarantz jo beharko genuke, nahiz eta honek ere hobekuntzak behar dituen.

5. IKERKETAREN MUGAK

Testuliburuak lortzeko izan diren zailtasunak direla eta, ikerketa soilik sei manualekin egin ahal izan da eta hau ondorio zehatz eta orokorrak zehazteko lagin eskasa dela uste dugu. Hala ere, irakaslearen gidak, testuliburuan proposatzen diren jarduerak hobeto aprobetxatzeko aholkuak ematen dituztenez, lagungarriak izan dira azterketa egiteko orduan eta emaitza fidagarriagoak eman dituzte. Hala ere, gida guztiak ez dira lortu eta, kasu batzuetan, aztertutako liburuaren aurreko bertsioaren gida erabili da (*Surprise! 2*, 2007) edo gai bakar baten gida baino ez da lortu (*Our Discovery Island 2*, 2011). Hortaz, testuliburu batzuen azterketarako gidaren laguntza izan da eta beste batzuetarako, berriz, ez edo modu partzialean.

6. ETORKIZUNERAKO ERRONKAK

Ikerketaren mugak ikusita eta ondorio zabalagoak eta fidagarriagoak lortzeko, interesgarria izango litzateke etorkizuneko ikerketa batean aztertutako testuliburuaren kopurua handitzea, kasu guztietan irakaslearen gidaren laguntza izanik. Baita atzerriko beste hizkuntza batzuen irakaskuntzarako erabiltzen diren materialak aztertzea eta konparaketa mota ezberdinak egitea.

7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The modern language journal*, 50(2), 79-84.
- Berwick, R. C., Friederici, A. D., Chomsky, N., & Bolhuis, J. J. (2013). Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in cognitive sciences*, 17(2), 89-98.
- Birchenall, L. B., & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2).
- Bonafé, J. M. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1).
- Bonafé, J. M., & Rodríguez, J. R. (2010). Fundamentos de una psicología El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 246.
- Bygate, M., Swain, M., & Skehan, P. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Routledge.
- Camps, C. (2010). *El enfoque comunicativo en los libros de texto de lengua castellana para Educación Primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, 95-114.
- Chomsky, N. (1969). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). MIT press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.
- del Carmen, L. M. (2001). Los materiales de desarrollo curricular: un cambio imprescindible. *Investigación en la Escuela*, (43), 51-56.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*, 95-126.
- Europako Kontzeilua (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibetsitate eta Ikerketa Saila. (1998). 295/1998 DEKRETUA, azaroaren 3koa, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan erabiltzekoak diren ikasmaterialen onespén-bidea arautzen duena. EHAA 227 zkia.
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibetsitate eta Ikerketa Saila. (2007a). 175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzekoa. EHAA 218 zkia.

- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibetsitate eta Ikerketa Saila. (2007b). *175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak sortu eta ezartzekoa*. EHAA 218 zkiaren gehigarria.
- Frey, H. J. (1968). Audio-lingual Teaching and the Pattern Drill*. *The Modern Language Journal*, 52(6), 349-355.
- Garay, U. eta Etxebarria, A. (2010). Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaia. *Uztaro*, (73), 39-48.
- González, G. T., & Estrada, F. J. P. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, (65), 3-10.
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13(1-4), 360-375.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic* (p. 136). Arnold: London.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching. Language in Education: Theory and Practice, No. 67*. Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (pp. 1982-1982). Pergamon: Oxford.
- Little, D. (2006). *The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact*. *Language Teaching*, 39, pp 167-190. doi:10.1017/S0261444806003557.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- MEC (1998). *Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General*.
- MEC (2006a). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- MEC (2006b). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*.
- MECD (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- MECD (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (1982). Method: Approach, design, and procedure. *Tesol Quarterly*, 16(2), 153-168.
- Richards, J. C., eta Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2), 261-278.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.
- Travé, G. (2010). Comentario al artículo de Luis del Carmen: Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible. *Investigación en la Escuela*, 72, 61-64.

Aztertutako testuliburuak

- Ansel, L. (2011). *Our Discovery Island 1. Activity Book*. Essex, England: Pearson.
- Corbett, J. & O'Farrell, R. (2011). *Quest 1. Activity Book*. London: Macmillan.
- Corbett, J. & O'Farrell, R. (2011). *Quest 1. Pupil's Book*. London: Macmillan.
- Corbett, J. & O'Farrell, R. (2011). *Quest 2. Activity Book*. London: Macmillan.
- Corbett, J. & O'Farrell, R. (2011). *Quest 2. Pupil's Book*. Oxford: Macmillan.
- Manrique, S. (2008). *Up to You 1. Activity Book*. Madrid: Richmond-Santillana.
- Manrique, S. (2008). *Up to You 1. Student's Book*. Madrid: Richmond-Santillana.
- Manrique, S. (2008). *Up to You 1. Teacher's Guide*. Madrid: Richmond-Santillana.
- Manrique, S. (2008). *Up to You 2. Activity Book*. Madrid: Richmond-Santillana.
- Manrique, S. (2008). *Up to You 2. Student's Book*. Madrid: Richmond-Santillana.
- Read, C. & Ormerod, M. (2013). *Tiger Tales 1. Activity Book*. London: Macmillan.
- Read, C. & Ormerod, M. (2013). *Tiger Tales 1. Pupil's Book*. London: Macmillan.
- Read, C. & Ormerod, M. (2013). *Tiger Tales 2. Activity Book*. London: Macmillan.
- Read, C. & Ormerod, M. (2013). *Tiger Tales 2. Pupil's Book*. London: Macmillan.
- Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 1. Activity Book*. Oxford: Macmillan.
- Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 1. Busy Book*. Oxford: Macmillan.
- Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2. Activity Book*. Oxford: Macmillan.
- Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2. Busy Book*. Oxford: Macmillan.
- Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2. Teacher's Guide*. Oxford: Macmillan.
- Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2. Teacher's Guide*. Oxford: Macmillan.

Gradu Amaierako Lana. Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola

- Reilly, V. (2007). *Surprise! 2. Guía Didáctica*. Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, V. (2013). *Big Surprise! 1. Activity Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, V. (2013). *Big Surprise! 1. Class Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, V. (2013). *Big Surprise! 1. Teacher's Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, V. (2013). *Big Surprise! 2. Activity Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, V. (2013). *Big Surprise! 2. Class Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Salaberri, S. (2011). *Our Discovery Island 2. Activity Book*. Essex, England: Pearson.
- Salaberri, S. (2011). *Our Discovery Island 2. Pupil's Book*. Essex, England: Pearson.
- Salaberri, S. (2011). *Our Discovery Island 2. Teacher's Guide*. Unit 1. Essex, England: Pearson.