

Irakaslegaien ahozko gaitasunen diagnostikorako egitasmoa

*Amaia Alvarez Uria
Edu Zelaieta Anta*

amaia.au@ehu.es
edu.zelaieta@ehu.es

Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika
Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea

GAKO HITZAK: Hizkuntzaren didaktika. Komunikazio gaitasuna. Ahozko diskurtsoa. Irakaslegaien prestakuntza.

1. SARRERA

Duela bi ikasturte ezarri ziren plan berriak Gasteizko Irakasle Eskolan. Orduz geroztik Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza diplomatura izatetik gradu izatera pasa ziren. Aldaketa horren baitan irakasgai berriak jaio ziren, hala nola *Komunikazio gaitasunaren garapena I* eta *Komunikazio gaitasunaren garapena II*. Egitasmo honetako bi irakasleok talde berari ematen dizkiogula eskolak kontuan izanik, lehen bi mailetako ikasleek egindako lanaren balorazio eta diagnostia egitea erabaki genuen, irakasgaiaren hasierako planteamendua eta ikasleen jarduna aberasteko eta hobetzeko xedearekin.

Izan ere, lehenik metodologia antzekoa erabiltzen dugula ikusi genuen, bigarrenik edukiei begira, bi irakasgaien arteko elkar-elikatzea bermatu genuen gaitasun komunikatiboaren lanketa era mailakatu eta koherentean planteatuz, eta hirugarrenik emaitzei begira, gure ikasleen, etorkizuneko irakasleen, ahozko gaitasunen diagnostia egitea pentsatu genuen. Horretarako ahozko bi lan ebaluagarri baliatuko ditugu, irakasgai bakoitzaren azken lanen azterketa eginez, eta modu honetan, ikerketa-egitasmo honi hasiera emanez.

Azken lan ebaluagarri hauek bideo kamerarekin grabatutako debate akademikoak eta elkarrizketa profesionalak dira (lehen unibertsitateko

ikasleen ahozko debate formalak eta bigarrena irakasle(gai)ek gurasoekin egin behar izango dituzten ahozko elkarrizketa formalak).

Gasteizko Irakasle Eskolan gaitasun komunikatiboari eta ahozko diskurtsoari garrantzia ematearen alde gaude egitasmo honen partaideak garen bi irakasleak. Irakaslegaien ibilbide akademikoan zein lan munduan egingo duten denboran, eta gaur egungo jendartean oro har, funtsezkoa iruditzen zaigu ahozko gaitasun komunikatiboa sakonki lantzea. Alde batetik, gradu amaieran egin behar duten azken lana ahozko defentsa bat izango delako eta beste alde batetik, Haur Hezkuntzan lanean hasten direnean ahozko diskurtsoa izango delako egoera desberdinetan erabili beharko duten tresna nagusia (haurrekin eskolak, lankideekin bilerak, gurasoekin elkarrizketak). Hori dela eta, ildo honetatik abiatu gara ahozko diskurtsoa eta gaitasun komunikatiboa ardatz hartuta, elkarlan honetan hasierako lana izango den diagnosiarekin.

Testuingurua, helburua eta corpusa aurkeztu ondoren, ikerketa-egitasmoaren aurkezpena izan nahi duen artikuluko honek dituen atalak aurreratuko ditugu orain. Hasteko oinarri teorikoak argituko ditugu: komunikazio gaitasuna, Europako erreferentzia markoa, ahozko diskurtsoa eta ikuspegi interakzionista edo dialogikoa azpiataletan banatutakoa. Jarraitzeko azterkizun den corpusari buruz bi hitz esango ditugu, sarrera honetan aurreratu duguna apur bat gehiago jantziz. Amaitzeko irizpide metodologikoak eta hasierako hipotesiak aletuko ditugu, azterketan murgildu aurretik hautematen ditugunak orriotara ekarriz. Hau guztia ixteko, ohitura den bezala, erabili ditugun testu eta iturriak zerrendatuko ditugu bibliografiarekin.

2. OINARRI TEORIKOAK

2.1. **Komunikazio Gaitasunaren inguruko oinarriko kontzeptu zenbait**

Gizakiok modu integralean garatzeko ezinbesteko tresna da hizkuntza, norberaren mundua nahiz mundu partekatua ulertu eta antolatzeko, pertsona bezala izaten ditugun ideiak eta emozioak gainerakoekin partekatzeko. Arestikoaren arabera, beste animaliangandik bereizten gaituen ahalmen eskusibo honek bi funtzio nagusi dituela esan daiteke: errealitatea irudikatzearena eta komunikatzearena. Hartara, hizkuntza lantzeaz ari garela diogunean, funtsezko bi eginkizun hauek gogoan izatea komeni da; nahiz eta, artikuluko honetan egin behar dugun gisan, komunikatzeko alderdiaren gainean fokua ezarri.

Azken urteotako hezkuntza plangintzek jaso duten eran, Haur Hezkuntzan hasi eta Unibertsitatean buka, mintzairaren funtzio komunikatiboa ikasketetako ardatz bihurtu da. Alde horretatik, gizakiok elkarrekin komunikatzeko hizkuntza tresna nagusia dela aldarrikatzen den ikuspegitik, hiz-

kuntza gramatikaren gaitasunaz haratago doa; gramatika komunikatzeko gaitasunaren oinarritzko osagaia baldin bada ere, hitzaren bidezko komunikazioa gertatzeko hitzunek kode linguistiko komun bat erabiltzea ezinbesteko baldintza delako eta, beraz, kodearen arauak ezagutzea ere behar-beharrezkoa delako.

Gramatikatik eratortzen den gaitasun linguistikoa hizpide hartu zuen Chomsky hizkuntzalariak (1965), pertsonok dugun mintzatzeko ahalmen unibertuala ulertu eta azaldu nahian. Hala ere, Chomskyren postulatuei kritika eginez, Hymes antropologoak adierazi zuen gaitasun linguistikoez landara parametro etnografikoak eta soziokulturalak ere baliatu behar direla hizkuntza ondo erabiltzeko: «hiztunaren gaitasuna ez datza bakarrik hizkuntzaren gramatikaren alderdiak ondo ezagutzeari: hiztunek badakite komunikazio-egoera bakoitzerako egokiak diren enuntziatuak, edo hizkuntza-baliabideak zein diren, eta eskuarki erregistro bat baino gehiago ongi ezagutzen dituzte. Hortaz, hiztunak baditu zenbait gaitasun eta ezagutza hizkuntza jendartean egokiro baliatzeko» (Hymes, 1967). Arestiko gaitasun honi komunikazio gaitasuna (*communicative competence*) deitu zion.

Hymesek bakarrik hasieran eta Gumperzekin batera geroago (1972), baina betiere Komunikazioaren Etnografiatik, komunikazio gaitasunaren kontzeptua sortu eta jorratu zuten ondoko esangura honekin: «hiztun batek jakin behar duena hainbat testuinguru kultural esanguratsutan eraginkor komunikatzeko» (Gumperz eta Hymes, 1972). Geroagoko beste autore batzuek sakondu dute gaitasun komunikatiboaren kontzeptuan (Canale eta Swain, 1980; Canale 1983; Bachman, 1990; Bachman eta Palmer, 1996; Celce-Murcia, Dörnyei eta Thurrell, 1998). Aitzitik, Nekane Goikoetxeak bere doktorego tesian oinarritutako artikulua batean aipatzen duenez (2008), hizkuntzen irakaskuntzaz zein ebaluazioaz arduratzen diren profesional askok ez dute hurbilpen komunikatiboa onartzen eta, ondorioz, oraindik ere hizkuntzaren azterketa ugari erabat linguistikoak izaten dira.

Komunikazio gaitasunaren sorreraz gainera, lau diziplinaren ekarri nagusi batzuk ere kontuan hartzea komeni da, egungo gaitasun honen oinarrian dauden hainbat kontzeptu eta gako teoriko ondo ulertzeko: Pragmatika Linguistikoa, Testu Hizkuntzalaritza, Soziolinguistika eta Erretorika (aurrerago, oinarri teoriko hauek osatze aldera, ikuspegi interakzionistaz ere arituko gara, 2.4 atalean).

Lehenik, Pragmatika Linguistikoari dagokionez, hizkuntzaren erabileraz aztertzea du zientzia esparru honek xede nagusia, hots, hizkuntzaren praxia. Hizkuntza nola eta zertarako erabiltzen dugun aztertzeko, testua bere testuinguruarekin harremanetan ezartzea ezinbestekoa da, hizkuntza era bakoitzak behar komunikatibo jakin bati erantzuten dion heinean: toki, egoera, testuinguru, hartzaile eta helburuaren arabera moldatu egingo du hiztunak bere hizkuntza jarduna, bere ekintza komunikatiboa.

Bigarrenik, Testu Hizkuntzalaritzaz den bezainbatean, testuaren osotasunaren garrantzia nabarmentzen da, hau da, testua edo diskurtsoa bere osotasunean kontuan hartzeko aholkatzen digu arlo honek, helarazi nahi diren mezuak behar bezala igorri eta jasoko badira. Perspektiba honetatik, ahozko zein idatzizko testu orok lau erregela unibertsal bete behar dituela esan ohi da: zuzentasuna, egokitasuna, kohesioa eta koherentzia. Hauetaz gainera, ideien eta adierazpenaren argitasuna ere gogoan izatea komeni da, testu nahiz diskurtsoaren kalitatea neurtzeko.

Hirugarrenik, Soziolinguistikaren alorra dugu. Hizkuntzalaritzatik eratorritako beste adar honek hizkuntza eta jendartea elkarri hertsiki lotuak daudela gogoratzen digu, hizkuntza era bakoitza testuinguru soziokultural jakinetan gertatzen dela nabarmenduz. Alde horretatik, hizkuntza edo mintzaira bakoitzak bere ikuspegi propioa duela esan genezake, bere kosmogonia, bere tradizio partikularra. Esaterako, gauza jakina da Ingalaterran *polite* (polita?) jokatzeko ohitura oso errotua dagoela bertako jendar-tean; Euskal Herrian, aldiz, adetasun arauak ez bide dira hain zorrotzak.

Laugarrenik, Erretorika dugu. Erretorika demokrazia sortzearekin jaio zen, Grezia Klasikoan, duela 2500 urte inguru. Antzinaroan, pertsuaditzeko artea ere deitzen zioten hizketa edertzeko lantze honi. Hala ere, artearen kontzeptioa baino gehiago, ondo mintzatzeko teknika dela aldarrikatu dute hainbat autorek eta eskuliburuek: Berba egiten jakitea ez da berezko dohain edo bertute soil; ondo hitz egiteko etengabeko entrenamendua eta saiakerak gomendagarriak ez ezik, beharrezkoak ere badira, arrakastaz komunikatzera iritsiko bada (Pujante, 2003; Briz, 2008; Garzia, 2008).

2.2. Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa

Europako Kontseiluko berrogei herrialdetako Hizkuntzalaritza Aplikatuaren eta Pedagogiaren arloetako adituek lortutako emaitza da Europako Erreferentzia Marko Bateratua; hain zuzen, dokumentu honen «Atariko oharra» izeneko atalean esaten den legez, 1971 eta 2001 urteen bitarteko prozesu baten azken fasearen fruitua da (2005: 13). Lanaren tamaina eta kontsentsu maila ikusirik, ez da harrizkoa nazioartean onarpen zabala erdietsi izana eta hizkuntza eta hezkuntza uztartzeko ahobatezko erreferente bilakatu izana.

Aurreko azpiatalean aipatu ditugun oinarritzko kontzeptuekin estuki lotua ageri da Europako Markoa:

Lan honetan erabili dugun ikuspegia, oro har, ekintzan oinarritzen da, gizarte-eragiletzat hartzen baititu hizkuntza bat ikasten diharduten erabiltzaile eta ikasleak; hau da, egoera jakin batzuetan, ingurune espe-zifikiko eta jarduera-arlo jakin batean, zeregin jakin batzuk (ez soilik hizkuntzarekin lotuak) bete behar dituzten gizarteko kideztat. (2005: 29).

Halaber, dokumentu honek bere hitzaurrean dakarrenaren arabera, «hizkuntza ikastea komunikatzen ikastea da» (2005: 6); hizkuntzaren didaktika komunikazioaren didaktika dugu, alegia. Nolanahi ere, ikasleak zer-nola ikasi behar duen edota irakasleak zer-nola irakatsi behar duen ez du xeheki zehazten; aitzitik, ikasleak komunikazio eraginkorra lortzeko garatu behar dituen ezagutzak eta gaitasunak xehetasunez deskribatzen ditu.

Arestiko gaitasunok direla eta, Markoak argiro adierazten du komunikazio gaitasunak hainbat hizkuntzatan eskuratzea berebiziko helburu komuna dela Europar Batasunerako. Horretarako, hiru hizkuntza jarduera mota nagusi bereizten ditu: harrerazkoak (entzumena eta irakurmena), ekoizpenezkoak (mintzamena eta idazmena) eta elkarreraginezkoak nahiz bitartekotzazkoak. Dokumentu honek esaten duenaren ildotik, harrerazko zein ekoizpenezko jarduerak funtsezkoak gertatzen dira pertsonen artean sortzen diren elkarreraginak arrakastaz bideratzeko, harremanak elkarren arteko begirunean oinarrituta gertatzeko.

Hona hemen, beraz, Europako Markoak jasotzen dituen komunikazio gaitasunak eta hauei lotutako ezagutzak eta trebetasunak:

Komunikazio gaitasunak	Ezagutzak eta trebetasunak
Linguistikoa >	Hizkuntza sistema bezala ulertuta dauden alderdiak: trebetasun lexikoak, fonetikoak, morfologikoak eta sintaktikoak.
Soziolinguistikoa >	Hizkuntzaren erabilera arautzen duten alderdi soziokulturalak: adeitasuna, harremanen adierazleak eta erritu sozialak.
Pragmatikoa >	Elkarreraginak suertatzen diren egoeren araberako baliabideen erabilera funtzionala: diskurtsoaren kontrola, koherentzia, kohesioa, testu-formak, ironia eta parodia.

Orain arte aurkeztu ditugun oinarri teorikoak gogoan, ahozko diskurtsoari erreferentzia egingo diogu aurrerantzean, sarreran adierazi den gisan, ikerketa-egitasmo honek irakaslegaien ahozko diskurtsoa aztertzea baitu helburu.

2.3. Ahozko diskurtsoa

Ahozko hizkuntzari buruz hitz egiten dugunean ahozko-idatzizko ikuspegi dikotomikotik abiatzen gara, hau da, hizkuntzak eta komunikazioak dituzten bi kanalei egiten diegu erreferentzia. Diskurtso hauek ezaugarri jakinak dituzte, ahoz zein idatziz egitea ez baita gauza bera.

Ahozkoa aztertzean jorratuko ditugun ezaugarriak erregistro formalari dagozkionak dira, Montserrat Vilàren lanari jarraikiz (2002), hiru arlotan banatzen ditugunak: testuinguruaren arloa, testuaren arloa eta hizkuntzaren arloa.

Testuinguruaren arloan ditugun ahozko ezaugarriak hurrengoak dira:

- a) Ahozko hizkuntza formala ez da unibertsala (jende guztiak ez daki erregistro hau erabiltzen, beraz, ikasleak horretan trebatu beharko ditugu).
- b) Ahozko diskurtso formala akustikoa, efimeroa eta bat-batekoa da, aurrez aurre egiten den jarduna da (solaskideak toki eta une berean kokatzen ditu), eta ahotsa erabiltzen da, beraz, unean unekoa eta iragankorra da ahozko jarduna.
- c) Partekatutako egoera baten aurrean gaude, hortaz, solaskideek elkarrekin eraikitzen dutena, eta horren ondorioz, erlatiboki norabide bakarrekoa dela esan daiteke (idatzizkoa bada norabide bakarrekoa, eta ahozkoa norabide bakarrekoa ala bikoa izan daiteke).

Testuaren arloan honakoak dira ezaugarriak:

- a) Formala eta monologala izaten da, oro har.
- b) Ohikoa da informatzailea eta planifikatua izatea eta baita gai berezitu bati buruzkoa (baina ez da izango idatzizkoa bezain zehatza eta ez du informazio guztia hitzez emango, egoerak, solaskideek eta haien arteko harremanek osatuko baitute informazioa).
- c) Errepikakorra izaten da (idea garrantzitsuak azpimarratzeko edo ilun geratu direnak argitzeko) eta ez-ahozko hizkuntzaren erabilera egiten du.

Hizkuntzaren arloari dagokionez azkenik:

- a) Elementu suprasegmentalen erabilera egiten dela azpimarratu nahi dugu, hots, ahotsaren tonua, bolumena eta erritmoaren lanketa.
- b) Hurrengo elementuen erabilera ertaina egiten da: deixiak, galderak, harridura esaldiak, interjekzioak, anakolutuak, elipsiak eta sintaxi norabide aldatuak (ahozko informalean erabilera altuagoa egiten da eta idatzizkoan baxuagoa).
- c) Ahozko diskurtso formala zuzena izaten da eta estandarra erabili ohi da.

Kokapen dikotomiko honek sailkapen hertsia bat ekarri digu: ahozko testuak alde batetik eta idatzizkoak bestetik. Errealitatean gradazio bat dagoela esan dezakegu, batez ere teknologia berrien agerpenetik aurrera, ahozko ezaugarriak eta idatzizkoak aurki ditzakegulako testu mota desberdinetan, hala nola posta elektronikoetan, esamesetan edota txatetan (postaletan erabilitako hizkuntza, adibidez, ezin da kokatu idatzizko hutsean, ahozko ezaugarriak ere baitaizka).

Laburbilduz, ahozko kanala eta idatzizko kanalak ditugula baieztatu dezakegun arren, ahozko eta idatzizko ezaugarriak gradazio baten baitan kokatu behar ditugu, diskurtso bakoitzak ahozko, idatzizko, edo ahozko eta idatzizko ezaugarriak izango dituelako (ez baita gauza bera irakurritako azken liburuari buruz hitz egitea aldizkari bateko kritika literario batean, kultur etxean egindako hitzaldi batean edo sare sozialetako txatean).

Bestalde, Bosch-ek eta Palou-k diotenez (2005), Mendebaldeko mundua kultur bilakaera eta idazketaren lorpenarekin lotzean, idatzizkoari eman izan zaio ahozkoari ukatu zaion prestigioa eta garrantzia, idatzizko kulturari buruzko hurrengo sei sinismenak hedatuz (Olson 1998):

- Idazketak hizketa transkribatzen du.
- Idazketa hizketa baino goragokoa da.
- Sistema alfabetikoak du nagusitasuna.
- Idazketa aurrerapen sozialerako atal bat da.
- Kultura idatzia garapen kultural eta zientifikorako tresna bat da.
- Kultura idatzia garapen kognitiborako tresna bat da.

Jarrera honen ondorioz, eskoletan idatzizkoa ikasteari eman zaio lehenetasuna eta ahozkoa bigarren mailan utzi izan da ikaskuntza-irakaskuntzaren historian zehar, duela gutxi arte. Izan ere, ahozkotasunari garrantzia eta indarra ematen hasi zaio duela urte batzuk hona (honen adibide dugu, euskararen kasuan, Bertsozaleen Elkarteak edo Mintzolak egindako lana).

Ikuspegi berri honi esker (idatzia desmitifikatzen saiatzen dena eta ahozkoari ere irakaskuntzan leku egiten diona), esan dezakegu ahozko diskurtsoa kanala izateaz gain egoera komunikatiboa ere badela, eta honen ondorioz, partehartzaileak, markoa eta helburua aztertu beharko ditugu, diskurtsoaren analisisa eginez eta komunikazioaren ikuspegi globala izanik.

Ahozko komunikazioa kanalanitzekoa dela ondorioztatu dezakegu, hau dela eta elementu linguistikoak (hizkuntza eta sistemari dagozkionak), prosodikoak (doinua eta ahoskerari dagozkionak), paralinguistikoak (ahotsa, bokalizazioak, bolumena, totoa eta erritmoa), kinesikoak (gorputz adierazpenarekin lotutakoak) eta proxemikoak (solaskideen arteko distantziarekin lotutakoak) landuko ditugu ikasgelan. Bertan, ahozko hizkuntzaren dimentsioak hiru izango dira: kognitiboa (ezagutzaren eraikuntza, edukien esanahiaren negoziazioa), dialogiko-linguistikoa (kooperazio linguistikorako gaitasunaren lanketa) eta metalinguistikoa (praktika askotarikoa eta honen gaineko gogoeta).

Tusonek (2006) argi utzi du ahozkoaren balioa eta hedapena hurrengo baieztapenekin:

- Duela milioi bat urte hitz egiten dugula eta duela 5.000 urte agertu zen idazkera Mesopotamian.
- Kultura guztietan dago ahozko hizkuntza, idatzizkoa ez bezala.

- Denok ikasten dugu ahozko hizkuntza jendartearen sozializazioaren bidez, ezintasun fisiko edo psikologikorik izan ezean, baina idazteko eta irakurtzeko heziketa formala behar dugu.

Honez gain Calsamiglia eta Tusonen lanean (2008) irakur dezakegu ahozko hizkuntza naturala dela eta gorputzarekin egiten dugula (idatzizkoa ordea artifiziala eta asmatutakoa da, eta tresnak behar ditugu hau gauzatzeko), harremanetarako eta eguneroko bizitzarako balio digu eta egitura hirukoitza du, lehen esan bezala, segida hitzezko-kinesiko-paralinguistikoa baita.

Ahozko diskurtsoaren alde azpiatal honetan esandako guztiagatik Gasteizko Irakasle Eskolan ahozko diskurtsoa lantzea garrantzitsua dela uste dugu eta bi eremutan banatu dugu lanketa hau: ahozko diskurtso akademikoa eta ahozko diskurtso profesionala.

2.3.1. *Ahozko diskurtso akademikoa*

Unibertsitateko irakaslearen artean hedaturik dagoen kexa da unibertsitate sartzeko diren ikasleek gabezia akademiko nabarmenak dituztela, testu espezifikoak ulertzeko zailtasun handiak ageri dituztelako nahiz diskurtso zientifikoak eraikitzeko oztopo sendoekin topo egiten dutelako. Paula Carlinok egile argentinarrari irakurri diogunez (2005), Ameriketara ere antzeko arazoa dute. Hori zela eta, Carlinok berak diosku, Estatu Batuetan «Academic literacy» terminoa asmatu zuten 1990ko hamarkadaren erdialdean, unibertsitatean sartutako ikasleak espazio «diskurtsibo-erretoriko» berrira arrakastaz egokitzeke asmoz. Ondoren, alfabetizazio akademiko hau giltzarri bihurtu omen da mundu anglosaxoiko eta Latinoameriketako zenbait unibertsitateetan (Mexikon, Venezuelan eta Argentinan batez ere). Euskal Herrira ere iritsia da alfabetizazio mota honen oihartzuna (Echevarría *et al.*, 2009), gure artean oraindik kontu ezezagun samarra suerta daitekeen arren.

Alfabetizazio akademikoaren aferari lotua dakusagu ahozko diskurtso akademikoaren garapena; izan ere, ikasle batek gradua burutuko badu, esan nahi baita tituluak dakartzen ezagutza eta gaitasun guztiak kontuan hartuta, ahozko diskurtso akademikoan berariaz trebatu beharko du nahitaez. Are gehiago hemendik aurrera, non agiria eskuratu aurretiko azken urratsa Gradu Amaierako Lanaren ahozko defentsa egin beharko duen hiru laguneko epaimahai baten aurrean. Alde horretatik, ez dirudi sobera egokia ikasleak halako tamainako (ahozko) proba batean jartzea aurretik trebakuntza espezifikorik jaso ezean¹.

¹ Beharbada, Gradu Amaierako Lanaren kontua profita liteke ikastegi bakoitzak ikaslearen ahozko gaitasunak graduan nola garatuko diren hausnartzeko eta planifikatzeko, ahozkoa espresuki jorratzea eta ebaluazioan txertatzea ez baita hizkuntzako irakasleoi eskusiban dagokigun zerbait, irakasle guztiok nola edo hala landu —eta ebaluatu— beharreko (zeharkako) gaitasuna baizik.

Europako Markoak proposatzen duen bezala, ezinbestekoa da hizkuntzen ikaskuntza bizitza osokoa den prozesu moduan ulertzea (2005: 25). Unibertsitateko diskurtso akademikoari dagokionez, eginkizun jasoetarako prestatu behar dira ikasleak, Bigarren Hezkuntzan hasitako bidean jarraikiz eta sakonduz; izan ere, goi-mailako hezkuntzan espezializazio handiagoko gaiak jorratzen dira, ahoz zein idatziz. Honenbestez, ikasleen diskurtso akademikoa plangintza zehatza merezi duen gaia dela baieztatu daiteke, unibertsitatean gertatzen ari den eredu pedagogikoaren aldaketaren barrenean txertatzeko modukoa:

Orain ikasleari eskatzen zaio modu aktiboan hartzea parte ikaskuntzarako materialak bilatuz eta landuz, eztabaidetan ekarpenak eginez, ikaskideentzat baliagarriak izango diren materialak prestatuz, eta abar.

Gainera, jardun hori guztia ezagutzaren, informazioaren eta komunikazioaren gizartean testuinguruan txertatu behar da ezinbestean, betiere jomugan hartuta ikasleek komunitate akademiko eta profesional jakin bat(zu)etan esku hartzeko prestatu behar dutela beren burua. Horrek hainbat erronka berriren aurrean jartzen ditu ikasleak. Eta ikasle askok nekez egingo diete aurre erronka horiei, gutxieneko orientabide batzuk jasotzen ez badituzte. (Ezeiza, 2009: 3)

Bistan denez, ahozko genero akademikoek testuinguru berezia dute: goi-mailako hezkuntzaren esparrua den unibertsitatea. Beraz, ikasleek testuinguru formal honen arabera diskurtsoak gauzatzen ikasi behar dute, eguneroko ahozko testu prototipikoetatik aldenduz, ahozko kanalak ez baitakar berez ahozko erregistroan jardutea: esaterako, telebistako albistegi batean, mikrofono aurrean ari den aurkezlea, ahoz jardun arren, ahozko erregistrotik baino hurbilago erregistro idatzitik ari da (ikus 2.3 atala). Halatsu gertatzen da ahoz ekoizteko idatziz prestatu eta egituratu diren hainbat genero akademikotan, zeinetan hizkuntza idatziaren eta mintzatuaren arteko *continuum* batean mugitzen garen, unibertsitateko testuinguru espezifikoa xede komunikatiboa arrakastaz gauza dadin. Beste era batera nahiago bada, ahozko genero akademikoak lantzeak hizkuntzaren dimentsio idatzia zein mintzatua dakartza, azken emaitza ahozkoa soilik izan arren.

Honenbestez, ahozkoak diren eta unibertsitateko testuinguru akademikoan ekoizten diren testuak ditugu ahozko diskurtso akademikoak. Oraintsuko definizio honen arabera, monografia, azalpena, lanen aurkezpena, ahozko testu iruzkina, ahozko azterketa edota jarraian mintzagai hartuko dugun debatea unibertsitatean lantzen ditugun ahozko generoen adibide tipikotzat jo ditzakegu.

DEBATEA

Unibertsitateko ikasleen ahozko gaitasunak lantzeko (zein ebaluatzeko) eztabaida baliabide didaktiko egokia gerta daiteke; izan ere, debatea ezau-

garri jakinak dituen ahozko genero akademikoa da, erregelak eta arauak formalki finkatuak dituenak (Vila, 2005; Bosch eta Palou, 2005).

Diskurtsoaren kudeaketaren arabera, oraintsu eskaini dugun ahozko generoen zerrendan bi mota bereiz ditzakegu: monologikoak eta dialogikoak. Monologikoak pertsona bakar batek kudeatzen dituen diskurtsoak dira; dialogikoak, berriz, pertsona batek baino gehiagok kudeatzen dituztenak. Eztabaida, hortaz, ahozko genero dialogikoa da, eta, hain zuzen, izaera plurigestionatu horrek eranstean dio konplexutasuna eztabaidari: bertan ekoizpeneko jarduerak ez ezik, harrerazkoak ere funtsezkoak dira, bai eta elkarerraginezkoak ere. Argudiatzearen inguruko lan ugari egin dituen Plantin autore frantsesak hala dio: «Para argumentar, hay que construir un punto de vista, dar razones que lo respalden, que lo apoyen; interactuar, es decir, escuchar a los otros, integrar lo que han dicho en el discurso propio, y también dudar» (2004: 124).

Bestalde, kontuan hartu beharra dago argudiozko testuetan, ahozkoetan bereziki, diskurtsoa egokiro modalizatzea berebizikoa dela; hau da, mezuarekiko atxikimendu eta solaskideenganako inplikazio mailak ondo neurtu behar dira. Orobat, kortesia linguistikoaren mekanismoak erabiltzen trebatu beharra dago, norberaren nahiz beste hizlarien irudia babesteko, solasean mintzakideak kaltetu edota mindu gabe (Brown eta Levinson, 1987). Kortesia linguistikoak bi funtzio nagusi ditu: mezuaren zama negatiboa leuntzea eta beste pertsonen irudia sendotzea. Alde horretatik, modalizazio egokia eta kortesia linguistikoa tarteko, urrezko arau bat ezarri ohi da debate akademikoetan: eztabaidak argudioen artean gertatu behar du, ez pertsonen artean.

Halaber, norberak ez baitu beti arrazoi (osoa), dialektikaren joko bizian kontzesioak egiten jakitea aski garrantzitsua da; debateetan, konbentzitzeaz gainera, batzuetan amore eman eta negoziatu egin behar baita. Adostasunak lortzea argudio bikainak erabiltzen jakitea bezain garrantzizkoa suerta daiteke eztabaida emankor batean. Areago hezitzaileen heziketaz ari garenean, Irakasle Eskoletan, non ikaskuntza kooperatiboa, elkarbizitza eta errespetua bezalako terminoak hitzetik hortzera aipatzen diren. Hortaz, bestea nahitaez konbentzitzeaz baino gehiago elkarren arteko diferentziak kudeatzeaz ari gara, argudiozko erretorikaren tradizio historikoari beste perspektiba bat emanez (Plantin, 2011).

Amaitzeko, xehekiago deskribatuko ditugu gure debateak corpusaren aurkezpena egitearekin, eztabaidek hiritartasun demokratikoa sustatzen dutela nabarmendu nahi dugu, Europako Markoak aholkatzen duen gisa berean (2005: 16); zeren eta ez dugu atzendu behar unibertsitateko ikasgelan antolatzen den eztabaida batek aukera handiak eskatzen dizkiela ikasleei beren ikaskuntza-prozesuak eraikitzeko: beste pertsonak zer, nola eta zergatik pentsatzen duen pentsatzen duena jakitea munta handiko kontua da formazio betean diharduen irakaslegaiarentzat.

2.3.2. Ahozko diskurtso profesionala

Gasteizko Irakasle Eskolako ikasleak irakasle izateko ikasten ari dira eta etorkizunean izango duten lanbidean behar duten gaitasun komunikatiboan trebatu nahi ditugu bigarren irakasgaietan. Irakaslegaietan komunikazio gaitasuna, Etxebarria eta Garayren arabera (2010), bi norabidetan landu behar da: C1 maila lortzera begira eta irakasle komunikatzaileak sortzera begira. Horretarako oso kontuan hartu behar dira jarduerak eremuak eta gaitasun komunikatiboak (ahozko jarduna eskolan kokatu behar dugu eta gaitasun komunikatibo guztietan trebatu).

Castellàren lanean agertzen denez (2007), irakasle komunikatzaileak pertsonarteko harreman positiboak eraikitzen jakin behar du ezagutza kudeatzeko estrategiak izatearekin batera (forma eta edukia zaindu beharko ditu eskola onak eman ahal izateko). Lan honetan ikasgelako diskurtsoari buruz ere hitz egiten dute, testuingurua, diskurtsoaren ezaugarriak eta eskolaren egitura azpimarratuz. Hiru arlo hauei dagozkien ezaugarriak aletuko ditugu laburki jarraian:

Testuinguruari buruz lehenago aipatu ditugun ezaugarriak zehazten dituzte:

- a) Egoera komunikatibo jakin honetan aurrez aurreko eta aldi bereko ahozko diskurtsoa dugu, baina orainoan aditu baten gidaritza lana dugu eta helburu didaktikoa du.
- b) Partaideen arteko harremana asimetrikoa da (adina, ezagutza maila eta boterea desberdinak dira batzuen eta besteen artean) eta distantzia soziala dugu honen ondorioz.
- c) Diskurtso mota honetan irakaslearen funtzioa ikasleak motibatzea izango da, irakasleak prestatutakoa ikas dezaten kontrol eta kooperazio giroan; eta irakaslearen rola aditua, gida, zaletua eta jokabideen erregulatzailearena izango da.

Ikasgelako ahozko diskurtsoaren ezaugarriei dagokienez:

- a) Ahozko eta idatzizkoaren artekoa da.
- b) Planifikatua da (koherentzia eta kohesioa zaintzen dituen), baina prozesuan berplanifikatu egiten da.
- c) Irakasleak gidatu eta arautu egiten ditu ikaslearen partehartzeak helburu didaktikoekin.
- d) «Gainkarga kognitiboa» saihesteko irakasleak erredundantzia erabili edo ahotsa eta gorputzarekin dentsitate informatiboa erregulatzen du.
- e) Testuinguruaren eraginez deiktikoak, diskurtso markatzaileak eta anakolutu, zalantza eta makuluak agertzen dira.
- f) Diskurtsoaren erakunde-izaerak zuzentasuna, estandarraren erabilera eta lexiko espezializatuaren alde egiten du (Vilàk, 2005, ahozko diskurtso formalerako aletutako ezaugarrietatik oso hurbil daude Castellàrenak, 2007, ere, bistan denez).

Eskolaren egiturari begira Adamen definizioarekin hasiko gara, bertan nagusitzen diren genero diskurtsiboak esplizitatzen baititu: eskola azalpen, deskripzio, argudiaketa eta dialogo sekuentziek osatutako egitura sekuentzial heterogeneoa da. Beste egile batzuek azalpena, argudioa eta jarraibideak nabarmentzen dituzte, baita elkarrizketa eta narrazioa ere (ikus Vilà, 2002 eta Sanz Pinyol, 2005). Guk, gure bi irakasgaietan, aurrerago zehaztuko dugun moduan, azalpena, argudioa eta elkarrizketa landuko ditugu sakonki.

Edukiari begira fasekako egituraketa dugu, gai eta jarduera aldaketek bereiziko dituzte faseok markatzaile metadiskurtsiboan (diskurtsoen hasiera-amaierak markatzen dituztenak) eta ezaugarri prosodikoen (aldaketak, enfasiak eta isiluneak) laguntzarekin.

Eskolen egituraketarekin amaitzeko, Cazdenen (1991) Oinarrizko Egitura eta Tematikoki Lotutako Multzoa aipatu nahiko genituzke. Irakasle eta ikertzaile honek proposatzen duen Oinarrizko Egitura hiru atalek osatzen dute: irakaslearen hastapenak, ikaslearen erantzunak eta irakaslearen balorazioa (HEB). Tematikoki lotutako Multzoa (TLM) berriz, HEBk eta eskolaren arteko egiturak osatzen dute (oinarrizko sekuentziek eta baldintzatutako sekuentzien arteko aukerako konbinaketa).

Cazdenen lanarekin jarraituz (1991), irakaslearen diskurtsoari buruz hitz egin nahi dugu. Irakasleak rol bikoitza du egile honen arabera, eszena zuzendaria eta antzezle nagusia da aldi berean, baina ikasleekin elkarerraginean eraikitzen du jarduera kulturala. Honek eskatzen dio eskola alde zuzenetik ondo planifikatu eta antolatzea eta aldi berean, elkarerraginarekin ondo planifikatu eta antolatzea. Horregatik Cazdenek «partekatutako denbora»ri buruz hitz egiten digu eskolei buruz hitz egiterakoan, alde bakarrekoa ez dela adierazteko eta elkarerraginari bere garrantzia emateko (ikus 2.4. atala). Irakasleak bere lana era egokian bete dezan galdera ireki eta itxiak egin beharko ditu ikerketa eta gogoeta sustatzeko, aldamiak bere lana ezagutzaren eraikuntzan eta berkontzeptualizazioa nola pentsatu eta zer pentsatu irakasteko.

ELKARRIZKETA GURASOEKIN

Elkarrizketa gurasoekin da bigarren irakasgaietan landu dugun genero diskurtsiboa. Ahozko diskurtso profesionalen artean irakaslegaiak ezagutu beharreko diskurtsoetako bat da, bigarren irakasgaietan ebaluagarria izango den jarduera, hain zuzen.

Jarraian zerrendatuta daude ahozko diskurtso profesional honen ezaugarriak:

- Planeatua, formala eta helburu zehaztua da.
- Hezitzaile profesionala familiako pertsona bat edo gehiagorekin biltzen da helburu hezitzaileak erdiesteko informazioa lortuz eta sinergiak sortuz.

- Kanpo komunikazioko elkarriketa da (erakundea eta bere ingurunearen arteko trukeak egoki egiteko, kalitatezko irudia igortzeko).
- Egoera asimetrikoa eta instituzionala da.
- Bere helburu soziala heziketa da.
- Hizketa txandak daude eta fasekako egitura du.
- Pertsona izenordain ugari agertzen dira.
- Kortesia erabiltzen da.
- Hizkuntza estandarrean egiten da.
- Gai mugatu eta espezifikoa jorratzen ditu.

Albaladejoren lanean (2010) enpatia, asertibotasuna, jarrera baikorra eta konponbiderako hizkera erabiltzeko gomendioa ematen digu. Gurasoekin hitz egiterakoan haien seme-alaba eta gure ikasle denari buruz hitz egiten dugu. Izan ditzakeen ahuleziak aipatu eta egindako aurrerapenez hitz egiteaz gain, agertutako hutsuneak konpotzeko helburuarekin ere biltzen gara, beraz, ahaleginduko gara agertzen diren urduritasun, beldur eta minak arintzen, eta egin beharreko bidea elkarrekin egiten, eskola eta familieren arteko zubi eta elkarlana bultzatuz.

2.4. Ikuspegi interakzionista edo dialogikoa

Gorago esan dugun bezala, irakaslegaien ahozko diskurtsoa formala da irakasgai hauetan, bi ikasturteetan, bereziki lantzen duguna (akademikoa zein profesionala), eta, 2.3. puntuan esan bezala, honen ezaugarrietako bat «erlatiboki norabide bakarrekoa» izatea da. Irakasgai hauetan komunikazioaren ikuspegi dialogiko edo interakzionistarekin bat egiten dugu, eta hari horri jarraiki elkarriketa hartzen dugu beste genero guztien oinarritzat (Tusón, 2006). Honen arabera, ikasgelako ahozko jarduna bi norabidetakoa dela diogu, ezagutza elkarrekin eraiki eta harremanetan oinarritutako ikas-irakaskuntza osatzen laguntzen duelako.

Estevek (2010) ikuspegi honen defentsa egitean bi arrazoi ematen dizkigu: lehenik, gaitasun komunikatiboaren perspektibatik, elkarre-ragina mezuen trukaketa eta honek dakarren esanahaiaren negoziazioa dela, eta bigarrenik, Vygotskiren teoria soziokulturala aipatzen digu, honen arabera, ikasketa prozesua eta goi mailako ezagutzaren eraikuntza beste pertsonekin izandako elkarreragin eta bitartekaritza lanari esker gertatzen da.

Palou eta Bosch-en lanean (2005) interakzioa edo elkarreragina definitzerakoan hurrengoak aipatzen dituzte:

- a) Solaskideek mezua elkarrekin eraikitzen dute.
- b) Hizketa ekintza batek bestea osatzen du.
- c) Kanal desberdinen bidez elkarri eragiten diote.

Lehen aipatu den legez (2.3.1.1.), adierazpen monogestionatuak eta plurigestionatuak daude, hala nola, hitzaldiak edo elkarrizketak, baina bai batean bai bestean hartzaileen, egoeraren eta helburuaren arabera moldatu beharko dugu gure diskurtsoa, hau da, solaskidea kontuan hartuta. Izan ere, egile batzuek diote monogestionatu-plurigestionatu sailkapena gainditu eta diskurtsoan bestea txertatzea dela garrantzia duena.

Elkarreraginaren antolaketari buruz hitz egitean elkarrizketa da aztertzen den unitatea. Honek hiru sekuentzia dituela esan dute pragmatikaren arlotik eta diskurtsoaren analisisa egiten duten lanetan (Sacks, Schegloff eta Jefferson 1974): hasiera, garapena eta amaiera. Txanden banaketa ere aintzat hartu beharrekoa da elkarrizketaren egituraketari begira.

Solaskideek mezua elkarrekin eraikitzen dutela esan dugu eta hizketa ekintzek batak bestea osatzen dutela. Honen harira berebiziko inportantzia dute solaskideen asmoek eta interpretazioek elkarrizketa batean parte hartzen dutenean (Austin, 1962 eta Searle, 1969). Hitz egitea ekintza bat dela erakutsi dute, hizketa ekintzak daudela, gauzak egiten baititugu berbeekin eta hitzak baino gehiago transmititzen dugula, plano esplizitua eta implizitua elkarren ondoan agertuz eta auresuposizioak eta gaizkiulertuak ekarri. Honen aurrean kortesia erabiltzeko gomendioa egiten dute (Brown eta Levison, 1987) besteen irudia eta lurraldea zaintzeko asmoarekin².

Gaizkiulertu eta auresuposizioak direla eta sortzen diren komunikazio zailtasunen aurrean, Estevek bere lanetan (2009 eta 2010) irakaslearen *bitartekari-rola*-ren aldeko aldarria egiten du. Ikertzaile honentzat ezinbestekoa delako ikas-irakaskuntzan perspektiba aldaketa bat egotea, hau da, irakaslearen funtzioa ikasleei *irakastea* izatetik, ikasleak *gaitzea* izatera pasatu behar dela dio, eskolak ekintzan, ikerketan eta gogoetan oinarrituz. Hona hemen bere ikas-irakaskuntzari buruzko ikuspegiaren zutabeak:

- a) *Hausnarketa eragilea* den elkarreragina eta diskurtso ikertzailea.
- b) Elkarreragin *kontingentea*³ eta ezagutza esplizitoaren ko-erakuntza.
- c) Elkarreragin *autoerregulatzailea* (autoebaluazioa eta autojarraipena).

Azpiatal honi bukaera emateko Cazden-en (1991) irakaslearen diskurtsoaren sailkapenari buruz bi hitz esan nahiko genuke. Berak kontrol hizkera eta kortesia hizkera aipatzen ditu irakaslearen ahozko diskurtsoari buruz ari denean. Lehenengoarekin irakaslearen boterea eta gidaritza ager-

² Honekin lotuta gatazken ebazpena eta bitartekaritza ere lantzea proposatzen dute Jover eta Garciak (2009) haien lanean. Komunikazioak gatazkarako aukera dakar berarekin eta irakasleak ikasi badute hauek nola kudeatu hobeto egin ahal izango dute haien lana.

³ Carreteroren tesian (2004) aurki ditzakegu Estevek aipatzen duen kontingentziaren graduak zeintzuk diren (Van Lier): 1. Transmisioa (diskurtso monologikoa); 2. *Input, Response, Feedback* (IRF); 3. Transakzioa (talde lana) eta 4. Transformazioa (elkarrizketa).

tzen zaizkigu eta bigarrenarekin Brown eta Levinson-en hatsarreak ditugu berriro (1987), solaskideen/ikasleen irudia zaintzeko, behar den distantzia eta errespetua adieraziz.

3. CORPUSA

3.1. Corpusaren testuingurua

Ikerketa-egitasmo honetarako jaso den corpusaren testuingurua aurkeztuko dugu jarraian, irakaslegaien ahozko ekoizpenak zein egoeratan gertatu diren jakinarazteko asmoz. Lehenik eta behin, euskarazko corpus hau Gasteizko Irakasle Eskolan bildua dela adierazi beharrean gaude, Haur Hezkuntzako Graduan; hain zuzen, lehen bi mailetako ondoko irakasgai haue-tan: *Komunikazio gaitasunaren garapena I* eta *Komunikazio gaitasunaren garapena II*.

Bi irakasgai hauek helburu nagusi bat partekatzen dute: komunikazio egoerak eta hizkuntzaren arauak kontuan hartuz, irakaslegaien komunikazio gaitasuna hobetzea, hizkuntzaren kalitatea parametro komunikatiboetara ekarrita. Horrela, hizkuntza menperatzen duen irakaslegaiak tresna espresa izan dezake bere burua ezagutzeko, mundua pentsatzeko zein adierazteko, beste pertsona batzuekin harremanak izateko, bizikidetzara arauak negoziatzeko nola finkatzeko, taldean lana egiteko, ikuspegi kritikoak jokatze-ko eta autonomiaz ikasteko.

Arestiko helburu partekatua gorabehera, badira zenbait ezberdintasun bi irakasgai hauen artean, ondoren ikusiko dugunez. Esaterako, Lehen mailako *Komunikazio gaitasunaren garapena I* irakasgaiak 6 kreditu ditu eta bigarren mailako *Komunikazio gaitasunaren garapena II*-k, berriz, 7. Bigarrenik, plangintza berria ezarri denetik, moduluka ari gara lanean, diziplinartekotasunari bultzada emanez; hori dela bide, bi irakasgaiok bi modulu diferentetan kokaturik daude: lehen mailakoa «Irakasle lanbidea» izenekoan eta bigarren mailakoa «Komunikazio lanabesak» deitutakoan. Era berean, bada beste diferentzia nabarmen bat: bigarren mailako moduluan *Practicum I* txertatua dago, lehenengoan ez bezala. Ondorioz, agertu berri ditugun ezaugarriak kontuan hartuta, lehen mailako irakasgaian diskurtso akademi-koak lantzea erabaki da eta bigarrenekoan, aldiz, diskurtso profesionalak.

Hona hemen *Komunikazio gaitasunaren garapena I* irakasgaiaren gaitasun propioak:

1. Testuinguru akademikoan ageri diren testuak aztertze-ko, prozesatzeko eta sortzeko gauza izatea-
2. Taldeko jardueretan parte hartze-ko gai izatea, elkarlana eta bakar-lanen bidez.
3. Hizkuntza-gaitasuna areagotzea bi hizkuntza ofizialetan.

Lehen mailako irakasgai honetan jomuga hartzen diren genero akademikoetan trebatzeko hiru lan ebaluagarri proposatzen dira, bakoitzak azken kalifikazioaren % 20 balio duelarik:

1. Banakako azalpen akademiko bat, idatziz.
2. Taldekako eztabaida bat, ahoz.
3. Moduluko lanaren euskarria den txosten akademiko bat binaka, idatziz, kasu metodologian oinarritua dena.

Lehen mailako irakasgai honen ebaluazioa osatze aldera, esan dezagun falta den % 40 banakako etsamina teoriko-praktikoari dagokiola. Irakasgaia gainditzeko ezinbesteko baldintza da lau proba ebaluagarrietan gai izatea. Hortaz, ikerketa-egitasmo honetan hizpide izango dugun debate akademikoaren lana ezinbestean gainditu beharreko proba dute Haur Hezkuntzako lehen mailako ikasleek.

Komunikazio gaitasunaren garapenaren II irakasgaiaren gaitasun propioak hurrengoak dira:

1. Irakaslearen arlo profesionaleko diskurtsoen, testuen eta testuinguru behaketa, azterketa eta ekoizpena.
2. Gaitasun komunikatiboa ikasgelan eta irakaslearen jardunean (input ulergarria, irakurketa ozena, dramatizazioa, elkarrizketa gurasoekin, klaustroak, txostenak...).
3. Hizkuntzaren prozesu kognitiboak (mintzamina, elkarrizketa, ulermena, irakurmena, idazmena).

Bigarren mailako irakasgai honetan ebaluazio sistema bera erabiltzen da. Izan ere, hiru lan ebaluagarri daude notaren % 20na balio dutenak, eta bukaeran % 40 balio duen azken azterketa teoriko-praktikoa. Jarraian eskainiko ditugu irakasgaiaren bigarren urteko lan ebaluagarriak:

1. Diskurtsoaren analisia, ahozko elkarrizketa baten analisia idatziz eta banaka.
2. Elkarrizketa gurasoekin, dramatizazioa taldeka eta ahoz.
3. Moduluko lanaren zatia den ahozko aurkezpen profesionala, taldeka eta ahoz.

Beraz, ikerketa-egitasmo honetan aztertuko dugun corpusa *Komunikazio gaitasunaren garapena* bi irakasgaietako lan ebaluagarriek osatuko dute. Ezagutu dezagun hobeto ikertuko dugun materiala.

3.2. Corpusaren aurkezpena

Aztergai hartuko den corpusak bi iturri ditu, orain arte azaldu dugunaren arabera: lehen mailako debateak eta bigarren mailako gurasoekin elkarrizketak. Bietan zeregin diskurtsibo-linguistikoa prozesu jakin baten

barruan kokatzen da, ahozko azken emaitza zein prozesu bera ebaluatuz. Halaber, bietan egiten diren saioak bideo-kameraz grabatzen dira, eta irakasle-gei lana ebaluatzeko irizpideen berri ematen zaie prozesuaren hasieratik bertatik, ikasgelan irizpideok argitu eta adosteko.

Debateak lantzeko 4-5 aste hartzen dira (moduluak 15 asteko iraupena du). Bertan, hizkuntzaren didaktikan proposatzen diren ohiko hiru aldiak ageri dira: diskurtsoaren planifikazioa, diskurtsoaren gauzatzea eta diskurtsoaren errebisioa.

Planifikazioa:

- Abiapuntua: lanaren aurkezpena, zereginaren xedea argitzea, prozesua irudikatzea, epeak finkatzea, eztabaida ebaluatzeko irizpideak biltzen dituen errubrikaren dokumentua azaltzea eta elkarrekin adostea.
- Hiru laguneko taldeak osatzea, gaiak denon artean erabakitzea eta talde bakoitzari rolak esleitzea (alde eta kontra).
- Gutxienez tutoretza kolektibo bana prozesua ikuskatzeko eta gidatzeko.

Gauzatzea:

- 30 minutuko eztabaiden egitura formala (cf. Cortés eta Bañón, 1997: 16):
 - Gaiarekiko sarrera (1'), irakasle-moderatzaileak egina.
 - Talde bakoitzaren tesi nagusiaren aurkezpena (5' + 5').
 - Debatearen garapena (15'), argudioak eta kontraargudioak.
 - Talde bakoitzaren ondorio nagusiak (2' + 2').

Errebisioa:

- Audientziaren funtzio aktiboa: debatean gertatu denaren hausnarketa metakomunikatiboa, betiere ebaluatzeko irizpideen arabera.
- Saio grabatuaren kopia bana talde bakoitzak bere autoebaluazioa idatziz egin dezan, debatea ebaluatzeko errubrikaren arabera eta sintetikoki.
- Azken tutoretza: irakaslearen eta talde bakoitzaren arteko kontrastea egin eta debatearen lan ebaluagarriari dagokion kalifikazioa negoziatu.

Honenbestez, gorago azaldu denaren argitan, corpusaren lehen iturria osatzen duten debateak 30 minutuko grabazioak dira; eztabaidan sei lagun aritzen dira, hiru talde bakoitzean⁴.

⁴ Debate hauen inguruko xehetasun gehiagorik nahi duenak jo beza aldizkari honetan argitaratua den beste lan batera (Zelaieta, 2011).

Gurasoekin elkarrizketei dagokienez, berriz, bi astetan lantzen ditugu, praktiketara joan aurretik, hain zuzen. Lehen astean genero diskurtsiboa ezagutu eta landu egiten dugu ikasgelan, eta bigarren astean dramatizazioak egiten ditugu eta bideoan grabatu. Hiruko taldeak osatzen dira eta rolak eta egoera banatzen dira, ikasle bakoitzak irakaslearen eta gurasoen rolak antzeztu beharko ditu txandak aldatuz 5 minuturo.

Talde bakoitzak 15 minutu ditu eta aurreko astean klasean egindako jarduera batean oinarritzen da dramatizazioa. Jarduera hartan Haur Hezkuntzako maistra bat eta guraso batzuen rol playinga egin zuten bertan heldu berria zen ikasle baten kasuaren lehen bilera antzeztuz, eta lan ebaluagarrian kasu honen jarraipena egin behar zuten, ordutik hilabete pare bat pasatu zirela irudikatuz.

Beraz, ikasleek alde aurretik ezagutzen dute dramatizazioan izango duten egoera komunikatiboa, baina bilera horretarako arrazoia berria da, inprobisaziorako tarte bat utziz modu honetan.

Azkenik, laginaren tamaina zein den ikusteko, esan dezagun 2010-11 ikasturtean 72 lagunekin aritu ginela lanean lehen mailan eta 2011-12 ikasturtean 62 lagunekin bigarren mailan.

4. IRIZPIDE METODOLOGIKOAK ETA HASIERAKO HIPOTESIAK

Koherentzia zientifiko-didaktikoz jokatzeko aldera, egitasmo hau sostengatzen duten oinarri teorikoekin bat etorri nahi dute ahozko jarduna aztertzeko irizpide metodologikoei. Artikulu honen 2. atalean agerian utzi denez, komunikazio gaitasunaren inguruan lortu den nazioarteko kontsentsu zabalak oso baliabide egokia eskaintzen du diskurtsoen kalitatea zein den ebazteko. Horretarako, gure grabazioetan ikusgai eta entzungai den corpus linguistikoa parametro komunikatiboan bitartez neurtzeko asmoa dakargu.

Lehenago jakinarazi denez, bi egoera komunikatibo ezberdinek osatzen dute analizatu nahi dugun corpusa: zeregin bakoitzean lortu beharreko xedeak ez dira berdinak, ezaugarri franko oso antzekoak baldin badira ere. Hori dela eta, irakaslegaien ahozko gaitasunen diagnostikoa egingo badugu, genero bakoitzaren berezitasunak ere aintzat hartuko ditugu, Gasteizko Irakasle Eskolako lehen bi mailetako ikasleak testua eta testuingurua trebetasunez uztartzeko gai diren ikusteko.

Hartara, Europako Markoak proposatzen dituen irizpideak baliatuko ditugu bideo-kameraz jasoa den ahozko jarduna aztertzeko; hots, egitasmo honek hurrengo urratsa egitearekin, irakaslegaien gaitasun linguistikoei, gaitasun soziolinguistikoei eta gaitasun pragmatikoei neurtuko ditugu, euren ahozko gaitasunen argazki zehatza lortzeko asmoz.

Ikerketa-egitasmoaren hasieran egonik ere, baditugu dagoeneko hainbat hipotesi saio grabatuetan aurkitu behar dugunari buruz. Izan ere, ez da ahaztu behar bi urtez gure ikasleak izanak direla eta, hortaz, hainbat ordu, egun, nahiz aste eman ditugula elkarrekin gelan nahiz bulegoan, hizketan, ahoz. Halaber, grabazioak oraindik xeheki aztertu ez baditugu ere, bulegoan haiekin komentatu izan ditugu saio bakoitzean gertatutakoak, zuzenean behatutakoez landara; beraz, euren (ahozko nola idatzizko) euskararen gaineko nolabaiteko ikuspegia badugu, batez ere gabeziez eta oztopoez den bezainbatean.

Hona hemen, beraz, bi koadrotan bilduta, irakaslegaiek ahoz jardutean izaten dituzten zailtasun nagusiak, hasierako hipotesi gisara. Lehen koadroa lehen mailako lan ebaluagarriari dagokio eta bigarren koadroa, aldiz, bigarren mailakoari.

Lehen mailako eztabaidetan

Gaitasun linguistikoei dagozkien zailtasun nagusiak	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintaxian egitura simple eta laburrak erabiltzeko joera, diskurtsoa zatikatuago eta ahulago geratuz. 2. Lexikoaren erabilera lausoa, kamutsa eta zehaztugabea, maiz erdaraka zenbait ere agertuz.
Gaitasun soziolinguistikoei dagozkien zailtasun nagusiak	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ohiko jardun natural-informaletik (oso) hurbil aritzeko joera. Erregistro formaletik informalerara jauzi inkontzienteak. 2. Debateari hasiera eta bukaera emateko formulak egoki erabiltzeko arazoak.
Gaitasun pragmatikoei dagozkien zailtasun nagusiak	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ahozko lokailuen erabilera urria, bereziki argudioak eta kontraargudioak emateko tenorean. 2. Metafora eta analogia oso gutxi baliatzeko joera, diskurtsoari indarra ez emanez.
Ez-ahozko komunikazioa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kode ez berbalari kontzienteago erreparatzea, bereziki osagai prosodiko, proxemiko eta kinesikoei, urduritasuna kudeatzeko lan nabariak dituztela.

Bigarren mailako gurasoekin elkarrizketak

Elkarreraginezko jarduerak eta estrategiak	1. Ahozko elkarreragina	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Jariotasun eta bat-batekotasunez hitz egiteko erraztasun falta dute zenbaitak. Denek ez dute hitz erreperitorio handirik, eta horrek isiluneak eta ete-nak sorrarazten ditu. 1.2. Hizkuntza malgutasunez eta eragin-kortasunez erabiltzeko arazoak dituzte batzuetan (umorea, emozioak edo de-xia ez dute modu egokian kudeatzen). 1.3. Elkarrizketaren erritmoari jarraitzeko zailtasunak dituzte tarteka, baita zen-bait adierazpenei erantzuteko ere. 1.4. Lanbidearekin lotutako informazio kon-plexua trukatzeko eta informazio xehea emateko zailtasunak dituzte tarteka.
	2. Elkarreraginezko estrategiak	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Esaldi egokia hautatzeko eta txanda hartzeko batzuetan arazoak dituzte. 2.2. Bere ekarpena eta bere solaskideenak trebetasunez bateratzeko zailtasun batzuk dituzte. 2.3. Zalantzak argitzeko eta entzundakoa ulertu duela egiaztatzeko galderak eta birformulazioak gutxitan egiten dituzte.
Ez-ahozko komunikazioa	1. Keinuak, ekintzak eta jarduera paralinguistikoak (gorputzaren hizkuntza, onomatopeiak, prosodia)	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Urduritasuna adierazten duten kei-nuak bideratzen ikasi behar dute. 1.2. Haien gorputzaren jarrera, solaskidee-kiko distantzia eta ahotsaren erabilera egokitzen jakin behar dute. 1.3. Enpatia, baikortasuna eta asertibo-tasuna adierazi behar dituzte haien gorputz eta ahotsen bidez, batez ere harrera egitean eta agurtzean, helbu-rua ez delako bere alde jartzea, baizik eta elkarrekin adostea, eta hau hobetu behar dute. 1.4. Egoera eta solaskideen arabera egoki-tzen jakin behar dute, elkarrizketaren ezaugarri sozio-kulturalak kontuan har-tuz eta solaskideen arteko botere harre-man horretan kontzienteki kokatuz.

Hurrengo urratsak esango digu arestian zerrendatu ditugun hipotesiak betetzen diren ala ez. Horretarako, hurrena, orain arte grabatua den corpusaren azterketari ekingo diogu, irakaslegaien ahozko gaitasunen diagnostiko zehatza erdieste aldera. Hori dela eta, ikerketaren hurrengo fasean xehekiago aritzeko aukera izango dugulako ustea dugu, ikasleekin gelan adibide literalak eskaini bidenabar.

Amaitzeko, pentsatzekoa da aldizkari honetan bertan emango dugula arestian aurkeztu dugun egitasmo honen lehen emaitza enpirikoen berri. Geure desioa behintzat halakoa da: egiten dugun lana *Tantak* bezalako euskarazko zientzia foroetan partekatzea, hizkuntza eta hezkuntza uztartzen ari garenon profesionalen artean aurrera egiteko asmoz.

Jasotze-data: 2012/04/30

Onartze-data: 2012/09/27

Abstract

In the current scene of the academic research, and following a long tradition where written skills have had priority, there is an increase of works whose target is the development of oral competences in the classroom, from infant school to the university. Within this new framework, we present a research project whose purpose is to get a diagnosis of the oral competences of the teachers in their initial training, in order to know accurately the main difficulties the Infant Education Grade's students have when they have to express themselves orally. Therefore, once we know the type of linguistic-discursive problems they have, using the Didactics of Languages, we will provide them with more tools to reach a successful communicative level and use properly the oral language in their future professional life. In this first work we explain the project we are carrying out at the University College of Teacher Training of Vitoria-Gasteiz, emphasizing its theoretical-methodological foundations.

Keywords: *Language teaching. Communicative competence. Oral discourse. Pre-service Teacher Training.*

Tras una larga tradición académica donde las habilidades escritas han primado sobre las habilidades orales, van emergiendo estos últimos años trabajos que tienen por objeto de investigación el desarrollo de las competencias orales en el aula, desde Educación Infantil hasta la Universidad. Dentro de este nuevo marco, presentamos un proyecto de investigación que pretende obtener un diagnóstico de

las competencias orales del profesorado en su formación inicial, con el fin de poder conocer con exactitud qué principales dificultades tienen los estudiantes del Grado de Educación Infantil a la hora de expresarse de forma oral. No en vano, sabiendo qué tipos de problemas lingüísticos-discursivos tienen, podremos contribuir desde la Didáctica de la Lengua a que tengan más opciones de éxito comunicativo y hagan un buen uso de la lengua oral en su futura profesión. En este primer trabajo se da cuenta del proyecto que estamos llevando a cabo en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, haciendo especial hincapié en los fundamentos teórico-metodológicos del mismo.

Palabras clave: Didáctica de la lengua. Competencia comunicativa. Discurso oral. Formación inicial del profesorado.

Après une longue tradition académique dans laquelle les compétences écrites ont primé sur les compétences orales, ces dernières années nous assistons à l'apparition de travaux qui ont pour objet d'étude le développement des compétences orales en classe, à partir de la maternelle jusqu'à l'université. C'est dans ce nouveau contexte que nous présentons un projet de recherche ayant pour but le diagnostic des compétences orales des professeurs lors de leur formation élémentaire, afin de d'établir avec exactitude quelles sont les principales difficultés des élèves de Grado (licence) de Maternelle quand ils s'expriment à l'oral. Logiquement, si nous spécifions quel est la classe de problèmes linguistiques-discursifs qu'ils ont, nous pourrons, à partir de la Didactique de la Langue, contribuer à ce qu'ils aient davantage de possibilités de réussir la communication et à ce qu'ils fassent un bon usage de la langue orale dans leur profession future. Dans ce premier travail, nous expliquons l'expérience que nous menons actuellement à l'école de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, en insistant particulièrement sur les bases théoriques et méthodologiques.

Mots clés: Didactique de la langue. Compétence communicative. Discours oral. Formation élémentaire du professorat.

BIBLIOGRAFIA

- Albaladejo, M. (2010). *Cómo decirlo. Entrevistas eficaces en el ámbito educativo*. Bartzelona: Graó.
- Askoren artean. (2010). *Administrazioko testugintzan sakontzeko ikastaroa*. IVAP/ Mondragon Unibertsitatea.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. eta Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Bosch, C. eta Palou, J. (koord.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Graó. Bartzelona.
- Briz, A. (2008). *Saber hablar*. Madril: Instituto Cervantes.
- Brown, P. eta Levinson, S.C. (1987). *Politeness. Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H, eta Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Bartzelona: Graó.
- Canale, M. eta Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics 1*, 1-47.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», in M. Llobera (ed.) (1995). *La competencia comunicativa* (63-81). Madril: Edelsa.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes. Un estudio en la investigación-acción*. Doktorego tesia <http://www.thesisred.net/bitstream/handle/10803/7579/tacr1del1.pdf?sequence=1>
- Castellà, J.M.; Comelles, S.; Cros, A. eta Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase: estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Bartzelona: Graó.
- Cazden, Courtney B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Bartzelona: Paidós/MEC.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. eta Thurrell, S. (1998). «Gaitasun komunikatiboa: asmo pedagogikoez sortutako eredu bat, osagaien edukiak zehaztuta», *Hizpide*, 41, 59-89.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Cortés, L. eta Bañón, A.M. (1997). *Comentario lingüístico de textos orales II. El debate y la entrevista*. Madril: Arco Libros.
- Echevarría, M.A. et al. (2009). «Alfabetización académica en el ámbito universitario», in Rojo, J. et al. (ed.). *Hizkuntza eta literaturaren irakaskuntza eta ikaskuntza* (93-108): Bilbo: EHU/UPV.
- Europako Kontseilua (2005). *Europako Erreferentzia Markoa. Hizkuntzen ikaskuntzarako, irakaskuntzarako eta ebaluaziorako*. HABE: Gasteiz.
- Esteve, O. (2009). «La interacción, un proceso que implica conversar». *Cuadernos de pedagogía* 391. 56-59.
- (2010). «Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras». *Monográficos marcoELE*, n.º 10.
- Etxebarria, A. eta Garai, U. (2010). «Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaia». *Uztaro* 73. 39-48.
- Ezeiza, J. (koord.) (2009). *PREST. Unibertsitateko komunikaziorako gaitasunen eskuliburua*. www.testubiltegia.ehu.es (2012ko apirilaren 13an kontsultatua).
- Garzia, J. (2008). *Jendaurrean hizlari*. Irun: Alberdania.
- Goikoetxea, N. (2008). «Gaitasun komunikatiboa lantzeko proposamena». *Hizpide* 69, 86-105.
- Hymes, D.H. (1967). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Hymes, D.H. eta Gumperz, J. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Olson, David, R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Palou, J.; Bosch, C.; Carreras, M. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Bartzelona: Graó.
- Plantin, C. (2004). «Pensar el debate». *Signos*, 37. 121-129.
- (2011). «No se trata de convencer, sino de convivir. L'ère post-persuasion». *Rétor* 1. 59-83.
- Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Madril: Castalia.
- Sanz Pinyol, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Bartzelona: Graó.
- Tusón, A. (2006). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Bartzelona: Gedisa.
- Vilà i Santasusana, M. (koord.) (2002). *Didáctica de la lengua oral formal*. Bartzelona: Graó.
- (koord.) (2005). *El discurso oral formal*. Bartzelona: Graó.
- Zelaieta, E. (2011). «Unibertsitateko ikasleen gaitasun komunikatiboa lantzen: taldekako eztabaidak ikasgelan». *Tantak* 23 (2). 97-117.
- Zuazo, K. (1987). «Euskaldunek euskalkienganako izan dituzten jarrerez». *ASJU* 21-3.
- (2000). *Euskararen sendabelarrak*. Irun: Alberdania.