

Ahozko azalpena unibertsitatean: ezagutzak ebaluatzeko tresna bat baino gehiago¹

Ines M^a Garcia Azkoaga

Euskal Herriko Unibertsitatea

Laburpena

Oro har, unibertsitateak oso denbora gutxi eskaintzen dio ahozko hizkuntza lantzeari, baina eskatu, gero eta gehiago eskatzen die ikasleei ahoz jardutea, bereziki gai jakin baten azalpenak emateko edo informazioa transmititzeko. Ahozko hizkuntza jakintzak adierazteko tresna izateaz gain, irakaskuntzaren helburu ere izan daitekeela hartzen dugu abiapuntutzat lerro hauetan aurkezten den proposamenean, eta gainera, diziplinarreko lana izan daitekeela azpimarratu, izan ere, aurkezten den gogoeta azken urteotan egindako lan praktikoetan oinarrituta baitago. Metodologia egokiak eta ikus-entzunezko baliabideek ahozko hizkuntza lantzeko aukerak zabaltzen dituzte, erraztu egiten baitute ikasleen zein irakasleen lana eta, gainera, bideragarriago egiten dute hizkuntzen irakaskuntza kreditu europarretara moldatzea.

Gako-hitzak:

Azalpen-testua, ahozko hizkuntza, ahozko azalpena, ahozko komunikazioa, ahozkoaren didaktika, ahozko testua.

1. Sarrera

Oro har, arazorik gabe onartzen da gizabanako batek sortzen duen mezua behar komunikatiboen eta testuinguruaren araberakoa dela. Hortaz, hizkuntza egoki erabiltzea izango da gizarteak eskatzen dituen egoeratan komunikatiboki elkar eragitea, egoera

¹ Lan hau EJE taldeak EHU/UPVtik (9/UPV 00033.130-13614/2001) eta MECetik (BFF2003-05196) jaso duen dirulaguntzari esker egin da.

bakunetatik konplexuenetara, eta gainera, elkar eragiteko modu hori ahozkoa zein idatzizkoa izan daiteke.

Urteetan, irakaskuntzak arreta handiagoa eskaini dio hizkuntza idatziari ahozkoari baino. Quiles-ek (2005: 78) gogorarazten digun bezala, tradizio grekoerromatarraren eraginez eta XV. mendetik aurrera sortutako gramatikaren eraginez, hizkuntza idatziaren irakaskuntza nagusitu zen eskoletan, eta ondorioz, erretorika, hasieran ahozkoarekin hain lotuta zegoena, literatura-testuen eremura igaro zen, ahozko balio guztia poliki-poliki galdu ondoren. Eredu hori nagusi izan da beste lurralde batzuetan ere (Dolz & Schneuwly, 1998: 14), eta unibertsitatea ere ez da egon eragin horretatik at. 70eko hamarkadatik aurrera, hizkuntza erabiltzen irakasteko printzipioa nagusitu zen didaktikan, eta ondorioz, ahozko hizkuntza irakasteko premia azpimarratu zen. Unibertsitatekanpoko irakaskuntza dela eta, LOGSEri (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) zor zaio hizkuntzen balio komunikatiboa nabarmentzea eta ikuspegi funtzionalagoa bultzatzea, neurri handi batean, azken urteetan Diskurtsoaren Análisisa, Pragmatika eta Testu Hizkuntzalaritzaren ikuspegietatik egin den ekarriari esker.

Egun, beraz, ahozko komunikazioak duen garrantziaz ohartu eta hizkuntzen irakaskuntzan ahozkoak behar duen lekuan jartzeko ahaleginetan ari da hezkuntza-sistema. Unibertsitateari dagokionez, gurean eskaintzen diren programei begiratuta behintzat, oraingoz, saio apal batzuk besterik ez dira egin. Hala eta guztiz ere, premia hor dago, are gehiago espezialitate askoren liburu zurietan tituludunen trebetasun komunikatiboa gaitasun garrantzitsutzat hartzen denean.

Ahozko hizkuntzen eta hizkuntza idatzien arteko bereizketa lerro hauetara ekarri ondoren, testu formal batean jarriko dugu arreta, azalpen-testuan, hain ohikoa dena unibertsitatean eta testu moduan, eta ikuspegi pragmatiko-diskurtsibotik hain gutxi lantzen dena.

Hizkuntzaren didaktikan azken urteotan gertatu diren aldaketa metodologikoak eta haien printzipio psikopedagogikoak baliagarriak izan daitezke, neurri batean behintzat, unibertsitateko irakaskuntzan ere, eta espezialitateko hizkuntzen zein beste hizkuntza-programetan txerta daitezke arazo handirik gabe, eta irakaste-ikaste prozesua erakargarriago eta esanguratsuago egiten dute.

Egun, gainera, ikus-entzunezko tresneriari esker, aukera ugari dugu ikasgelan jarduteko moduak eraldatzeko helburu nagusitik aldendu gabe, hau da, espezialitateko hizkuntza irakasteari edo hizkuntzaren erabileran sakontzeari uko egin gabe.

Lan honetan ez dut aurkeztuko sekuentzia didaktikorik, baina bai oinarri batzuk adierazi, irakasle bakoitzak berea nolakoa izan litekeen pentsatzeko.

2. Hizkuntza idatzia / ahozko hizkuntza oposizioa dela eta

Idatziari eta ahozkoari buruz hitz egitean, ohikoa da komunikatzeko modu horiek hizkuntzaren bi modalitatetzat hartzea. Oso labur, eta Calsamiglia & Tuson-ek (1999: 27) aipatzen dutenaren ildotik, ahozko modalitatea gizakiari espezie modura berez dagokion ezaugarri bat da, gorputza elkarren artean ahoz komunikatzeko prestatuta dugu, eta begien aurpegiaren eta gorputzeko beste atal batzuen mugimendua eta adierazpena erabiltzen ditugu ahozko hizkuntzaren lagungarri. Hizkuntza idatzia, aldiz, ez litzateke unibertuala izango, gizakiaren asmakuntza bat da, eta horrenbestez, artifiziala; ahots-organoak erabili beharrean, beste tresna batzuk erabiltzen ditugu elkarren artean komunikatzeko.

Azalpen hori egokia baldin bada ere, hizkuntza idatziaren eta ahozko hizkuntzaren oposizioan sakontzean edo testu enpirikoak aztertzen hasi bezain laster, muga lausoekin eta elkarren artean gurutzatzen diren ikuspegiekin egiten dugu topo; berehala ikusten dugu kontua ez dela hain sinplea eta hainbat mailatan egin daitezkeela bereizketak.

Idatzia/ahozkoa bereizketaren konplexutasuna erakusteko, oso interesgarriak dira Maingueneau-k (1998: 59) azaltzen dituen lau oposizio mota hauek:

a) Ahozko enuntziatuak vs. Enuntziatu grafikoak:

Ahozko enuntziatuak eta enuntziatu grafikoak kontrajartzen direnean erraz antzematen da bereizketa. Maila honetan, ahozkoa soinu-uhinekin lotuta dago, eta idatzia ikur grafikoekin. Nolanahi ere, irizpide hori gorago aipatu duguna bezain mugatua da.

b) Enuntziatu egonkorak vs. Enuntziatu ezegonkorak:

Enuntziatu egonkorrak eta ezegonkorrak bereiziz gero, ohikoa da hizkuntza idatzia lehendabizikoekin lotzea eta ahozko hizkuntza bigarrenekin. “Les paroles s’envolent, les écrits demeurent”, dio Maingueneau-k (1998:60), eta Brown & Yule-k (1993: 39): “El hablante que planifica su discurso aquí y ahora, sintiéndose amenazado por el deseo de su interlocutor de iniciar su turno, se suele repetir bastante y usa la misma estructura sintáctica, las mismas piezas léxicas, echando mano de la primera palabra que le viene a la mente en vez de emprender la caza del “mot juste”, llenando las pausas con muletillas. El resultado global es la producción de una densidad de información mucho menor que la que caracteriza la lengua escrita...” Hala eta guztiz ere, ahozko enuntziatu batek ez du zertan ezegonkor izan. Badaude behin eta berriz, eta belaunaldiz belaunaldi errepikatzen diren ahozko enuntziatuak, sarritan oroimenezko teknika sofistikatuak erabiltzen dituztenak: abestiak, esaera zaharrak, formula erlijiosoak, olerkiak, ahozko literatura-tradizioa, Erdi Aroko trobadoreak, ipuin-kontalariak... Bestalde, gaur egun, ikus-entzunezko teknika eta tresneriari esker, ahozko enuntziatuak grabatzeko aukera dugu, bildu, gorde, eraldatu eta behin eta berriz entzuteko eta aztertzeke. Are gehiago, egun errazagoa da ahozko mezu bat mundu osoan zabaltzea mezu idatzia baino.

c) *Testuinguruaren mende dauden enuntziatuak vs. Testuinguruarekiko beregainak diren enuntziatuak:*

Beste maila batean, berbazkoa ez den testuinguruarekiko mendeko eta beregain diren enuntziatuak bereiz daitezke. Lehendabizikoen kasuan, testuinguru fisiko berean dagoen solaskide bati zuzenduta daude enuntziatuak. Enuntziatu beregainen kasuan, aldiz, hartzailea beste testuinguru fisiko batean dago. Oposizio hori bat dator elkarrizketazko/bakarrizketazko bereizketarekin.

Testuinguru fisikoaren mende dauden elkarrizketazko jardueran, hitz egiten ari denaren enuntziatua eten egin daiteke solaskidearen parte-hartzeagatik. Sintaxiari dagokionez, ez da oso konplexua eta gutxiago oinarritzen da menderakuntzan, ohikoagoa baita justaposizioa; berariazko funtzionamendua dela eta, ugariak dira elipsiak eta errepikapenak, formula fatikoak, ordena-aldaketak, hiztunak bere enuntziatua modaliza dezake hura zuzentzeko edo solaskidearen erreakzioari aurrea hartzeko, etab.

Testuinguruarekiko beregainak diren enuntziatuen kasuan, jarduera bakarriketazkoa denez, ez dago zuzenean parte har dezakeen solaskiderik, eta horrenbestez, enuntziatzaileak zehatz-mehatz antola dezake sintaxia eta testuaren barruko marka-sare egokia eraiki.

d) Estilo idatzia duten enuntziatuak vs. Ahozko estiloa duten enuntziatuak:

Estilo idatzia eta ahozko estiloa duten enuntziatuei dagokienez, enuntziatu batek, euskarri grafiko bat duen neurrian eta gertatu baino geroago jaso daitekeenez, testuinguruarekiko mendeko edo elkarrizketazkoa den enuntziatu baten ezaugarriak izan ditzake, eta orduan, estilo mintzatuaz hitz egingo genuke. Esate baterako, irakurtzeko idazten den elkarrizketa bat edo beste testu bat.

Aldiz, ahozkoa izan arren enuntziatu batek testuinguruarekiko beregainak edo bakarriketazkoak diren enuntziatuen ezaugarriak izan ditzake, eta estilo idatzia izango genuke. Adibidez: kongresu batean aurkezten den komunikazio bat.

Izan ere, Charadeau & Maingueneau-n (2002) zehazten den moduan, ahozko kanaletik pasatzen den enuntziatu bat ere beregaina izan daiteke testuinguruarekiko, adibidez: telebistako albistegi bat edo hitzaldi bat; kasu horietan entzuleek ez baitute parte hartzen ahozko jardueran. Era berean, enuntziatu grafiko bat beregaintzat har dezakegu nahiz eta dialogal gisa aurkeztu eta mendeko enuntziatu baten itxura hartu, esate baterako irakurketa literario bat.

Charadeau-k (1992) bere aldetik, bereizketa hau proposatzen du: komunikazio-kanala (ahozkoa/grafikoa) alde batetik, eta komunikazioaren egoera materiala bestetik, non solaskideak eskubidea duen ala ez hitza hartzeko, hau da, interlokuzio egoera/monolokuzio egoera.

Aurrerago ikusiko dugun bezala, azken irizpide hori egokia da testu-generoei buruz hitz egiten dugunean. Alegia, testu-genero ugari eta askotarikoak dauden arren, ekoizpen guztiek erantzuten diete bi ezaugarri horiei: ahozkoak edo idatziak dira, eta gainera, norberak bakarrik erabiltzekoak (monogestionatuak) edo beste interlokutore batekin batera, hau da, interlokuzio egoeran osatzekoak (poligestionatuak).

Bestalde, ahozkoa aztertu nahi izanez gero, sarritan beharrezkoa da grafikoki transkribatzea, eta transkripzio hori aztertu nahi denaren arabera izango den arren, euskarri grafikoa erabiltzen dugu ahozko hizkuntza irudikatzeke.

3. Ahozko testu formal bat: azalpena

Nahiko ohikoa da ahozko hizkuntza berez eta modu naturalean ikasten dela pentsatzea eta idatzizkoa, aldiz, ikasketaren bitartez (gehienetan eskolan) gureganatzen dugula. Baina inguratzen gaituen testuinguru soziokulturalak ere eragina du ahoz komunikatzeko lortzen dugun trebetasunean. Desberdintasun handiak egon daitezke pertsona batetik bestera, mundu guztiak ez dituelako eskura aukera berak; batzuek oso aukera gutxi dute egoera publiko eta formaletan jarduteko edo horrelako ereduak jasotzeko, eta ondorioz, horien trebetasun komunikatiboak egokiak izaten dira eguneroko bat-bateko solasaldietan moldatzeko, baina ez dira nahikoak formaltasun maila handiagoa edo ohikoak ez diren egoeratan arrakastaz komunikatzeko (Bordieu, 1982). Desberdintasun hori dela eta, Bakhtine-k (1984) lehenengo mailako generoak (eguneroko bizimoduan sortzen direnak) eta bigarren mailakoak (egoera formal eta instituzionalean sortutakoak) bereizten ditu, berbazko elkartrukearen izaera komunikatiboaren arabera.

Hortaz, ahozko oinarriko trebetasunak gizarteratzeaz batera gureganatzen ditugun arren, badaude beste batzuk, hizkuntza idatzirako bezala, ikasketa eskatzen dutenak, eta instituzio akademikoaren zereginetako bat da, hain zuzen, ikasle guztien eskura jartzea askotariko berbazko elkartrukeetan jarduten trebatzeko aukera.

Bronckart-en ikuspegitik (1996) hizkuntza komunikazio-tresna bat baino gehiago da, interakzio sozio-diskurtsiborako tresna bat da eta horren emaitza testua da, hots, ezaugarri jakin batzuk dituen komunikazio-unitate bat; eta egoeren arabera sor daitezkeen genero ugari daudenez, mintzajardunak bezainbeste, testu-generoei buruz hitz egiten du.

Ildo beretik, Dolz-ek & Schneuwly-k (1998: 63) testu-generotan oinarriturik ekiten diote ahozko hizkuntzaren azterketari eta didaktikari, eta ahozko hizkuntza irakatsi daitekeela defendatzen dute. Testu formaletan jartzen dute arreta, ikasi ezean, horiek direlako zailenak

erabiltzen. Nolanahi ere, testu formalari buruz hitz egiten denean, ez da egiten normaren zentzuan (arau fonetiko, morfologiko eta gramatikalak). Genero formalak jendaurrean egiten dira, gehienetan aurretik prestatuak izaten dira, espezializatuagoak, eta egoerak eskatzen dituen ezaugarri formalak eta konbentzionalak izaten dituzte. Zentzu horretan, beraz, Bakthinek (1984) bigarren mailakoak deritzenak izango dira guretzat testu-genero formalak, hots, egoera formal eta instituzionaletan sortutakoak. idoia

Alde horretatik, beraz, hurrengo atalean mintzagai izango dugun jendaurreko azalpena testu-genero formala da. Azalpen-testuaren xede nagusia jakintzen edo ezagutzen transmisioa da, baina edukiak bezain garrantzitsuak dira jakintza horien komunikazioari inguratzen dizkieten baldintzak, beste era batera esanda, mintzajardun hori zein ekoizpen-egoeratan gauzaten den, gaia nolakoa den, nori zuzenduta dagoen, noiz eta nola egingo den azalpena, edukiak nola egituratu, baliabide lexikoak eta diskurtsiboak nola erabili... Hori guztia hartu behar du kontuan ekoizleak.

Dena dela, hemen azalpen-testuaz hitz egiten dugunean zentzu zabalean hartu behar dugu izendatze hori; egile batzuek bereizi egiten dute informazioa soilik emateko testua den ala arazoren bat agertu eta demostrazio edo frogarik egiten den, eta horren arabera esposizioa eta azalpena bereizi. Edozelan ere, modu batera edo bestera, hartzaileek ez duten jakintza bat transmititzen dute testu horiek, eta neurri batean behintzat, haiek aurretik dituzten jakintzak aldarazten dituzte.

Azalpen-testua bakarriketazkoa (monologala) da, ekoizle batek sortzen duena entzule jakin batzuk kontuan harturik. Azalpena egiten duenak entzuleak ez dituen jakintza eta informazio batzuk ditu eta azalpenaren bitartez, azken horrek aurretik zuen jakintza-multzoa aldatu edo osatu egin behar du. Mintzajarduna horren helburua dela eta, azalpenaren ekoizlea behartuta dago entzuleen ezaugarriak kontuan hartzera, eta horiek dituzten edo ez dituzten jakintzak aurreikustera, eta jakina, horren arabera testua modu jakin batean lantzera, edukia egituratzera eta helburua lortzeko egokienak diren baliabide diskurtsiboak erabiltzera.

Bestalde, konferentzia edo hitzaldiari buruz Goffman-ek (1987) esaten duenari jarraituz, ahozko azalpena oso gertu dago idatzizko azalpenetik, izan ere, konferentzien zein

hitzaldien kasuen bezala, testu idatzia izaten da abiapuntua. Kasu batean zein bestean, azalpena ahoz egiten den arren, ez dira bat-batean ekoizten diren testu-generoak, aurretik landuta eta prestatuta baitaude.

Goffmanen (1987: 178) esanetan, hiru modu daude ahozko jarduera hori bideratzeko: aurretik prestatutakoa buruz ikastea, ozenki irakurtzea eta berezko edo bat-bateko hizkeran jardutea. Azken modu hori idealena izan arren, hizketaldi gehienek itxurazko bat-batekotasuna besterik ez dute. Hortaz, testu bat ahozko prosaz idaztea eta ondoren, modu adituan irakurtzea, bat-bateko mintzairaren irudipena sortzea da. Hori egiteko, praktika eta trebetasun handia behar da zalantzarik gabe, eta hizkuntzen irakaskuntzaren zeregina da, hain zuzen, ikasleak mintzajardun horietara hurbiltzeko aukera eskaintzea.

Unibertsitatea ez dago behar horretatik kanpo, izan ere, gero eta gehiago eskatzen zaie ikasleei beren lanak gelan ahoz aurkeztea ikaskideen eta irakaslearen aurrean. Zeregin horren helburua, baina, ez da mintzaira-egoera horretan jarduten ikastea edo komunikatzeko trebetasunak irakastea. Helburua jakintza ebaluatzea da, ikasgaiari dagozkion eduki erreferentzialak menderatzen diren ala ez baloratzea, hain zuzen. Edonola ere, eduki eta informazio horien transmisioa eta azalpena hobeak izango dira ikasleak ondo ezagutzen baditu testu-genero horren ezaugarriak eta egoera horretan jarduteko dituen baliabideak, aurkezpena txukunagoa izango da, ulergarriagoa, eta ondorioz, informazioa transmititzeko modua eraginkorragoa izango da, eta kontuan hartuta beti ere, transmisio horrek ezin diela aldaketarik eragin jatorrizko eduki eta kontzeptuen esangurari.

Hortaz, zergatik ez aprobetxatu, esate baterako, mikrobiologia ikasgairako ikasleek egin behar duten ahozko aurkezpena, euskarako eskola-orduetan azalpenezko testu-generoaren ezaugarriak lantzeko eta espezialitateko hizkuntza bera hobetzeko?

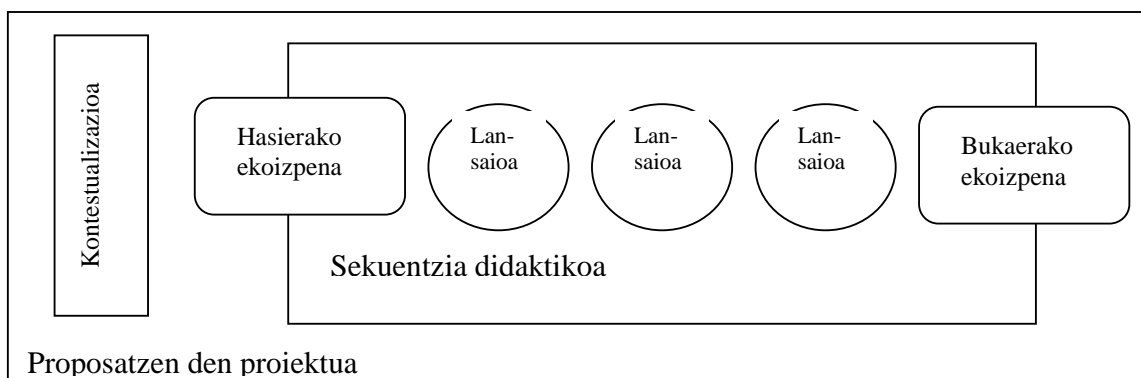
4. Ahozko azalpen formala unibertsitatean lantzeko proposamen bat eta oinarri zenbait

Gorago esan dudan bezala, unibertsitatea ez dago ahozko hizkuntza lantzeko premiatik at. Ikasleentzat ohiko zeregina bihurtu da ikasgelan gai bat aurkeztea eta azaltzea. Oro har,

ikasleei aurkezpen edo azalpen bat egiteko eskatzen zaienean gai jakin bati buruz aritzeko izaten da, bakarka edo taldeka, eta ikaskideen eta irakaslearen aurrean. Horrela, ikasleak ariketa bikoitza gainditu behar du: alde batetik edukiarekin asmatu behar du, eta bestetik, eduki horiek transmititzeko moduarekin.

Azken alderdi horrek (edukiak transmititzeko moduak) eragina du ikasleak gaia edo edukia menderatzen duela erakusteko orduan, eta hori gertatzen da nahiz eta lana ebaluatuko dion irakasleak gaiari bakarrik erreparatuko diola esan. Eta gaiari baino gehiagori erreparatu nahi badio, nork ematen dio ikasleari komunikazio-egoera horretan jarduteko trebakuntza? Eta zein irakaslek ebalua dezake ikasleak azalpen-testua egiteko duen gaitasuna? Edukia ikasketaren helburua da, baina hizkuntza ere ikasketaren helburua da hizkuntza-irakaslearentzat, eta ez edukiak azaltzeko tresna bat bakarrik. Hortaz, ahozko azalpenaren alderdi biak uztartzeko moduko ariketaren bat behar dugu, hau da, diziplinarteko lana egitea ahalbidetzen digun ataza proposatu beharko genieke ikasleei.

Azken urteetan, hizkuntzen irakaskuntzarako metodologian atazatan oinarritutako lanak nagusitu dira. Ildo horretatik, Genevako Unibertsitatean bide luzea egin dute hizkuntzen didaktika aztertzen eta sekuentzia didaktikoak prestatzeko ahaleginetan. Horren arabera eta Dolzek & Schneuwlyk (1998: 93) ematen duten definizioari jarraituz, sekuentzia didaktikoa lan-saioen multzo bat da, ikasgelako proiektu baten barnean dagoen mintzajardunaren inguruan sistematikoki antolatzen den lan-saioen multzo bat, alegia. Hona hemen egile horiek erabiltzen duten eskema:



Camps-ek (1998: 80), bere aldetik, hiru ataletako eskema batean biltzen du sekuentzia didaktikoa: prestakuntza, ekoizpena eta ebaluazioa.

Funtsean, abiapuntu didaktiko bera dute eskema biek. Bata erabili edo bestea erabili, sekuentzia didaktikoak hizkuntza bera hartuko du ikaskuntzaren helburutzat, haren edukia eta erabilera-esparrua kontuan izanik eta testu-generoari, kasu honetan azalpen formalari, dagozkion ezaugarri diskurtsiboak kontuan harturik. Helburu batzuk finkatzen dira eta ikasketa-prozesu baten bitartez helmuga horretara iristeko saioak zertu, kontuan harturik ezinbestean egoera diskurtsiboaren parametroak, izan ere, haren araberakoak dira menderatu behar diren estrategiak.

Hemen ere abiapuntu horri eutsi diogu ahozko azalpena unibertsitatean lantzeko egiten dugun proposamenean, ahozko azalpena unibertsitatean ere landu daitekeela eta landu behar dela uste baitugu, eta gainera, lan praktikoak eta ikasleentzat esanguratsuak egin daitezkeela hizkuntzaren benetako erabileran trebatzeko.

Ildo horretatik, Dolzek & Schneuwlyk (1998: 92) azpimarratzen duten bezala, ahozko testua, alde batetik, komunikazioaren mailan lantzen da, hau da, egoera horretan behar den ahozko testua sortzen den bitartean egiten den mintzajardunean; eta bestetik, aktibitate hori egituratzen den bitartean, izan ere, lana egin bitartean ikasleek testuaren zenbait alderdiz ohartu, gogoeta egin, aztertu eta ikasitakoa aplikatzen dute. Gauzak horrela, eta goiko eskemak edukiak zein espezialitateko hizkera ikastea ahalbidetzen duela sinetsita, beherago laburtuta adierazten den proiektua proposatu zaie ikasleei ahozko azalpena lantzeko.

Eredu elkarreragilea hartu da abiapuntutzat, eta horren arabera, bakarka zein taldeka egin behar diren jarduerak gidatzen dute testuaren ekoizpena. Hortaz, ikasketa autonomoa zein taldekideen arteko elkarreragina eta lankidetzat ahalbidetzen duten jardueren inguruan antolatzen da proiektua. Alde batetik, informazioa bildu, aukeratu, oharrak hartu eta informazioa idazteko jarduerak ditugu. Bestetik, edukia ikasteko eta testu-generoak eskatzen dituen trebetasun diskurtsiboez jabetzeko jarduerak prestatzen dira. Eta jakina, berraztertze-jarduerak ikaskideen lanari eta norberaren lanari begi kritikoekin begiratu eta autoebaluazioaren bitartez hobetzeko.

Helburua, beraz, bikoitza da. Hizkuntza landu nahi dugun aldetik, lehendabizikoa, ahozko azalpen landua edo formala lantzea egoera komunikatibo horretan jarduten trebatzeko, eta gainera, hori egin bitartean, ahozko mintzajardun horren berezitasunez ohartaraztea. Bigarren helburua zeharkakoa izango da hizkuntza-irakaslearentzat baina lehendabizikoa bezain baliagarria ikasleentzat: eduki erreferentziala lantzea eta askotariko informazio-iturriak erabiltzen ikastea.

Ikasleen premien arabera gaia mugatzen den bezala (espezialitateko irakasgairen batean eskatutakoa izan daiteke, irakasgai horren irakaslearekin edo hizkuntzako ikasleekin batera aukeratutakoa), alderdi linguistiko-diskurtsiboari dagokionez ere, aukeratu egin behar dugu eta testu-generoaren eta espezialitateko hizkeraren premiazkoen irizten zaizkigun alderdiak azpimarratu, adibidez: izenburua, egitura argia, ondo mugaturiko atalak eta azpiatalak; espezialitateko hiztegi espezifikoa, lexikoaren sorkuntzarako baliabideen erabilera, zehaztasuna, objektibotasuna; birformulazioak, adibideak, definizioak, edukia ulertzeko lagungarriak diren eskemak, diagramak, irudiak.... Baztertu gabe, jakina, hizkuntzaren alderdi morfosintaktikoa eta erabilera zuzena.

Proiektuaren sekuentzia didaktikoari dagokionez, lau zati bereizi ditugu: testuinguratzea, behin-behineko ekoizpena, behin betiko ekoizpena eta ebaluazioa. Lan honetan ez dut zehatz-mehatz azalduko sekuentzia hori, baina bai, proiektuaren nondik norakoak, labur-labur. Hona hemen eskema batean laburbilduta proiektuaren egitura:

Helburua	Ikasleen gaitasun komunikatiboa hobetzea eta espezialitateko ahozko azalpenak egiten trebatzea (adibidez: anatomiako ikasgaiaren gai bat ardatz gisa hartuta, esaterako, <i>digestio-aparatua</i>)	
1. urratsa:	Proiektuaren azalpena eta kontestualizazio orokorra	Proiektuaren eta lortu nahi diren helburuen azalpena. Ikasleen konpromisoa. Lan-taldean eta baliabide teknikoen antolaketa.
Kontestualizazioa eta prestakuntza	Testu-generoaren kontestualizazioa: Ahozko azalpena	Eskatzen den testu-generoaren ezaugarri orokorrez ohartaraztea, informazioa bilatzea, taldeka gogoeta egitea eta eztabaidatzea. Gaia edota azpigaiak aukeratzea (adibidez: <i>digestio-aparatua</i> : ahoa, haginak, estomagoa, esofagoa, gibela...) Informazioa bilatzea eskatutako gaiari buruz. Edukiak aukeratzea eta antolatzea mapa kontzeptual baten laguntzaz (kokapena, deskripzioa, tamaina eta kolorea, funtzioa, berezitasunak, organo horrekin lotutako gaixotasunak, kontsultatu diren iturriak...).
2. urratsa: behin-behineko ahozko azalpena	Lehendabiziko ahozko azalpena grabatzea Taldeka, taldekide bakoitzak egindako grabazioa ikusi, hausnarketa egin eta hobe daitezkeen alderdien inguruan eztabaidatu. Grabazio batzuk gelan ikusi.	
3. urratsa	Behin betiko ahozko azalpena grabatu.	
4. urratsa	Azalpenaren autoebaluazioa. Behin betiko grabazio batzuk ikasgelan ikusi eta egindako aurrerapenei erreparatu. Lana irakasleari eman (talde bakoitzak egindako grabazioa eta lanaren txostena).	

1) *Testuinguratzea eta prestakuntza:*

Irakasleari dagokionez, garrantzitsua da proiektua kontestualizatzeko egin behar duen lana; ikasleek egitasmoaz jabetu behar dute eta atazak egitasmo orokorrako baten barnean kokatzen direla ulertu behar dute, alegia, helburua hobeto komunikatzen ikastea dela ulertu behar dute. Irakasleari dagokio, beraz, hasierako saioan eta hurrengoetan testu-genero horri dagozkion azalpenak egitea. Bestetik, lehendabiziko zati horretan eginkizunaren xehetasunak aurkezten zaizkie ikasleei, zein den proposamena, zer egin behar duten, zertarako, nola...; lana egiteko dituzten baliabideak, izan ditzaketen zailtasunak...; taldeen antolaketa, lanaren urratsak...; gaiaren aukeraketa, edukia garatzeko erabil ditzaketen informazio-iturriak, azalpena egiteko lagungarriak diren eskema, marrazki, eta besteren erabilera... Ikasleei dagokienez, behin atazez oharturik, lana prestatzen hasi eta hizkuntzaz kanpoko parametro erreferentzial, fisiko eta sozialak abiapuntutzat hartuta, informazioa bilatu eta azalpenak izan beharko dituen ezaugarriak kontestualizatu behar dituzte.

2) *Behin-behineko ekoizpena:*

Ikasleek dituzten arazoak eta lan berezia behar duten alderdiak agerian jartzeko balio du. Era berean, jarduerak ikasleen beharretara egokitzea ahalbidetzen dio irakasleari. Dolzek & Schneuwlyk (1997) azpimarratu duten bezala, hasierako ekoizpen horrek zeregin erregulatuak betetzen du ikasleentzat zein irakaslearentzat. Saiakeraren eta gogoetaren fasea dugu hori. Aktibitate hori testuaren ezaugarriak eta erabilera ikasteko da bereziki. Ikasketen maila akademikoa dela eta, unibertsitatera iritsi orduko, ikasleek aukera izan dute hitzaldi edo ahozko azalpen bat baino gehiago entzuteko, irakasleena ez bada ere, eta haren funtzionamenduaren ideia intuitibo bat izan dezakete. Hala eta guztiz ere, interesgarria da azalpen eredu garri batzuen grabazioak izatea momentu jakin batean ikasleek entzun eta ikus ditzaten.

Nolanahi ere, azalpena prestatzeko prozesuan zehar ikasleek taldeka egin behar dutenez lan, elkarreraginezko egoeran ikasiko dute ahozko hizkuntzaren genero formal horretaz gogoeta egiten eta hura hobeto erabiltzen. Hizkuntza idatziaren kasuan ez bezala, ahozkoan ezin dugu atzera egin zer eta nola esan den behin eta berriz entzuteko;

horregatik, ekoizpenak erosotasunez aztertu eta nahi beste aldiz entzun ahal izateko, proposamen honetan, 5-10 minutu iraungo duen behin-behineko grabazio bat egitea eskatzen zaie ikasleei. Horrela egin ezean, eduki erreferentzialaz jabetuko lirateke entzuleak (kasu honetan beste ikaskideak), baina nekez aztertu ahal izango zituzten testu-generoari dagozkion xehetasunak. Hortaz, gaur egun eskura ditugun bitarteko teknikoak baliatu eta ahozko azalpen horiek grabatzea da egin dugun aukera. Talde bakoitzaren lana bideo-zinta batean grabatuko da, hau da, zinta bakarra talde bakoitzeko.

Bestalde, ikasketaren helburua ikasleen ahozko trebetasun komunikatiboak hobetzea denez, ezin dugu ebaluatu azken ekoizpena soilik, eta grabatuz gero ikasleen ikasketaprozesuaren bilakaera ebaluatzeko abiapuntu bat dugu. Sekuentziaren urrats honetan bakarka zein taldeka egin behar dute lan ikasleek.

Ekoizpenaren prestatze-prozesuan hainbat zeregini egin behar diete aurre, taldeka gaia aukeratu eta bakoitzak egingo duen azalpena zehaztu ondoren, norberak aukeratu duenari dagokion informazioa bildu eta idatziz jaso behar du. Behin gaia prestatuta, bideo-kameraz grabatzen dira taldekideen ahozko azalpenak; horrek azalpenaren baterako planifikazioa eskatzen du. Hori egin ostean, taldeka, taldekideek egindakoa aztertzen da irakasleak emandako azalpenen eta ebaluazio-orriaren arabera, kontuan harturik, besteak beste, edukia, ekoizpen-egoerarekiko egokitasuna, informazioaren antolaketa, estrategia diskurtsiboak eta irakasgaiak helburutzat dituen hizkuntzazko beste helburuak... Gogoeta metalinguistikoaren unea da.

Bukatzeko, gelan, irakaslearekin eta beste ikaskideekin batera aztertzen dira zenbait azalpen, eta azkenik, eta beharrezkoa izanez gero, zuzenketak egiten dira eta irakasleari emango zaion behin betiko grabazioa prestatzen da.

3) *Behin betiko ekoizpena:*

Hizkuntza idatziari dagokionez, egileek ez dute zalantzan jartzen testua berraztertzeak duen garrantzia, izan ere, hori baita hizkuntza idatziaren eta ahozko hizkuntzaren artean bereizteko erabiltzen duten ezaugarrietako bat; gaur egun, aldiz, grabazioa balia

dezakegu ahozkoaren berrazterketa egiteko; horrenbestez, behin betiko ekoizpena ahozko azalpenaren birlantzean datza.

Fase horri dagokion aktibitatea da benetako ekoizpena, alegia, ikasleek ikasketa-prozesuan benetan ikasi dutena erakutsiko diguna; horrek emango digu ikasleen jakintza multzoak izan duen transformazioaren berri.

Azken azalpen hori norbanakoak egindako gogoetaren zein taldeak egindakoaren emaitza da. Elkarlan hori azalpenaren baterako planifikazioan gauzatuko da, talde-lanari izaera koherentea emango diona: edukia aukeratzeko eta prestatzeko orduan, informazioa helarazteko erabiltzen diren laguntzen aukeraketan, azalpenaren egitura logikoari buruz egindako gogoetan, estrategia diskurtsiboen egokitasunaz eztabaidatzean, etab. Horretaz guztiaz gain, norbanakoaren lana ere badago, izan ere, taldekide bakoitzak bere ekoizpena hobetzeko ardura baitu. Azken batean, behin betiko ekoizpen horrek ikasleek egiten dakitena ez ezik, ikasketa-prozesuan ikasi dutena eta hobetu dituzten trebetasun komunikatiboak ere erakusten dizkigu.

4) *Ebaluazioa:*

Ebaluazioa hemen laugarren lekuan agertzen baldin bada ere, lehenago hasten da. Ebaluazioa bat dator ikasketa-prozesuarekin, hau da, aldi berean egiten dira biak. Behin-behineko grabazioa egin ostean, oso garrantzitsua da taldeka eta irakaslearen gidaritzapean gogoeta egitea emaitzari buruz; horren ondorioz ikasleak ekoizpen-egoeraren baldintzez jabetzen dira eta barneratu egiten dituzte ahozko azalpenaren funtzionamenduaren ezaugarriak, abian jartzen diren estrategia diskurtsiboak eta eduki tematikoak.

Prozesu horretan laguntzeko ebaluazio-gida bat eman diezaiekegu ikasleei. Proiektuaren hasierako helburuetatik abiatuta, eta kontuan harturik sekuentzian zehar landu nahi diren ahozko azalpenaren alderdi linguistiko-diskurtsibo zehatzak, orri horretan irakasleak azaltzen ditu zehatz-mehatz ebaluagai diren alderdiak. Horrela ikasleek autoebaluazioa egin dezakete. Bestalde, diziplinarreko lana egin dezakegula ahaztu gabe, eduki tematikoa ebaluatzeko balio dezake autoebaluazio horrek; azken

batean, ikasleek gaiari buruz dakitena ikusteko aukera ere badute, eta horrenbestez, gaiari buruz dakitena ebaluatzeko aukera.

Behin-behineko grabazioa egiteak aukera ematen digu testu-generoaz eta eduki tematikoaz hausnartzeko eta autoebaluazioaren bitartez hasierako ekoizpen hori hobetzeko. Ikasleen eta irakaslearen elkarreaginaren bitartez, eta ikasleen jarduerak ebaluatu ondoren, behin betiko grabazioa egiteak ikasitakoa praktikara eramateko bidea ematen du, eta horrela ziurtatu egin dezakegu sekuentzia didaktikoa bukatu ondoren ikasleen trebetasunak hasieran baino hobeak izango direla. Azkeneko ekoizpena bakarrik izango bagenu, ez genuke bilakaera ikusiko eta jakintzat eman beharko genuke egindako saioen ostean ikasleek azalpen hobeak egingo zituztela. Laburbilduz, bi ekoizpen egitean, ikasleen eskura jartzen dugu landutakoa aplikatzeko aukera, eta gainera benetan bereganatu dituzten trebetasunak ebaluatzen ditugu. Azken batean, jakintzen eraldaketa gertatu den ebaluatu ahal da, hizkuntzari dagokionez zein edukiari dagokionez, Scardamalia-k & Bereiter-ek (1987, 1992) azpimarratzen duten moduan, ezagutzak eraldatzeko moduan ikusten baita, hain zuzen, ikasleen trebetasunen garapena.

5. Ahozko hizkuntza lantzearen argi-ilunak

Zenbait saio egin dugu hemen proposatzen dena praktikara eramateko, eta bere onurak eta alde txarrak ikusteko aukera izan dugu.

Metodologiaren aldetik ahozko hizkuntza irakaskuntzaren helburutzat hartzea ahalbidetzen du proposamen honek, hau da, Dolzek & Schneuwlyk (1998) dioten bezala, ahozko hizkuntza objektu irakasgarri bihur dezakegu. Era berean, benetako ekoizpen-egoera kontuan hartu eta egoera horretan komunikatzeko egokiak diren baliabide linguistiko-diskurtsiboen erabileran trebatzen ditu ikasleak.

Bestalde, gai jakin bat lantzeko aukera ematen du: irakasleak berak zein ikasleek proposa dezakete gai bat behar akademikoen arabera, hau da, kontuan harturik beste irakasgairen batean edukiak ebaluatzeko ikasleei eskatzen zaien ahozko azalpena. Komunikatzeko

trebetasuna eta espezialitateko gaia uztartzeko aukera ederra dugu hau, baina ona bezain ez-ohikoa. Kasu honetan, lanaren luzera eta ezaugarriak bi irakasleren artean adostu behar dira, hizkuntzako irakaslearen eta beste materiaren irakaslearen artean, hain zuzen. Edonola ere, beti dago aukera hain lotura zuzena ez duten gaiak proposatzeko. Horrelakoetan espezialitatearekin zer ikusia duen gai-zerrenda bat eskaini eta interesaren arabera horietako bat aukeratzeko eska dakieke ikasleei.

Ikus-entzunezko bitartekoen erabilera dela eta, laguntza ezin hobea da ikasleen ekoizpenen jarraipena egiteko eta haien lanak ebaluatzeko. Hasierako eta bukaerako ekoizpenak egotearen abantaila da, besteak beste, alderatu egin dezakegula ikasleak hasieran zekiena bukaeran dakienarekin, eta horrek erraztu egiten du ebaluazioa. Alderatze horren xedea da ikasleak benetan ikasi duena ebaluatzea, hau da, ikasketa-prozesuaren bilakaera ona izan den ebaluatzea.

Beste abantaila handi bat ere badugu: hasierako ekoizpena eskuratzean lan egiteko tresna garrantzitsu bat eskuratzen dugu; ikasleak berak egin dezake gogoeta bere ekoizpenaren gainean, eta ikasketa esanguratsua bideratu. Eta horrela, ebaluazio formatiboa eta sumatiboa bidera dezakegu, ikaskuntza esanguratsuagoa eginik.

Bestalde, talde-lana zein autoikasketa errazten ditu aukera honek, eta bideragarriagoa egiten du denboraren antolaketa, izan ere, banaketa orekatuagoa sortzen du gelaren barruan zein gelatik at egin behar den lanaren artean.

Ildo horretatik, metodologia hori oso ondo egokitzen zaio aurrerantzean kreditu europarrek izango duten egiturari eta aukera eskaintzen du diziplinarteko edo irakasgaien arteko lana egiteko.

Edozelan ere, ahozkoa lantzeari ekiteko orduan, zenbait oztopori egin behar zaio aurre. Del Riok (1993), esate baterako, hiru aipatzen ditu unibertsitatetik kanpoko irakaskuntzari dagokionez: lehendabizi, irakaslearen jarrera, hots, ahozkoa lantzeko prest dagoen ala ez; bigarrenaz, arazo praktikoak: denbora falta, eduki gehiegi, leku arazoak, ikasleen kopurua...; eta hirugarrenez, metodologia, edukiak nola zehaztu, eskola-saioen antolaketa, ebaluazioa...

Unibertsitatean ere antzeko arazoak aurkitzen ditugu. Irakaslea ahozkoa lantzeko prest egon arren, betiko arazo praktikoak sortzen dira. Alde batetik, denboraren arazoa, irakasleak denbora luzea eman behar baitu jarduerak prestatzen eta horien jarraipena egiten. Bestetik, eduki berriak txertatu behar dira dagoeneko nahiko beteta egoten den irakaskuntza-programa batean, eta ondorioz, horrek ikasturtean landuko diren edukiak aukeratu beharra sor dezake, eta ez da erraza zer baztertu erabakitzea. Zenbaitetan, grabazioak eta talde-lana egiteko leku egokiaren falta egoten da, eta gainera, arazoak tresneriarekin, batzuetan erabiltzeko trebetasunik ezagatik, beste zenbaitetan bitartekoak falta direlako. Ikasle kopuruak ere asko baldintzatzen du lan egiteko modua, lotura zuzena baitu saioen antolaketarekin eta irakasleak bere lana egiteko behar duen denborarekin. Metodologiari dagokionez, lan egiteko modu horrek abantaila ugari baldin baditu ere, praktikara eramateak gutxieneko prestakuntza didaktikoa eska diezaioke irakasleari, are gehiago ohiko jarduera gramatikaletatik apur bat aldentzea eskatzen duen neurrian.

Arazoak arazo, ez dago berrikuntzarik eta hobekuntzarik esperimentatu gabe, eta irakasle bakoitzak bilatu behar ditu bere ikasleekin baliagarrien zaizkion estrategiak, marko epistemologiko eta didaktiko koherente baten barruan, eta zer egiten ari den ezagututa betiere.

Bibliografia

BAKTHINE, M.: *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

BOURDIEU, P.: (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*, Madrid, Akal, 1985.

BRONCKART, J.P.: *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discoursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, 1996.

BROWN, G & YULE, G.: *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros, 1993.

CALSAMIGLIA, H. eta TUSON, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.

CAMPS, A.: “Ensenyar a escriure a l’educació secundària”, in Camps & Colomer (coord.) *L’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua i la literatura en l’educació secundària*, ICE/Horsori, Barcelona, (1998), 69-84.

CHARAUDEAU, P.: *Grammaire du sens et de l’expression*, Paris, Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D.: *Dictionnaire d’analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

DEL RÍO, M.J.: *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Cuadernos de Educación 12, ICE/Horsori, Barcelona, 1993.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B.: “Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona”. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11, (1997), 77-98.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B.: *Pour un enseignement de l’oral*, Paris, ESF, 1998.

GOFFMAN, E.: *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1987.

MAINGUENEAU, D.: *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod, 1998.

QUILES CABRERA, M.C.: El discurso oral en las aulas de educación primaria, *Lenguaje y Textos*, 23, (2005), 77-88

SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C.: “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, 58, (1992), 43-64.