

Hizkuntza garatzeko baliabideak Curriculuma Norbanakoari Egokitzeko (CNE) programetan: Sekuen- tzia Didaktikoaren zenbait gogoeta*

(Resources for Language Development in Individualized Curricular Adaptation (ICA): considerations on Didactic Sequences)

Díaz de Gereñu Lasaga, Leire

Euskal Herriko Unib. (UPV/EHU). Lehen Fak. Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Saila. Unibertsitateko Ibilbidea, 5. 01006 Vitoria-Gasteiz
leire.diaz@ehu.es

García-Azkoaga, Ines

Euskal Herriko Unib. (UPV/EHU). Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien Fak. Lasarteko bidea, 71. 01007 Vitoria-Gasteiz
ines.garciaazkoaga@ehu.es

Jaso: 04.05.2012

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2012), 18; 117-135]

Onartu: 06.11.2012

Lan honek Curriculuma Norbanakoari Egokitzeko (CNE) programen eremuan egindako prestakuntza-jardueraren harira bildutako hausnarketak jasotzen ditu. Hezkuntza premia bereziak (HPB) dituzten ikasleekin jarduten duten irakasleen kezka handi bat ikasleen mintzaira garapena da. Ikuspuntu terapeutikoaren mugak gainditzeko asmoz, sekuentzia didaktikoen metodologia proposatzen da hizkuntzaren lanabes. Egindako saioetan ikasleen komunikazio ahalmena garatzeko bidean aurkitu ditugun egitekoak, berezitasun eta arazoak aditzera eman nahi dira.

Giltza-Hitzak: Sekuentzia didaktikoak. Testuak. Komunikazio trebetasunak. Hezkuntza berezia. Elea-niztasuna. Mintzairaren garapena. Prestatzaileen prestakuntza. Norbanako curriculum egokitzapena.

El presente trabajo recoge las reflexiones realizadas en la actividad de formación desarrollada en en el marco de los programas de Adaptación Curricular Individual (ACI). El desarrollo del lenguaje constituye una de las grandes preocupaciones de los profesores que trabajan con alumnos que tienen necesidades educativas especiales (NEE). A fin de superar las limitaciones del enfoque terapéutico, se propone la metodología de las secuencias didácticas como herramienta del lenguaje. Se pretende presentar las preocupaciones, especificidades y problemas que hemos encontrado en las prácticas realizadas en el intento de desarrollar la capacidad de comunicación de los alumnos.

Palabras Clave: Secuencias didácticas. Textos. Habilidades de comunicación. Enseñanza especial. Multilingüismo. Desarrollo del lenguaje. Formación de los formadores. Adaptación curricular individual.

Ce document porte sur les réflexions concernant l'activité de formation dans le domaine des programmes d'Adaptation Scolaire Individualisée (ASI). L'une des principales préoccupations des enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) est le développement du langage. Afin de surmonter les limites de la perspective thérapeutique, la séquence didactique est proposée comme outil éducatif. Nous tenons à faire connaître les tâches, les particularités et les problèmes rencontrés au cours des séances visant à développer les aptitudes à la communication de ces élèves.

Mots-Clés: Séquence didactique. Textes. Compétences de communication. Éducation spéciale. Multilinguisme. Développement du langage. Formation de formateurs. Adaptation scolaire individualisée.

* Lau hau MICINNeKo (FFI 2009-13956-C02-01) eta EJKo IT418-10 laguntzei esker egin da.

1. ESPERIENTZIAREN TESTUINGURUA

Premia bereziak dituzten ikasleen komunikazio-trebetasunak hizpide hartuta, eta irakasleen eskura lanabes malgu bat jartzeko asmoarekin, prestakuntza-saio bat antolatzen da sekuentzia didaktikoen izaera azaldu eta erabiltzeko modua ezagutarazteko. Ikuspegi terapeutiko eta pedagogikotik egindako saio teorikoe-tatik apur bat alendu eta gelako ekintzetan arreta jarriz, prestakuntza-espe-rientzia hau irakasleek egindako eskaera bati erantzutera dator. Hizkuntza lan-tzeko enfoke globala azpimarratu eta sekuentzia didaktikoetan antolatutako hiz-kuntzaren ikas-irakaskuntzan oinarrituko gara irakasleei beren irakaskuntza praktikak hobetzen laguntzeko.

Premia bereziak dituzten ikasleen kolektiboaren ezaugarri nagusia bere dibe-rsitatea da. Adin tarte ezberdinak eta askotariko zailtasunak biltzen ditu ikasle multzo honek: entzuteko edo ikusteko zailtasunak, hizkuntzaren zailtasunak, por-taera zailtasunak, psikomotrizitate arazoak, atzerapen kognitiboak... Ikasle hauen berezitasunak direla eta heziketa-prozesuak esku hartze didaktiko bereziak eta egokituak eskatzen ditu. De Weck-ek eta Rosat-ek dioten moduan (2003), ez da erraza arazo horien arteko harremanak eta mugak ezartzea. Hala ere, azpimarratu behar da gure helburua ez dela izan arazo jakin bat edo beste duten ikasleen ara-zoak gainditzeko konponbide zehatzak proposatzea, ez bada, prestakuntza jarraitu duten irakasleei enfoke global baten barruan lanabes berriak eskaintzea.

Gure eskoletan ikasle horiek gela arruntetan jasotzen dute heziketa, beste ikasleekin batera, baina dituzten zailtasunak gainditzeko laguntzeko eta ikasleek hezkuntza prozesuan aurrera egin dezaten ezinbestekoa da interbentzio didakti-ko bereziak egitea. Horrelakoetan irakasleek lan berezia egiten dute ikasleekin gela arruntetatik kanpo. Pedagogia terapeutikoko irakasleek izaten dute norma-lean ardura hori, eta haien zeregina ez da batere erraza gela arrunteko zeregi-narekin alderatzen baldin badugu. Gela arruntetan aniztasuna baldin badago ere, ezberdintasunak ez dira hain muturrekoak eta ikasle gehienentzat baliaga-riak diren tresna didaktikoak erabil daitezke nahiz eta beti dagoen egokitzape-na egin beharra (Bronckart, 1992). Ikuspegi honetatik, pedagogia terapeutikoan diharduen irakasleak tresna didaktiko malguak behar ditu ikasleen ezaugarrien arabera egokitu ahal izateko.

Bestalde, premia bereziak dituzten ikasleen artean, hizkuntza eskuratzeko zailtasunak izaten dira sarri haien garapenean aurrera egiteko oztopoa. Zailta-sun horien jatorria ezberdina izan daiteke, zenbaitetan adimenari lotuta egon daiteke, baina baita portaera-nahasteei edo bestelako arazoei edo gorabeherei ere. Hizkuntzaren zailtasun horiek gainditzeko logopeden bezalako espezialisten laguntza izaten dute ikasleek. Irakasleek zenbaitetan aukera izaten dute presta-kuntza berezia jasotzeko ikasle kolektibo horrekin dituzten eskakizunei aurre egi-ten ikasteko. Hizkuntzari dagokionez, irakasleen prestakuntza hori oso bideratu-ta egoten da zailtasunen diagnostikoa egitera eta tratatzera.

Azken hamarkadetan logopedia-ortofoniaman gertatu den garapenak berrezi-tzailea den ikuspegitik mintzairaren eta komunikazioaren “terapia” gisako ikus-

pegirako aldaketa ekarri du (De Weck & Rosat, 2003). Hizkuntza bere konplexutasunean aintzat hartzen hasi den arte, egon diren korrante ezberdinek (ikuspegi berrezitzailea eta psikoterapeutikoa, esate baterako) hizkuntzaren gabezien eta zailtasunen tratamenduari modu isolatuan behatu izan diote eta hizkuntzaren maila fonologiko, lexiko eta sintaktikoetako hizkuntzaren disfuntzioak gainditzea izan dute helburu -zenbaitetan ezinbestekotzat dena.

Aipatutako autoreek emankorrago deritzoten “mintzairaren eta komunikazioaren terapia” berrienean, ahozko eta idatzizko mintzaira fenomenoak ez dira banatzen haiek sortu dituzten kontestu enuntziatibo, interaktibo, ez berbazkotik ezta kontestu familiar, sozial eta kulturaletik ere. Horrela, esate baterako, ikuspegi berrezitzailean gertatzen denaren kontra, ikasle batek erakusten duen arazo edo zailtasun partikularra ez da orientazio terapeutikoaren ardatz bihurtzen. Hizkuntz arazoaren konplexutasun etiologikoa dela eta, berau eragin duten faktoreak (lesioa, heldutasuna, maila soziokulturala, arazo afektiboak) isolatzea oso zaila izan daiteke, eta ez beti eraginkorra aipatutako ikertzaileen ustez.

Azpimarratzekoa iruditzen zaigu, hala ere, autoreek ohartarazten duten legez, logopedia-ortofoniaren eremuan gertatu den ikuspegi aldaketa honen garapenak ez duela esan nahi praktikan ere aldaketa hori dagoeneko gauzatu denik. Alderantziz, interbentzio logopedikoetan korrante ezberdinetako praktika anitzak egiaztatzen dira aldi berean (De Weck & Rosat, 2003).

Gauzak horrela, premia bereziak dituzten ikasleen komunikazio trebetasunak bere osotasunean garatzen laguntzeko helburuarekin egina, sekuentzia didaktikoan oinarritutako interbentzio baterako proposamena eta lanketa horretan izandako esperientzia dakargu orri hauetara.

Komunikazio trebetasunari buruz hitz egiten dugunean Dolz, Pasquier & Bronckart-ek (1993) hizkuntzen ahalmena ulertzen duten eran interpretatuko dugu, ekiteko ahalmen moduan, alegia: “ikasle batek behar dituen trebeziak edo ahalmenak testu-genero (mezu) bat ekoizteko interakzio egoera jakin batean: testuinguruaren eta edukiaren ezaugarrietara egokitzea”. Ikuspegi honetatik testu-generoa hizkuntza-egoeratan jarduteko megatresna bat izango da (Schneuwly, 1994); komunikazio-egoera batean jarduten jakitea testu-genero bat baliatzen jakitea da. Ikasleak gero eta egoera anitzagoetan eta konplexuetan jarduten ikasi beharko du, betiere progresioa lortzeko eta aurrerapausoak emateko. Hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleen aniztasuna handia izanik, kontua beraz, ez da ikasle guztiei gauza bera eginaraztea. Kontua da bakoitzari bere neurriko aurrerapausoak ematen laguntzea eta horrek bereziki eskatzen du jakintzak edo hizkuntza irakasteko modua testu-genero baten inguruan egitura-zea eta modu sistematikoan antolatzea eta irakastea.

Nolanahi ere, lantzen diren edukiak bat etorriko dira aldeztu aurretik curriculumean eta eskolako programetan ezarrita dauden irizpideekin. Azken urteetan hizkuntzen irakaskuntzak egiteko molde berriak bereganatu ditu eta hizkuntzen erabileraren garrantzia azpimarratzen da curriculumetan (1993, 2007); hizkuntzen erabileraren lanketa aldarrikatzen da, idatzia zein ahozkoa, eta testu-gene-

roen lanketa ere aipatzen da; areago, hainbat jarraibide ematen dira gizartean erabiltzen diren testu-genero ugarien artean alorraren arabera aukeratzeko.

Gorago aipatu den egoera anitzen eta konplexuagoen tratamenduaren bide-tik, De Weck-en eta Rosat-en (2003) iritziz ere oso garrantzitsua da hizkuntza arazoak dituzten haurrekin poligestionatuak nahiz monogestionatuak diren testu generoekin jarduteko trebeziak lantzea, eta baita egoera komunikatibo anitzak erabiltzea. Elkarren artean eraikitzen diren solas egoeren aniztasuna handitzea beharrezkoa da adibidez, mintzaira gaitasunen ikaskuntza gune esanguratsu bihurtzen duen diskurtso mailako lana eginez beti ere (De Weck, 2005). Bestalde, gaiari ikuspegi ezberdinetatik heltzen baldin badiote ere, asko dira errealitate-tik gertu dauden egoera komunikatiboak landu behar direla aldarrikatzen duten autoreak: Wells-ek (1988) adibidez, ikasleen eta helduen arteko interakzioak aztertu ondoren eskolatik kanpo gertatzen diren berbazko interakzioen garrantzia azpimarratzen du; beste autore batzuek hizkuntzaren garapenerako irakaskuntzan komunikazio-egoerak lantzea eta hartarako egokitutako didaktikaren garrantzia nabarmentzen dute, esate baterako: Idiazabal, 2007; Garcia-Azkoaga, Idiazabal & Larringan, 2009; Idiazabal, Almgren, Beloki & Manterola, 2007; Manterola, 2011; eta abar.

Ikerketa batean Bueno-Aguilar-ek (1991) hizkuntza-funtzioen garapena premia bereziak dituzten ikasleengan aztertu eta, ikasle horiek dituzten zailtasunen gaineko informazioa emateaz gain, eskolatzeak haien garapenean duen garrantzia azpimarratu du. Tough-ek (1981) egiten duen bezala, eskolaren barruan hizkuntza-funtzioak lantzen lagunduko duten egoerak sortu behar direla dio Bueno-Aguilarrek, hiztunen arteko harremanak, gizartearen testuingurua, gaia, eta abar hizkuntzaren lanketan berebiziko garrantzia dutela adieraziz. Hala eta guztiz ere, autoreak komunikazio-egoeraren garrantzia azpimarratzen badu ere, neurri handi batean zuzentasuna eta norma ditu irizpide, eta alde batera uzten ditu mintzajardueran parte hartzen duten beste alderdi batzuk, zeintzuk funtzio komunikatiboa duten eta gainera, diskurtsoaren erregulatzaile izan daitezkeen, esate baterako: ahozkoan erabiltzen diren makulu-hitzak, errepikapenak, e.a. (Larringan & Idiazabal, 2008; Blanche-Benveniste, 1998). Zuzentasun gramatikala eta hizkuntz ekoizpenaren alderdi komunikatiboagoen egokitasuna eta erabilera ezberdindu beharrekoak direla iruditzen zaigu, ahozko hizkuntza ez baita idatzizkoaren transkripzio hutsa. Gure ustez, tentuz jokatu beharra dago idatzizkoarenak izan daitezkeen norma edo arauen aplikazioa saihestu eta ahozko komunikazio trebetasunei behar bezalako tratamendua emateko ahaleginean. Gainera, Genesee-k baieztatu zuen bezala, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleen artean hizkuntz ezagutzak eta komunikazioaren gaineko abileziak ez dira berdin bereganatzen (Genesee, 1996:100), bigarrenak lehenago garatzen direlarik. Autorearen iritziz, hala ere, elebitasuna onuragarria izango da premia bereziak dituzten ikasleengan baldin eta interakzio eta komunikazio lan egokia egiten bada bigarren hizkuntzaren eskurapenean. Baina horrek aldi berean ahozko hizkuntzaren izaera eta funtzionamendu berezituari buruzko ezagutza eskatzen dio irakasleari, edo gutxienez, tentuz jokatzea.

Horretaz gain, 2007an Euskal Herriko Erkidegorako onartu zen hezkuntza curriculumean, 1993koan agertzen ziren hainbat kontu berrartzen eta azpima-

rratzen da. Alde batetik, eskola inklusiboa aldarrikatzen da, ekitatea, solidaritate eta aukera-berdintasunean oinarrituta. Era berean, beharrezkoak diren egokitzapenak aurreikusten ditu premia bereziak dituzten ikasleei harrera egiteko eta haien gaitasunak garatzeko, eskolako jardueren bidez zein eskola kanpoko jardueren bidez. Hizkuntzaren gaitasuna da oinarritzekoetako bat, eta komunikatzen ikastea curriculumean definitzen den helburuetako bat; horrek esanahi du ikasleak gauza izan behar direla ahoz zein idatziz moldatzeko, bai ulermenari dagokionez, bai adierazpenari dagokionez. Ikasleak gai izan behar dira errealitatea interpretatzeko, beren sentipenak adierazteko eta testuak (testu-generoak) egoki interpretatzeko eta sortzeko; hori guztia haien testuinguru soziolinguistikoa kontuan harturik.

Hala eta guztiz ere, irakasleek ez dituzte beti tresna egokiak ikasleen komunikazio-trebetasunak garatzen lagunduko dieten testu-generoak lantzeko; izan ere, beren zereginaren berezitasunagatik lehentasunak sarritan beste batzuk izan ohi dira, eta hizkuntza lantzeko orduan beti lehenetsi dira nabarmen eta deigarriagoak diren zenbait alderdi, ahoskera bezalakoa. Horrek ondorio bat izaten du mintza jarduera konplexuagoak proposatzerakoan: irakasleen ahotan “ezin du”, “ez da gauza” bezalako espresioak ohiko bihurtzea. Badirudi hizkuntza ondo erabiltzearen irizpide bakarra bihurtzen dela ahoskera, komunikazio-egoeran beste irizpide eta adierazle batzuk parte hartuko ez balute bezala. Badirudi, esate baterako, ahoskera ona ez edukitzeak testu genero konplexuak ekoizteko edo sortzeko bidea eten egin dezakeela. Baina ezin dugu ahaztu irakaskuntza-egoerak sortzen direla ikasleei beren ezintasunak gainditzeko laguntzeko (Dolz & Schneuwly, 1997), beti ere curriculumean eta programan ezarritako helburuen arabera.

Badugu, ordea, tresna bat jarduera didaktikoa testu-generoen inguruan ardartzeko sortua, malgua dena eta gainera, komunikazio-egoeren aniztasuna eskolan lantzeko aukera eskaintzeaz gain ikasleen aniztasunari ere aurre egiteko aukera ematen duena. Sekuentzia Didaktikoaz ari gara. Hau da: “elkarren artean antolatuta dauden irakaskuntza-modulu multzo bat, praktika jakin bat hobetzeko sortzen dena” (Dolz & Schneuwly, 1997) edo beste era batera esanda ere: “ahozko edo idatzizko testu-genero baten inguruan era sistematikoan antolatu diren jarduerak” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Sekuentzia didaktiko horien bitartez ikasleek gizartean errotuta dauden hizkuntza-praktikak (testu-generoak) berreraikitzen dituzte haietaz jabetzeko. Berreraikitze horretan hiru faktorek eragiten dute: ikasiko diren hizkuntza-praktiken berezko ezaugarriak, ikasleen ahalmenak eta irakaskuntza-prozesuak edo sekuentzia didaktikoan egiten den lanketa. Horrela bada, pentsa dezakegu sekuentzia didaktikoak kolektibo honetan dauden premietara egokitzeko aukera eskaintzen digula eta hori erakustera eskainiko dizkiogu hurrengo orrialdeak.

Laburbilduz, esan dezakegu esperientzia honetan parte hartu duten irakasleek beren gelako ohiko ekintzetan hainbat muga aurkitzen dutela hizkuntza lantzeko orduan, eta gure helburua dela irakasle horien eskura sekuentzia didaktikoak prestatzeko ezagutza eta tresnak jartzea, lanabesak izan ditzaten gero haiek beren ikasleekin eskola inklusibo baten markoan bizitzeko behar dituzten

komunikazio trebetasunak garatzeko. Irakasle bakoitzak bere ikasleekin egiten duena abiapuntutzat hartu eta praktika horiek testu-generoen lanketara bideratutako sekuentzia didaktikoak sortzeko oinarriak jartzen ahaleginduko gara.

2. METODOLOGIA

Gorago esan dugun bezala, premia bereziak dituzten ikasleekin diharduten irakasle talde batekin egindako prestakuntza-saioen esperientzian oinarritzen da lan hau, helburu didaktikoa duen esperientzia batean, alegia. Prestakuntzaren baldintzak horrela mugatuta, aurrez aurreko saioa hiru egunetan banatu zen, eta egun batetik bestera irakasleek beste saio bat izan zuten elkarlana egiteko.

Parte hartzaileak ikastetxe publikoetako Lehen eta Bigarren Hezkuntzako hogeita hamar irakasle dira, ziklo eta maila ezberdinetakoak. Haien ikasleei dagokienez, adin ezberdinetako eta ezaugarri ezberdinetako ikasleak dira eta irakasle bakoitzak ikasle gutxi batzuk ditu bere ardura pean; irakasle batetik bestera oso ezberdinak izan daitezke ikasleak eta ikasle horiek erakusten dituzten zailtasunak; haien hizkuntza soslaiari dagokionez, aurrera ikusiko dugun bezala, askorentzat erdara da etxeko hizkuntza.

Prestakuntza saioetako gure lana hiru ataletan artikulatzen dugu: hasteko, urrats bat irakasleen praktikarekin lotutako konpetentzien garapenari begira; gela barruko praktiken eta ezagutza teorikoen arteko oreka bilatzen duten metodologiak jarraituz (Esteve et al., 2010) bateratze-lan bat egin da irakasle guztiekin. Komunikazioaz eta hizkuntza ahalmenaz irakasleek dituzten irudikapenak zein diren ezagutu nahi izan dugu lehenengo saioan, eta aldi berean, ikuspegi didaktikoaren gaineko hainbat oinarri teoriko ere eskaini nahi izan diegu. Izan ere, sekuentzia didaktikoaren lanketari ekin aurretik garrantzitsua iruditzen zaigu hari lotuta dauden nozio teoriko zenbat argi izatea. Bigarren urrats bat, gelan egiten diren jardueren behaketa egiteko; eta azkenik, ikasleen neurri prestaturako sekuentzia didaktikoen diseinua eta haien azterketa abiarazteko urratsa. Fitxa batzuk erabiltzen ditugu behaketaren gaineko datuak aztertu eta gogoeta bideratzeko. Halaber, gure lehentasuna ez den arren, elebitasunaren inguruan dauden jokabideak eta usteak ezagutzeko galdetegi txiki batzuk ere baliatzen ditugu. Helburua da irakasleei laguntzea egin dutenaren gainean gogoeta egitera eta sekuentzia didaktikoaren eredu teoriko-metodologikotik abiatuta, eskolako jardun horiek elkarrekin hobetzeko proposamenak egitea.

Beharrezkoa ikusten dugu bateratze-lanaren bidez sekuentzia didaktikoaren hurbilbide teoriko bat eskaintzea, batez ere erabiltzen diren kontzeptuak denok modu berean uler ditzagun. Premia bereziak dituzten ikasleekin lan egiten dutenez, irakasle askok jasotzen duten prestakuntza eta duten ezagutza, zailtasunen diagnosira eta tratamendura bideratuta dago (Pérez-Bernal, 1997). Ez horrenbeste, berriz, egungo joera berriek eskatzen duten hizkuntzaren lanketa edo didaktika espezifikora, eta are gutxiago testu-generoen irakaskuntzara. Ondorioz, hizkuntzaren irakaskuntza ikasleek alderdi fonologikoan, morfosintaktikoan, semantikoan eta pragmatikoan erakusten dituzten zailtasunetan oinarritutako

irakaskuntza da. Baina alderdi horiek guztiak ikuspegi global batetik tratatu behar direla iruditzen zaigu, hau da, testua bere osotasunean kontuan hartuta, eta ez unitate horiek bananduta eta modu deskontestualizatuan trataturik. Horretarako baina, ezinbestekoa da hizkuntza mintza-jarduera bezala ulertzen lagunduko duen oinarriren bat, izan ere, gero egingo diren sekuentziek oinarri teoriko hori jarraituz hartuko dute zentzua. Praktika azken batean, bi zutabe hauen inguruan ardazten da: testua eta testuak lantzeko sekuentzia didaktikoak, testuak direlarik ikasleen solasaldirako eta diskurtsorako trebetasunak lantzeko bidea.

Jardueren behaketarekin ekiten diogu urrats praktikoari. Irakats jarduerari buruz elkarren artean gogoeta egiteko tresna eskaini nahi izan diegu irakasleei, alde batetik, begirada orokor bat egiteko jarduerari berari, eta bestetik, jarduera hori sekuentzia gisa moldatzeko informazioa eta abiapuntua izan ditzaten. Zeregin hau talde txikietan egiten da, ikas maila eta irakasleen interesak kontuan hartuta. Behaketa egiteko irakasleek aukeratzen dituzten zereginak ahozko eta idatzizko ekoizpena bideratuta daudenez, kanpoan geratzen dira idatziaren ulermenerako zereginak. Behaketaren bitartez irakas-jardueretan egiten denari buruzko informazio baliagarria eskura dezakegu eta informazio horrek gidatu egingo du gero prestatuko diren sekuentzia didaktikoak. Informazio hori bideoz edo soinuaren grabagailuz jasotzeko eskatzen zaie irakasleei, ondoren elkarrekin azter ditzaten gelako jarduera horiek. Behatzen diren jarduera horiek testu-genero baten lanketaren inguruan ardaztea da helburu. Era berean, Bronckarten (2004) hitzak gogoratu, behaketa fase honek aukera ematen digu, alde batetik, irakasten den objektuaren zerbitzura nolako bitartekoak jartzen diren ezagutzeko (eta horrek ondorio metodologikoak ateratzera eraman gaitzake); bestetik, hobeto ezagutzeko irakas-objektuaren propietateak eta horrenbestez, sekuentzia didaktiko hobek diseinatuzko; eta azkenik, irakas-jardueraren ikuspegi orokorra izateko. Halaber, ikertzaileak azpimarratzen duen bezala, didaktikaren garapenak kontuan hartu behar du nolakoa den irakas-jarduera; irakasleak egiten duen lana ikasle jakin batek egoera jakin batean duen funtzionamenduari lotuta ulertu behar da.

Beraz, gelan egiten diren jardueren behaketa eta jarduerari buruzko gogoeta oso lagungarriak dira irakasleek benetan egiten dutenaz ohar daitezten eta hobekuntzak proposa ditzaten. Halaber, hizkuntzaren funtzionamendua hobeto ulertzeko, eta ikasleen benetako hizkuntz ahalmenak zein diren eta noraino iritsi daitezkeen ezagutzeko tresna interesgarria da behaketa. Eta gainera, patologien haratago joatea errazten du. Badu nabarmentzekoa den beste abantaila bat ere, irakasleen prestakuntza prozesua esanguratsua goa bihurtzen da lotura bat dagoelako, jarraitutasun bat, haiek egin ohi duten eta eskatzen zaienaren (egingo dutenaren) artean.

Hirugarren atalean sekuentzia didaktikoa prestatzeari ekiten diogu. Bronckarten (1996) marko teorikoan kokaturik, hizkuntza komunikazio-tresna eta elkarrreragin-tresna bat baino gehiago da: testuinguru jakin batean gauzatzen den giza jarduera da, eta gainera, subjektua eta mundua harremanetan jartzeko modua da. Norbanakoen arteko harreman guztietan dago mintza-jarduera bat

eta mintza-jarduera hori testuan eta diskurtsoan gauzatzen da. Testuak hizkuntzaren erabilera sozialaren isla diren neurrian, haien lanketa komunikazio-egoera errealetan oinarritzen da. Esan dugun moduan, sekuentzia didaktikoa dugu testuak irakasteko tresna.

Hizkuntzaren irakaskuntza testu-generoen inguruan antolatzen laguntzen digun sekuentzia didaktikoaren abantailen artean hauek aipa ditzakegu: alde batetik, ikasleek gizartean dituzten komunikazio-beharretatik gertuago dauden interakzioak lantzeko aukera eskaintzen du; bestetik, ikasleekin komunikazio-egoera errealak baina era berean beren beharretara egokitutakoak lantzeko aukera eskaintzen du. Bi alderdi horiek ikasle guztien kasuan garrantzizkoak badira ere, are gehiago premia bereziak dituzten ikasleen kasuan. Badu beste azken abantaila bat ere, irakaslearen zeregina errazten du bere lana sistematzatzen laguntzen duelako, aplikazionismoa sahiestuz; izan ere, sarritan zereginen kontestualizazioari buruz hitz egiten bada ere, edukien eta eskolako zereginetan egiten diren egokitzapenak aplikazio huts bihurtzen dira (Bronckart, 2004).

Bestalde, sekuentzia didaktiko baten abiapuntua beti da ikasleak hasieran dakiena. Premia bereziak dituzten ikasleen kolektiboan biltzen diren norbanakoen ezaugarriak hain ezberdinak izanik, sekuentzia didaktikoaren funtzionamendua ulertuz gero, irakasleek irakaskuntza-jarduerak beren ikasleen beharrak kontuan hartuta antolatu ahal izango dituzte, eta alde horretatik tresna malgua eta eraginkorra izango dute eskuetan.

Horrela, prestakuntza saioetan sekuentzia didaktikoaren funtzionamendua eta haren ezaugarriez jardun ostean, behaketa saioetan bildutako datuak eta ateratako ondorioak kontuan hartuta, taldeka, hainbat testu-genero lantzeko sekuentzia didaktikoen proposamenak bideratu dira. Gelan irakasleek ikasleekin egiten dituzten jardueren behaketetatik abiatuta, irakasleek sekuentzia didaktikoan landuko dituzten testuak eta edukiak aukeratu dituzte. Halaber, sekuentzia horiek egiteko eskema bat eman zaie irakasleei, eta dituzten ikasleen arabera, testu-genero bat lantzeko proiektua pentsatu eta modulu ezberdinak osatu dituzte. Aurrez aurreko prestakuntza-atal bakoitzaren ostean, parte hartzaileek beste saio bat egin dute elkarlana egiteko. Era berean, eskura izan dituzte gaiari buruzko hainbat irakurketa saioetatik at kontsulta gisa erabiltzeko.

Aipatutako prestakuntza-saioetan bildu ditugun datu eta gogoetak aurkeztuko ditugu ondorengo ataletan.

3. EMAITZAK

Lehenik eta behin, hezkuntza premia bereziko ikasleekin aritzen diren irakasleen soslaiaren informazioa emango dugu, ondoren, prestakuntza saioetan parte hartu duten irakasleekin batera egin den beren ohiko irakaskuntzaren behaketan jarriko dugu arreta, eta bukatzeko, irakasleek egindako sekuentzia didaktikoetara joko dugu haien azterketa egiteko.

3.1. Irakasleen soslai

Interesgarria iruditu zaigu prestakuntza saioetan parte hartzen duten irakasleen soslai ezagutzeari, alde batetik pedagogia terapeutikoan ari diren profesionalen perfla hobeto ezagutzeko, eta bereziki, prestakuntza-programan parte hartzen dutenen interesak hobeto ulertzeko eta prestakuntza saioak ere horren arabera berbideratzeko. Irakasle bakoitzak izan duen lan esperientziaren arabera, eta jaso duen prestakuntzaren arabera gauza ezberdinak espero ditzake, edo gauza ezberdinen bila ari daiteke, eta jarrera ere ezberdina izan daiteke. Horra zenbait datu, beraz:

| | 30 urtetik beherakoak | 31 eta 40 bitartekoak | 41 eta 50 bitartekoak | 51 eta 60 bitartekoak | Guztira |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| Emakumezkoak | %12 | %32 | %32 | %8 | %84 |
| Gizonezkoak | - | %8 | - | %8 | %16 |

Sexuari eta adinari erreparatzen badiegu, agerian geratzen da zeregin honetan diharduten gehienak emakumezkoak direla, %84 emakumezkoak dira, gizonezkoak, aldiz %16 besterik ez dira.

Irakasleek irakaskuntzan eta zehazki Curriculuma Norbanakoari Egokitzearen (CNE) esparruan lanean daramaten denborari dagokionez, bildutako datuek lotura erakusten dute adinaren artean eta irakaskuntzan duten esperientziaren artean: irakasleen %40ak 20 urte baino gehiago darama irakaskuntzan, baina beterranoen artean %16 bakarrik dira pedagogia terapeutikoaren esparruan dihardutenak. Zeregin horretan lan egiten duten gehienak bost urte baino gutxiagoko esperientzia duten irakasleak dira, %36a hain justu.

| Irakaskuntza urteak | Irakaskuntza esperientzia | Premia bereziak dituzten ikasleekin esperientzia |
|-----------------------|---------------------------|--|
| 5 urte baino gutxiago | 16% | %36 |
| 5 eta 10 bitarte | 16% | %20 |
| 11 eta 20 bitarte | 28% | %28 |
| 20tik gora | 40% | %16 |

Nolanahi ere, datu hauek orientagarriak dira eta ezin dira inola ere orokortu, ez baitaude zehaztasun helburuarekin jasota. Prestakuntza programan parte hartu duen taldearen ezaugarriak eta berezitasunak hobeto ezagutzeko asmoarekin egindako datu bilketaren emaitza gisa ulertu behar da.

3.2. Behaketa

Irakasleei aukeratutako gelako jarduera grabatzeko eskatu zitzaienten, gero, elkarren artean, aztertzeko. Datuak jasotzeko fitxa bat erabili genuen behaketa-

ren xede zen ikasle taldea eta jarduera identifikatzeko (eskolaren datuak eta taldearena; ikaslearen datuak; maila, eskolako ohiko hizkuntza, etxeko hizkuntza, adina...; irakaskuntza jarduera mota).

Bigarren fitxak balio digu grabatutako irakaskuntza jardueren gaineko hausnarketa bideratzeko. Honako alderdiak ditu kontuan bereziki: ikastetxearen programaren arabera langai diren gaitasun edo konpetentziak; jardueraren helburua edo zereginari ekiteko proposatzen dena, behatzen den jarduerak eskatzen dituen trebetasun komunikatiboak; ikaslearentzat jarduera horrek izan dezakeen zentzua, erabilgarritasuna eta interesa; kontsignarik eman den edo eman zitekeen; proposatzen diren ariketa motak; ariketen mailakatzerik dagoen; haurra komunikatzen den modua; zailtasun motak...; irakasleak ikaslea laguntzeko erabiltzen dituen estrategiak; keinuak, darabilen mintzaira...; irakasleak ariketa horrekin zehazki landu nahi dituen hizkuntzaren edo komunikazioaren alderdiak; irakasleak dituen baliabideak (testuak, ikasmateriala, zein beste euskarri batzuk); ageri diren zailtasunak gainditzeko egin daitezkeen proposamenak.

Lehenengo fitxak ematen digun informazioen artean nabarmenduko dugu bereziki burutzen diren jarduera motei dagokiena: salerosketa egoera proposatzen da non ikasleak saltzaile rola hartzen duen eta irakasleak eroslearena; poster baten laguntzarekin lau urtaroen azalpena ahoz; ipuin baten irakurketa; irratsea baten prestaketa; asteburuan egindakoa kontatu; telefonoz informazioa eskatu; ... Hortaz, itxura batean praktika kokatuak proposatzen direla esan daiteke, eta ez hizkuntzaren alderdi isolatuen lanketa. Azpimarratzekoa iruditzen zaigu kasu askotan, nahiz eta eskolak eredu elebiduna izan, aipatutako jarduerara asko gaztelaniaz burutzen direla.

Behaketaren bigarren fitxatik ateratako datuei dagokienez, irakasleen irudikapen eta ikuspegiak islatzen ditu. Jarduera motak direla eta, irakasleen ikuspegitik esanguratsuak dira ikaslearentzat erosoak eta gustukoak direnean. Irakasleengandik jaso ditugun datuek dioskunez haien helburua da haurrak ohiko komunikazio egoeratan parte hartzeko gai izan daitezen: jarduerak oro har lexikoa, morfosintaxia (beti ere idatziaren mendeko eredu jarraituz), komunikatzeko gogo eta batez ere ahoskera ona lantzea dute helburu. Ahoskerak berebiziko lekua hartzen du eta ikaslearentzat motibazio eragilea dela adierazten da (hobeto ahoskatzea lortzea); zailtasunek eragile berdintsuak nabarmentzen dituzte. Irakasleek erabiltzen dituzten estrategiei dagokienez, hauek dira nagusiak: hitzen edo esaldien errepikapena, entonazio aldaketak, fitxa, piktograma eta marrazkien laguntza... Ikasleari lagunduko dioten beste estrategia edo baliabide batzuk iradokitzerakoan honakoak adierazten dira adibidez: irakasleak errepikapenak erabiltzen ditu, irakurketa laburrak egiten ditu, solas laburrak eragiten ditu, deskripzio txikiak egiten ditu... Jardueretan irakasleek erabiltzen duten metamintzaira dela eta, oro har, nozio lauso edo eta batere espezifikoak ez direnak ageri dira, hala nola: “ahozko jarduera bat egin”, “gertakari bat kontatu”, e.a.. Kontzeptu oso normatiboek leku nabarmena dute aldi berean: “zuzentasuna”, “dakiena ondo kontatu dezala”, e.a.

Irakaskuntza jardueraz egin diren grabazioetan ikusten da hizkuntzaren lanketa modu zatikatuan egiten dela. Bestalde, egoera erreala imitatzen dituzten

jarduerak egiten dira eta ikasleen sozializazioarako eta integrazioarako ardura ikusten da, baina ez dira lantzen egoera horrek mintzairaren aldetik eskatzen dituen hizkuntza ezaugarriak eta edukiak modu sistematiko eta egituratu; era berean irakasleek arazoak dituzte proposatzen dituzten jardueretan testuaren eta diskurtsoaren mailako zuzenketa irizpide egokiak erabiltzeko eta ikasleek egindakoa ebaluatzeko. Gauzak horrela, irakasleei eskatu zaie sekuentzia didaktikoetan grabatutako jarduerari beste ikuspegi batetik begiratzeko eta komunikazio-egoera horri dagokion testu generoari erreparatzeko, haren testueltasunaren alderdiak lantzeko.

Beraz, esan dezakegu bi joera kontrajarri aurkitzen ditugula, irakaskuntza arlo honen espezifikotasuna adieraziko luketenak agian: batetik ahoskera, silabatzea eta morfosintaxia berriaz lantzen dituzten jarduerak aurkitzen ditugu eta bestetik kontestualizazio maila handia bilatzen duten jarduerak (nahiz eta hauek modu eraginkoragoan jarduteko hizkuntzaren gaineko irakaskuntzarik ez den egiten). Kontrajarriak direla diogu, bi jarduera moten arteko artikulaziorik ez delako egiten.

Hiru adibide jarriko ditugu esandakoaren erakusgarri eta De Weck-ek eta Rosat-ek (2003) aipatzen duten korrante ezberdinen arabera irakaskuntza praktiken aniztasuna erakusten dutenak bide batez esateko. Lehenengo adibidearekin, egoera transakzionalak proposatzen diren irakaskuntza praktikei buruz jardungo gara. Hauek nahikoa ohikoak dirudite irakaskuntza eremu honetan: erostle eta saltzaile rola banatzen dituzte irakasle eta ikaslearen artean, batzuetan elkarren segidan. Behatutako jardueren transkribaketetan baieztatu dugunez zentzua duen egoera komunikatiboa proposatzen da eta ikasleak dagokion rolari erantzuten dio. Berriz, oro har galderei “bai/ez” monosilaboekin erantzuten dio ikasleak, eta solas egoeretan gerta daitezkeen eta konplexutasunagatik interesgarriagoak izan daitezkeen gertakari testual eta diskurtsiboak saihesten ditu, irakasleak egiten dituen proposamenak, leun eta zeharka bada ere, errefusatu. Aurretik egindako lanketa baten faltan, (ikaslearengandik espero dena esplizituago adierazi eta ebaluatu nahi dena zehatzago finkatu gabe), ez dirudi ikasleari “berez” ateratzea espero behar denik esate baterako egunean gertatutako zerbaiten berri ematen duen kontaketa, saltzen diren produktuen gaineko informazio zehatza ematea, balizko erreklamazio bat egitea, e.a.. Egoera horren lanketa berriazko batek ikaslearen informatibitate gaitasuna, interlokutoreak esaten duena kontutan hartzea, bere hitzartzearen nolakotasuna, eta rolari egokitzeko zaizkion aukera semantiko, sintaktiko eta prosodikoek merezi dute lanketa berriazkoagoa (De Weck, 1996). Horregatik diogu, egoera komunikatibo zentzudunak proposatzen direla baina ez direla beti ikaskuntza gune bihurtzen (De Weck, ibid.)

Bigarren adibidea irakurketa ozenari buruzkoa da. Irakurketa lantzeko jardueraren grabazioak erakusten digunez, irakasleak eta ikasleak elkarrekin ipuin bat irakurtzen dute. Testua elkarren segidan irakurtzeko irizpidea lerroz lerrokoa da. Hau da, irakasleak lerro bat irakurtzen du eta ikasleak hurrengo, bereziki erlazio grafo-fonikoen mailako lanketa egiteko. Idatziaren deszifratze-lana kompetentzien ebaluazio irizpide gisa baliabide interesgarria denik ukatu gabe

–agian gehiago arazoak dituzten hurrekin–, badago testu eta komunikazio mailan haratago joaterik ahoz gorako irakurketaren bitartez eta era berean, ikasleen ahoz gora irakurketarako irudikapen maiz negatiboa ere alda dezakeena. Izan ere, komunikazio jarduera kokatu gisa irakurleak testu baten forma eta edukiak testu hori ez daukan bati komunikatzeko (informatzeko, gozatzeko, konbentzitzeko, e.a.) ahaleginean aritzeak bestelako gaitasunak lantzerantz eraman dezake ikaslea, beti ere, lanketa berariaz egiten bada: testua irakurriko den egoeraz jabetzea, testuaren forma eta edukiak lantzea, ahoskatzeko aukera ezberdinekin proba egingo den interpretazioa eraikitzea, e.a (Dolz & Schneuwly, 1998). Ahoz gora egoera komunikatibo anitz eta zentzudunetan, testu genero ezberdinekin eta modu monogestionatuan lantzeak (beti ere alde aurretiko prestaketarekin), De Weck-en (1996) arabera haur hauentzat ere beharrezko direnak, ahalbidetzen dituela iruditzen zaigu.

Hirugarren adibidea, zer edo zergatik zenbait gaiekin tematuta dauden ikasleek kasuari dagokio. Izan ere, irakasle batekin behatutako eta transkribatutako jardueran, ikasleak xake jokoari buruz hitz egitea baino ez zuela gustuko zirudien arazo nagusia. Irakasleak ikasleari hitz eginarazteko bide bakarra xake jokoari buruz hitz egitea zen, baina beti bat-bateko solas gisa egiten zenez, lehenengo adibidean aipatu ditugun moduko mugak agertzen ziren ikaslearen hizkuntza ekoizpenean: erantzun laburrak, azalpen zehatzagoak emateari ukoak, e.a. Xakearen gaitik ateratzea zaila zirudenez, oraingoz eta jarraitutako formazioaren ondotik, irakasleak erabaki zuen ikasle horrekin egingo zen hizkuntzaren irakaskuntza hainbat testu genero ezberdinen inguruan ardatzea, nahiz eta xakearen inguruko gaia mantentzea izan hartara iristeko bidea: joko araudien idazmena, xakearen historiaren azalpen testu bat, xake jokalariren baten biografia, e.a. agertu ziren aukeren artean.

3.3. Sekuentzia didaktikoak

Irakasleek jasotako materiala baliatuz, behatutako praktika didaktikoak sekuentzia didaktikoaren moldera egokitzea proposatu dugu. Sekuentzia didaktikoen bidezko metodologiak aukera eskaintzen digu irakaskuntza modulu ezberdinetan antolatzeko; modulu horien bitartez hizkuntzaren erabilera errealarekin lotuta dauden komunikazio-egoera ezberdinak landu daitezke, nahi diren alderdi linguistiko komunikatiboetan arreta berezia jarrita. Ikasleek beharretara egokitutako moduluak antolatze aldera, behatutako jardueretatik abiatu eta jarduera horiek testu-generoaren lanketarako kontestualizatzea eta egokitzea proposatzen zaie irakasleei, hau da, langai edo ardatz den testu-generoaren lanketari egokitutako formulazioa eta metodologia ikusmiran izatea. Besteak beste, hau egin behar dute irakasleek: burutu beharreko atazaren kontsigna zehaztu; ekoiztu beharreko testuaren kontestualizazio jarduera bat diseinatu; aurre-testuaren ekoizpena biltzea aurreikusitako; aukeratu den testu generoaren hainbat alderdi lantzeko hiru modulu prestatu (kontuan hartuta betiere aurre-testuetan aurkitutako gabeziak); eta bukatzeko, testuaren azken ekoizpena.

Irakasleek prestatu zituzten sekuentzia didaktikoen azterketak zenbait alderdi bereganatzeko eta programatzeko dagoen zailtasuna erakutsi digu. Hasteko, testu generoaren nozioaren gainean dagoen ezagutza eta hausnarketaren gabezia.

Oro har, esan dezakegu sarritan kontsignak ez direla esplizituki formulatzen eta Riestrak (2004) erakutsi duen bezala urrats garrantzitsuenetariko bat da. Irakasleek aukeratu dituzten testu generoen egituraketa lantzeari bideratutako zereginak ondo zehaztu barik agertzen dira, ebaluazioaren alderdia ez da kon-tuan hartzen. Horra labur, irakasleek prestatutako sekuentzia didaktikoez oro har erakusten dituzten ezaugarriak:

- Proiektu bezala formulatu litekeena moduluan agertzen da: “etxean aste-buruko albuma sortu”.
- Testu-generoaren dimentsioak ez dira ikaskuntza objektu bezala agertzen. Adibiderako: ahozko errelatoa lantzearen kasuan, nahiz eta jarduera oso zabaldua izan irakasleen artean, testu genero gisa dituen ezaugarriak ez dira lantzen. Helburua honela formulatzen da: “ahozko dimentsioa hobetzeko ekintza ezberdinen arteko antolaketa gaitasuna landu”. Ez da ezer formulatzen errelatatzeko ekintzaren espezifikotasun testualen inguruan.
- Moduluetan gramatikaren irakaskuntza praktika tradizionalak formulatzen dira: “ahozko komunikazioa hobetzeko haur txikiagoei ipuin bat kontatu (lehen hezkuntzakoei haur hezkuntzakoei)”, “esaldien egiturak landu”, “ipuin bat osatu”, “diktaketa”.

Zenbait kasutan, testuaren dimentsioak aipatzen dira baina ez da asmatzen sekuentzia didaktikoetan integratzerakoan. Adibidez, joko arauen azalpena landu nahi duen sekuentzia didaktikoaren kasuan: “zer den, zenbat jokalaria, zer behar den, fitxen mugimendu posibleak, fitxen egoera”. Ikusi dugun arazo hau oso lotuta dago Riestrak (2004:250) aipatzen duen fenomeno batekin, alegia, enfoke komunikatiboa erabiltzen denean sarritan ez da agertzen irakaskuntza-aren objektuaren formulazio garbia eta horrek eragiten du interbentzio didaktikoa egoki ez bideratzea.

4. EZTABAIDARAKO IRUZKINAK

Hiru ataletan bildu ditugu ondorioak edo hobe esanda diskusio puntuak. Lehenik hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleekin aritzerakoan irakasleek gelan proposatzen dituzten jardueri buruz gure lanak eragin dizkigun gogoeta nagusiak ekarriko ditugu, ondoren hizkuntz tratamenduari buruzko eztabaidarako hainbat puntu laburbilduko ditugu eta azkenik prestakuntza jarduerak berak gogoetarazi diguna ekarriko dugu.

4.1. Jarduera eta sekuentzia didaktikoen gainean

Lehenik eta behin, nabarmendu nahi genukeena zera da, kasu askotan prestakuntza saioetan parte hartu duten irakasleek gelan egiten dituzten jarduerak ikasleek adierazpenean eta hizkuntzaren erabilera dituzten arazoak “zuzentze-ra” bereziki bideratuak daude. Aldiz, askotan, ez da hau egiten komunikazioaren

ikuspegi orokorra kontuan hartuta baizik eta ahoskatzerakoan edo esaldien egitura osoak eta zentzuzkoak egiterakoan dituzten arazoak oinarri hartuta. Gure ikuspegitik, beraz, ikasle hauek mintzairan dituzten arazoei modu partzialean erantzuten zaie, nahiz eta hizkuntzaren erabilera errealak sorrarazten dituzten jarduera eta rol jokoak gauzaten diren, gorago azaldu dugunaren bidetik. Beraz, De Weck-ek dioenari jarraituz (1996), ez dira gaitasun komunikatibo, diskurtsibo eta pragmatikoen ikaskuntza gune esanguratsuak bihurtzen.

Oro har, esan dezakegu mintzairaren ikaskuntzaren objektu argirik ez dagoela, alegia, testu generorik ez dela lantzen berariaz, irakasleek ez baitute ondo ezagutzen testu genero edo sekuentzia didaktikoak bezalako nozioak. Eta alderdi horretatik, argi geratzen da zein zaila den sekuentzia didaktikoen metodologia erabiltzea testu-generoen gaineko nahikoa prestakuntzarik ez dagoenean. Zailtasun hori nabarmen geratzen da irakasleek kontsigna erabiltzen dutenean edo erabili beharko luketenean, sekuentzietan testuak egituratzeko jarduerak proposatu behar dituztenean, jarduerak modu egokian aukeratzeko eta antolatzeke orduan, edota ebaluazio irizpideak finkatzeko orduan.

Bestalde, lanean jardun dugun interbentzio didaktikoaren esparru honetan ahozko zenbait gaitasun komunikatiboen garapenak berebiziko garrantzia duela ikusi dugu. Nahiz eta ikaslea gaitu nahi den egoera komunikatiboak bere eguneroko jarduera sozialetik gertukoak izan (erosketak, horma-irudien azalpena, ipuin kontaketa...) proposatzen diren jarduerak ez dira beti behar beste egitura-tuak eta pentsatuak hartarako ikasleak bereganatu beharko lituzkeen gaitasun linguistiko-diskurtsiboak kontuan hartuz. Esan nahi da, proposatzen diren testuinguru fisiko eta sozialak egokiak izan arren, egoera horietan jarduteko behar diren ezaugarri linguistiko-diskurtsiboak alde batera uzten dira ahoskera edo lexiko arazoei ekiteko.

Laburbilduz, esan dezakegu irakasleek aukeratutako jardueretan ikusi egiten dela ikasleek dituzten komunikazio premietatik hurbil dauden egoerak lantzeko ahalegina eta ardura, baina praktika sozial horiek testu gisa irudikatzeke orduan eta sekuentzia didaktiko gisa egituratzeko orduan ez dute beti lortzen komunikazio-egoerak testu generoekin lotzea. Testu-genero horiek lantzeko orduan aukeratu beharreko objektu irakasgarriak ez dira beraz ez zehatz ez eta sistematikoki landuta agertzen.

4.2. Prestakuntza jarduerari berari buruz

Prestakuntza saioetan zehar baieztatu ahal izan dugu parte hartu duten irakasle gehienentzat testu generoa edo sekuentzia didaktikoak bezalako nozioak ia ezezagunak zirela. Honen jatorria irakasleek duten prestakuntzan bilatu behar da: hizkuntzaren irakaskuntzari dagokionez, hizkuntzaren urritasun eta arazoe-tan oinarritua dago jasotzen duten formazioa. Hutsune horri irtenbidea emateko hartzen den ikuspegiak, hizkuntzazko arazoak modu deskontestualizatuan lantzea, ohikoa dirudi, baina ez da nahikoa. Izan ere, benetako komunikazio gaitasunak itzalean gelditzen dira fonetika, ahoskera eta adierazpen (idazketa-irakur-

keta) arazoak gainditu nahian. Era berean, praktika mota hauek ez dituzte beti kontutan izaten berbazko jardueraren izaera kokatua, guk baieztatu ahal izan dugunaren arabera.

Bestalde, gelan egiten denaren behaketa oso baliagarria egin zaigu irakasle hauen kezkek, aurre egin behar dieten zailtasunak, eta erabiltzen dituzten estrategia didaktikoak ezagutzeko. Azken finean, norberaren jarduera didaktikoaz eta ikaslearen gaitasun komunikatiboen lanketari ekarpena egiteko moduz hausnartzeko. Behaketarekin batera, ekarpen handienetakoa izan da esperientzien trukaketa eta talde lana, bai bildutako materialaren eztabaidari dagokionez eta bai sekuentzia didaktikoen elaborazioari dagokionez ere.

Gainera, behaketa horien analisi xehegoek mintzairaren garapenerako eraginkorrakoak diren interakzio komunikatibo moten gaineko balio handiko informazioa eman diezaguke eta material gehiago eta hobetuen elaborazioa ahalbidetu.

Bukatzeko, irakasleen gogo ona aipatu beharra dago. Gelan egiten dena behatzeak badu bere zailtasuna, zenbait ikastetxek eragozpenak jartzen baitituzte, datuen babesaren aitzakia pean, beste ikastetxeekin konparazioak saihestu nahi dituztelako, kritiken beldurragatik agian... Zentzu honetan, oraindik badugu bide luzea egiteko lankidetzaren sustatu eta zentroak ikerketa didaktikoan inplikatze. Irakasleen prestakuntza etengabeak duen garrantzia azpimarratu behar da behin eta berriz eta bereziki irakasleen parte hartze aktiboari dagokionez, denok izan gaitzeen ezagutzaren aurrerapenen onuradun.

Irakasleengandik jaso ditugun ebaluazioen ondotik badirudi egindako proposamena berritzailea izan dela eta baliagarria beren prestakuntzarako, batez ere jarduerak hobeto kontestualizatzeko aukera eskaintzen dielako eta gainera, malgutasuna ematen dielako ikaslearen ezaugarriari egokitutako hezkuntza interbentzioak diseinatzeko orduan; azken batean, sekuentzia didaktikoaren bidezko metodologiak sormena eta askotariko jarduerak egiteko aukera zabaldu diela adierazi dute. Hala eta guztiz ere, prestakuntzari eskainitako denbora laburregia izan dela azpimarratu behar da, sortutako sekuentzia didaktikoak analizatzeko eta zuzentzeko, gelara eramateko, eta emaitzak aztertzeko ikasturte osoko plangintza beharko litzatekeela iruditzen zaigu.

Bukatzeko, esango dugu gure ustez testua oinarri hartzen duen sekuentzia didaktikoaren ikuspegiak lagun dezakeela ikaslearen gaitasun linguistiko-komunikatiboak analizatu eta baloratzeko, bai garapen linguistikoaren gaineko azterketak egiterako orduan, eta bai hobetzeko proposamenak egiterako orduan, eza gutza psikolinguistikoa eta didaktikoa ematen baitigute (pragmatikoa integratzearekin batera).

Nolanahi ere, gure esperientzia mugatua izan den arren eta gauza asko sakontzeko geratu diren arren, oso aukera ona izan da arlo honetan behar diren lan zehatzagoen premia eta berbazko interakzioen azterketen premia ikusteko eta arloak eskatzen duen prestakuntza beharra azpimarratzeko; izan ere, pres-

takuntza hori ez da inoiz amaitzen eta eraginkorra izan dadin metodologia konplexuak eta denboran luze hedatzen direnak eskatzen ditu.

4.3. Elebitasunaz oharra

Gure helburua elebitasunaren tratamendua aztertzeari bideratuta ez bazegoen ere, kontuan izanik gure eskolen testuingurua elebiduna dela eta prestakuntza saioetan ikusitakoaren harira, ez dugu bukatu nahi elebitasunari buruzko gogoeta bat egin gabe. Hezkuntza kontestua elebiduna denean erabakiak hartu behar dira hizkuntza bakoitzari emango zaion tratamenduaren inguruan: Zein hizkuntza aukeratu ikasle hauen heziketarako? Eragozpena izan daiteke murgiltzea? Zein irizpideren arabera egin aukeraketa?

Murgiltze bidezko irakaskuntza onuragarria dela erakusten duten ikerketa asko dauden arren (Idiazabal, 1996; Bilbatua et al. 1996; e.a.), irakasleentzat eta gurasoentzat zalantza-iturri izan daitekeela ere ikusi da ikasle hauen kasuan (Serra, 1981, 1982; Genesee, 1996; Gaffney, 1999). Geneseeek erakutsi zuen moduan, ordea, batzuen eta besteen jabeakuntza eta garapena ezberdina izanagatik ere, murgiltze programetan arriskuan dauden haurrek ez dute zailtasun gehigarriarik eta gainera mintzaera aldetiko komunikazio trebetasunak modu eraginkorrean garatzen dituzte (Genesee, 1996).

Gure erkidegoan elebitasunaren aurkako jarrerak oro har gaitzuta dauden arren gauza jakina da euskarak behar duen normalkuntzaren aldeko tratamenduari gogor eutsi behar zaiola (Idiazabal, 1992). Premia bereziak dituzten ikasle elebidunen kasuan irakasleen jokabideak –haiei dagokien neurrian behintzat– ezberdinak izan daitezke landuko den hizkuntza aukeratzeko orduan, eta baita irakaskuntzaren hizkuntza zein izango den erabakitzeko orduan ere. Etxeko hizkuntza zein den kontuan hartuta erabakiak hainbat zalantza eragin dezake, batez ere gizartearen kulturantzatasuna eta eleaniztasuna eskolan ere islatzen ari den neurrian. Adibide gisa, ikasleen soslai ezagutu nahi izan dugu eta hauxe aurkitu dugu:

| | Gaztelania | Euskara | Gaztelania eta euskara | Gaztelania eta beste hizkuntza batzuk | Gaztelania, euskara eta beste hizkuntza batzuk |
|--------------------|------------|---------|------------------------|---------------------------------------|--|
| Etxeko hizkuntza | 56% | – | 20% | 4% | 4% |
| Eskolako hizkuntza | – | 64% | 40% | – | – |

Goiko taulak erakusten duenez, ikasleen etxeko hizkuntza nagusiki erdara da, baina ikaskuntza gehien bat euskaraz egiten da. Horrek zenbait galdera sor ditzake hizkuntzaren eta ereduaren aukeraketaren inguruan, baina gure helburua beste bat zen.

Irakasleen jokabideak garrantzizkoak dira. Oro har, zailtasun gehien erakusten duen hizkuntza aukeratzen dela dirudi. Ikasle atzerritarren kasuan, salbuespenak egiten dira kasuan kasuko ezaugarrien arabera.

Irakasleek adierazten dutenez joera dago ikasleak erakusten dituen zailtasunen arabera aukeratzeko irakaskuntzaren hizkuntza; edonola ere, ez dago garbi zein irizpide egon daitekeen honen atzean. Lehen hizkuntzan maila ona izatea garrantzitsua da bigarren hizkuntzaren ikaskuntza hobea izan dadin (Cummins, 1983) eta beraz ikaslearen lehen hizkuntza aukeratzeko izan dezake zentzu osoa. Baina horrek ez du esanahi ezta ere ikaslearen etxeko hizkuntza erabat menperatu behar denik bigarren hizkuntza bat ikasteko, bereziki murgiltze bidez baldin bada.

Bukatzeko esan, ikaslearen hizkuntza maila neurtzeko (dela L1 edo L2) dauden irizpideei erreparatzea ere merezi lukeela, irizpide horiek ahoskatze eta morfosintaxiaren arabera izateaz gain beste maila bateko mintzairazko elementuei erreparatzen zaien ezagutzeko. Zenbat eta xeheago zerrendatu irizpide horiek, argiago izango dira ikaslearekin hartutako hizkuntzaren tratamenduaren inguruko erabakiak. Lehentasuna al da ikasle batek erabat ondo ahoskatzea, edo perpaus idatziak ondo komunizatzea erabilerari begira jarri aurretik eta esanguratsuak diren komunikazio egoeretan aritzeko?

De Weck-ek nabarmentzen duen moduan, bigarren hizkuntza ikasteko ikasleek lan metalinguistiko handia egin behar dute, eta lanketa hori giza elkarreraginaren markoan egiten da, helduak bideratuta. Hizkuntza erabiliaz ikastea da kontua, lehenengo hizkuntza ikasi den bezala: "Il s'agit pour eux d'utiliser d'emblée la langue qu'ils sont en train d'apprendre, comme ils l'ont fait lors de l'acquisition de leur première langue, et non de l'apprendre pour elle-même. Ainsi, en reprenant une formule classique de Vygotski, les langues s'acquièrent par et pour la communication, qu'il s'agisse de la première ou de la deuxième langue." (2000: 79).

Gure ustez, sakontzea mereziko luketen bi puntu honako hauek lirateke: bata, euskararen normalkuntzarena eta bestea, irakaskuntza eremu honen espezifikotasunak murgiltze bidezko irakaskuntza arriskuan jartzea ekar dezakeen ikustea. Bada zer hausnartu eta ikertu, hizkuntzen tratamendu bateratuan eta murgiltze bidezko irakaskuntzan aurrerapausoak eman nahi baditugu.

5. BIBLIOGRAFIA

- BILBATUA, M.; CENOZ, J.; IDIAZABAL, I.; SAINZ, I.; SIERRA, J. (1996). *Murgiltzea eta irakaskuntza elebiduna*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Relaciones entre oral y escrito en la enseñanza. In *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa, 151-176.
- BRONCKART, J. P. et al. (1992). Perspectivas y límites de una diversificación de la enseñanza de la lengua materna. In Idiazabal, I. *Testuaren Pedagogia*. Bilbo: Labayru, 31-52.

- (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discoursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- (2004). Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e), en G. Bello, P. Floris & S. Presa (Eds.), *Il mestiere de l'insegnante. Analisi dell'azione docente*. Aoste: Assessorato all'Istruzione e Cultura, 9-35. [Versión en español: D. Riestra: "Por qué y cómo analizar el trabajo del docente", en *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (167-186). Madrid: Miño Dávila, 2008].
- BUENO-AGUILAR, J.J. (1991). *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- CUMMINS, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje* 21, 37-61.
- DE WECK, G. (2000). Acquisition des capacités langagières. In G. de Weck; L. Gajo. P. Moderato & L. Blanc-Perotto (eds.) *Attraper le français. Acquisizione del linguaggio e bilinguismo*. Aoste: IRSAE, 61-79.
- (1996). *Troubles du développement du langage*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- (2005). L'approche interactionniste en orthophonie - logopédie. *Rééducation Orthophonique*, 221, 67-83.
- ; ROSAT, M.C.(2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter; relater; faire, agir à l'âge pré-scolaire*. Paris: Masson.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. (1993). L'acquisition des discours. Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. *Études de linguistique appliquée*, n° 92, 23-37.
- ; SCHNEUWLY, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos*, 11, 77-98.
- ; — (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- (1994). Sequències didàctiques i ensenyament de la llengua: mes en lla des projectes de lectura i d'escriptura. *Articles*, 2, 21-33.
- ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. III, 5e/6e. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.
- GAFFNEY, K. (1999). Is Immersion Education Appropriate for All Students?, ACIE Newsletter Volume 2 Number 2 February 1999, *The Bridge: From Research to Practice*. 2012ko urtarilaren 8an egindako kontsulta, eskuragarri <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol2/Feb1999.pdf>.
- GARCIA-AZKOAGA, I.M.; IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L.M. (2009). Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo. *Estudios Lingüísticos*, 3, 211-226.
- GENESE, F. (1996). Bigarren/atzerriko hizkuntz murgiltzea eta arriskuan dauden haur ingeles-hiztunak. In Bilbatua, M. (et alii). *Murgiltzea eta irakaskuntza*, 91-126.
- IDIAZABAL, I. (1992) Euskararen normalkuntza eta kurrikulumaren berrikuntza. *Testuaren pedagogia*. Derio: Labayru.

- (1996). Adquisición del lenguaje y bilingüismo, *Ponencias y Comunicaciones – 19º Congreso Nacional AELFA (Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología)*. Valencia, 124-135.
- (2007). Euskal testuen azterketa eta hizkuntzaren didaktika. Ibilbide bat eta hainbat egitasmo, in I. Plazaola & M.P. Alonso (eds.): *Testuak, diskurtsoak eta generoak*. Donostia: Erein. 65-76.
- ; AMORRORTU, E.; BARREÑA, A.; ORTEGA, A.; URANGA, B. (2008). Mother tongue. Language of Immersion. What can the School do to revitalize minorized languages? In T. de Graaf, N. Ostler & R. Salvedra (Ed.) *Endangered Languages and Learning. Proceedings of FEL XII*. Bath: FEL & Leewarden: Fryske Akademy, 139-146.
- ; ALMGREN M.; BELOKI, L.; MANTEROLA, I. (2007). The evolution of narrative skills in Basque-Spanish bilinguals, in *14th International Conference: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*. Thessalonika, Grecia.
- LARRINGAN, L.M.; IDIAZABAL, I. (2008). Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta”. In *Euskalgintza XXI. Mendeari buruz XV. Biltzarra*. Hizkuntza gaiak. *Iker* 19. Bilbo: Euskaltzaindia, 29-38.
- MANTEROLA, I. (2011). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. 2012ko urtarrilaren 20an kontsulta, eskuragarri <http://www.argitalpenak.ehu.es>.
- PÉREZ-BERNAL, J.S. (1997). Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 175-188.
- RIESTRA, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua / Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue*. Thèse de doctorat: Univ. Genève, nº FPSE 328. 2012ko urtarrilaren 18an kontsulta, eskuragarri <http://archive-ouverte.unige.ch/download/pdf/tmp/j4vig8l15d9Ing09qh84k6j516/out.pdf>.
- SERRA, M. (1981). Análisis funcional de la comunicación, la representación y el lenguaje en la patología verbal. *Rev. Logop. Fonoaud*, 1981, 1, 18-31.
- (1982). Técnicas de medida y evolución del lenguaje en deficientes. *Anuario de Psicología*, 26, 57-88.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Contradiction and development. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 193-281.
- TOUGH, J. (1981). *A place for talk*. London: W.L.E. and D.E.A.
- WELLS, G. (1988). Aprender a hablar: La pauta del desarrollo. *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia, 33-47.
- DECRETO 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- 175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumama sortu eta ezartzekoa. EHAA - 2007ko azaroak 13, asteartea N.º 218 ZK. BOPV - martes 13 de noviembre de 2007 26035