

Gaitasun komunikatiboak II

Diskurtso profesionalak

Gema Lasarte Leonet



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Unibertsitateko Biblioteka

Lasarte Leonet, Gema

Gaitasun komunikatiboak II [Recurso electrónico]: diskurtso profesionalak / Gema Lasarte Leonet. – Datos. – Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2019]. – 1 recurso en línea : PDF (69 p.)

Modo de acceso: World Wide Web.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-84-1319-109-6.

1. Competencia comunicativa (Lingüística). 2. Comunicación oral. 3. Lenguaje y lenguas – Estudio y enseñanza.

(0.034)372.46

(0.034)800.7

UPV/EHUko Euskara Zerbitzuak sustatua eta zuzendua, Euskarazko ikasmaterialgintza sustatzeko deialdiren bitartez.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-1319-109-6

Aurkibidea

| | |
|---|----|
| 1. gaia. Gaitasun komunikatiboaren eta irakats-diskurtsoaren eremu praktiko teorikora hurbildu | 5 |
| 1.1. Zer gogoratzen dugu edo dakigu gaitasun komunikatiboaren inguruan? | 5 |
| 1.2. Komunikazio-gaitasuna: azpigaitasunak eta testu-erregelak | 6 |
| 1.3. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak | 11 |
| 1.4. Erreferentzia bibliografikoak | 12 |
| 2. gaia. Irakats-diskurtsoaren eta gaitasun soziolinguistikoaren arteko harremanetara hurbildu. Ahozko diskurtsoak | 14 |
| 2.1. Zer dakigu gaitasun soziolinguistikoaren inguruan? | 14 |
| 2.2. Azpigaitasun soziolinguistikoa eta irakats-diskurtsoa | 15 |
| 2.3. Entzulearen interpretazio eta solas-adeitasun arauak irakasten | 17 |
| 2.4. Eskolak mutu egiten gaituenean | 21 |
| 2.5. Ahozko diskurtsoak eta ebaluatzeko errubrika | 23 |
| 2.6. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak | 26 |
| 2.7. Erreferentzia bibliografikoak | 30 |
| 3. gaia. Egoera komunikatiboak sortu. Ahozko testuen behaketa eta azterketa, eratzten duten osagai testual nahiz testuingurukoak erreparatu. | 31 |
| 3.1. Zer dakigu irakats-diskurtsoaren inguruan? | 31 |
| 3.2. Irakats-diskurtsoak II. | 32 |
| 3.3. Ahozko eta idatzizko diskurtsoak | 37 |
| 3.4. Ahozko formalak | 38 |
| 3.5. Ahozko azalpenetzko testuak egiten | 41 |
| 3.6. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak | 43 |
| 3.7. Erreferentzia bibliografikoak | 46 |
| 4. gaia. Egoera komunikatiboak sortu eta testuak ekoitzi eta analizatu irakaskuntzan. Gurasoekin elkarrizketa | 47 |
| 4.1. Zer dakigu gurasoen elkarrizketen inguruan zehazki, eta eskolan gertatzen direnen inguruan, oro har? | 48 |
| 4.2. Elkarrizketen garrantzia eskolan | 48 |
| 4.3. Elkarrizketetan entzuten jakin behar da | 49 |
| 4.4. Elkarrizketak | 50 |
| 4.5. Ikasleen arteko komunikazioa | 53 |

| | |
|--|-----------|
| 4.6. Guraso-irakasle arteko komunikazioa | 54 |
| 4.7. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak | 59 |
| 4.8. Erreferentzia bibliografikoak | 59 |
| 5. gaia. Testu diferenteen azpian dauden prozesu kognitiboak | 61 |
| 5.1. Zer dakigu prozesu kognitiboen eta testu diferenteen artean dauden harremanen inguruan? | 61 |
| 5.2. Testu diferenteen azpian dauden prozesu kognitiboak | 62 |
| 5.3. Erreferentzia bibliografikoak | 68 |

1. gaia

Gaitasun komunikatiboaren eta irakats-diskurtsoaren eremu praktiko teorikora hurbildu

Lehenik eta behin, esan behar da ikasgai hau Gaitasun Komunikatiboen Garapena I, gradu honetako lehen ikasturtean ematen den irakasgaiaren jarraipena dela; beraz, irakasgaiaren hasieran, nahitaez, gaitasun komunikatiboen inguruko gogoeta zabala egingo da. Horrela, gaitasun komunikatiboa definituko da, gaitasun horren azpigaitasunak aztertuko edota gogoratuko dira, eta azpigaitasun bakoitza ebaluatzeko erabiltzen diren testu-erregelak esplikatu dira.

Hortaz, gaiari heltzeko, gaitasun komunikatiboen inguruan mintzatuz gauzatuko dugu sarrera. Irakats-diskurtsoa gaitasun komunikatiboetan kokatzen jakingo dugu, eta ahozkoak diskurtso horretan duen garrantzia azpimarratuko.

Atal enpirikoan, dakiguna gogoratuz abiatuko gara, eta atal teorikoa ulertu den jakiteko, kontzeptu-mapak egingo dituzte taldeka. Horiez gain, martxan jarriko da irakasgaiak ardatz duen ikerlari sena. Horretarako, irakasgaiaren erdian dagoen praktikaldiaz baliatuko gara, eta bertan egin beharreko behaketa adostuko da, irakats-diskurtsoaren inguruan zer begiratu behar duten zehaztuz. Halaber, martxan jarriko dira ikasturtean bakarka grabatu behar duten bideoa eta taldeka osatu behar dituzten komunikazio-batzordeak.

1.1. Zer gogoratzen dugu edo dakigu gaitasun komunikatiboaren inguruan?

Jorbak (2010) dio, ikuspegi soziokultural batetik, hezkuntza jendarte-ekintza bat dela, jendarteratzea funtzio duena, eta horretan komunikazioa dela ardatz edo erdigune. «Tiene como función el desarrollo de las capacidades de las personas y su integración en la cultura. La mediación en esta se produce a través del triángulo interactivo: profesor-alumno-contenidos curriculares» (2010:22). Komunikazioa interakziorako hain gune inportantea izanik, honako galdera hauek eta gehiago erantzuten joango gara lehenengo gaiari.

- Ezagutzen duzu irakasleren bat bereziki gaitua komunikazioan? Eta zergatik diozu hori?
- Ezagutzen dituzu gaitasun komunikatiboak eta haren azpigaitasunak nahiz testu-erregelak?

- Nabarmentzen dituzu hizkuntza-gaitasunaren eta komunikazio-gaitasunaren arteko diferentziak?
- Komunikazioak zer garrantzi du irakasle on bat izateko? Zergatik?
- Hizkuntza Hizkuntzako irakasleen lana da soilik, edo irakasle guztiena? Zergatik?
- Badakigu irakats-diskurtsoan zertarako erabiltzen den komunikazioa?
- Badakigu ahozko komunikazio on bat egiteko errubrika bat irudikatzen?

Galdera horiek eta gehiago joango dira sortzen lehen gai honetan nahiz hurrengo bietan, eta egingo ditugun irakurketetan. Hori dela bide, erantzun egokiaren bila abiatuko gara, irakats-diskurtsoak zer norabide hartu behar duen jakin guran. Irakaslegaiak komunikazio-gaitasunez doitu ditugu, eta, batez ere, ahozko diskurtsoan trebatuko ditugu. Irakasleok ahozko diskurtsoan profesionalak izan behar dugu, teknologiaren eta komunikazioaren tenore honetan berriro ere ahozkoaren bigarren sasoian sartu garelako (Calsamiglia eta Tusón, 2007; Egaña, 2015).

1.2. Komunikazio-gaitasuna: azpigaitasunak eta testu-erregelak

1.2.1. Kontzeptuaren definizioa, sorrera eta bilakaera

Gaitasun komunikatiboaren kontzeptuaren sorrerarekin hasi baino lehenago, interesgarria da **goi-hezkuntzan erabiltzen den gaitasunaren kontzeptua** berriskustea eta komunikazio-gaitasunaren kontzeptualizazioarekin nola erlazionatzen den ikustea. Izan ere, jatorri ezberdina dute. Gaitasunaren kontzeptua lanbidearen jardueri lotua garatu da, eta komunikazio-gaitasunarena, aldiz, hizkuntzalaritza aplikatuaren eremuko berrikusketarekin (Ezeiza, 2015). Europako Kualifikazio Markoak (EFQ) lau oinarritan definitzen du gaitasuna. **Gaitasun kognitiboa**: teoria eta kontzeptuak erabiltzea, eta baita jakintza informala ere, esperientziaren bidez bereganatua. **Gaitasun funtzionalak** trebetasunak aurreikusten ditu: «jakin nola», lan-esparru, ikaskuntza-esparru edo gizar-te-jarduera jakin batean aritzean zer egiteko gai den pertsona. **Gaitasun pertsonala**, berriz, egoera jakin batean aurrera egin dezan nor bere burua gidatzeko duen gaitasuna litzateke. **Gaitasun etikoa**: balio pertsonala eta profesionalak izateari lotutakoa genuke (Ezeiza, 2015: 50). Ezeizak, zentzu honetan, hiru gaitasun atxikitzen dizkio ikaskuntzari. Ezagutzak (**gaitasun kognitiboa**); trebetasunak (**gaitasun funtzionala**) eta **gaitasun pertsonala** eta profesionalak azpimultzotan sailkatuz (autonomia eta ardura; ikasteko gaitasuna; gaitasun komunikatiboa eta **soziala**). «Komunikazioaren alderdi soziala, sozializatzeko hutsetik harago, jakintza eraikitzearen parte da, eta, ondorioz, komunikazio-gaitasun soziala garatzeak ikaskuntza esanguratsua bultzatzeko ahalmena du» (Ezeiza, 2015: 53). Gaitasun hori irakats-diskurtsoaren bidez lantzen da ikasgelan; ez da ahaztu behar irakats-diskurtsoak ikasleak gizarteratzen laguntzearen funtzioa duela besteen artean.

Inportantea iruditzen zaigu gaitasun horiek ezinbestean aipatzea; izan ere, irakasgai honetan bai ala bai landuko dira. Gaitasun kognitiboak gaitasun komunikatiboen garapenean definituko dira; baina funtzionalak eta sozialak izango dira, batez ere, ikasturte honetan agerian geratuko direnak. Izan ere, jakintzatik harago, esperientzietan, praktikan eta lan kooperatiboan oinarrituko da irakasgai honen zeregin didaktikoa. Gaitasun horiek Europako Erreferentzia Marko Bateratuan agertzen dira (2005:30).

Hizkuntzalaritzari loturiko gaitasun komunikatiboari dagokionez, esan behar da lan eta ikerketa ugari direla definizioa, sorrera eta erabilera landu dituztenak gure inguru hurbilean. Batzuk aipatzearen: Etxebarria eta Garay, 2010; Ezeiza 2010; Ezeiza, 2015; Goikoetxea, 2007; Ruiz Bi-

kandi, 2009; Zelaieta, 2015). Denek ere bat egiten dute komunikazio-gaitasuna kontzeptuaren sorrera Chomskyk garatutako hizkuntza-gaitasunari eginiko zuzenketan edo kritikan kausitzen dela baieztatzean. Horrela, hizkuntza-gaitasunari alde pragmatikoa, hizkuntza eta kulturaren arteko lotura gehitu zitzaizkion (Hymes, 1967 eta Hymes eta Gumperz, 1972). Hymesek honela definitu zuen komunikazio-gaitasuna (*communicative competence*): hiztun batek behar duen gaitasuna, testuinguru kultural desberdinetan eraginkor komunikatzeko. Hymesek komunikazioa modu pragmatikoan ikusarazteko ekintza komunikatiboaren atalak zedarritu zituen SPEAKING akronimoaren atzean. *Situation* (egoera); *Participants* (parte-hartzaileak); *Ends* (helburuak); *Act sequences* (testuaren sekuentziak, ordena); *Key* (tonua, formala, informala, umorezkoa, intimoa, serioa, friboloa); *Instrumentalities* (ahozkoa, idatzia; dialektoa; erregistroa; bokalizazioa, kinesika; proxemia); *Norms* (arauak); *Gender* (konbertsazioa, hitzaldia, debatea, elkarrizketa, monologoa) (Calsamiglia eta Tusón, 2007).

Hymesek egindako lanak jarraitzaile asko izan zituen, eta komunikazio-gaitasunaren garapenak eskema eta planteamendu diferenteak ezagutu zituen. Canale-ren eta Swain-en ereduak (1980) eta Canale-rena (1983); Bachman-en ereduak (1990 eta 1996) eta Celce-Murcia-ren, Dörnyei-ren eta Thurrell-en ereduak (1995). Guk Canalek (1983) aurkezturikoa hobetsi dugu; izan ere, gaitasun linguistikoa diskurtso-gaitasuna, gaitasun soziolinguistikoa eta estrategikoa gehitu zizkion. Diskurtsoaren gaitasuna gaitasun soziolinguistikotik bereizi zuen, eta gaitasun estrategikoaren osagaia erantsi zuen.

Definiziora hurbilketa eginda, hau da, gaitegiko lehen gaian lehenetsi den definizioa aukeratuta, komunikazio-gaitasunaren sorrera behatuko dugu. Gaitasun komunikatiboa edota, hobeto esanda, diskurtsoaren analisia hainbat zientzia-diziplina diferenterekin lotuta ikusten eta aztertzen da (Calsamiglia eta Tusón 2007; Zelaieta, 2015). Guretzat interesgarrienak direnak laburtuko ditugu.

Pragmatika linguistikoa. Hizkuntzalaritzan du funtsa. Hizkuntzaren erabilera aztertzea du helburutzat. Hizkuntzaren erabilpena aztertzeko, testua eta testuingurua bilbatzen ditu. Aipatu berri dugun ekintza komunikatiboan parte hartzen duten elementu guztiak aintzat hartzen ditu (solaskideak, espazioa, kanala...). Horregatik, hiztunak, testuingurua, hartzaileak eta helburua buruan, hartara egokituko du bere berbaldia. Elementu horien guztien kaieran antolatuko du bere testua.

Testu-hizkuntzalaritza. Hizkuntzalaritzaren beste adar bat dugu hau, testuaren osotasunari erreparatzen diona. Hori horrela izanik, testu guztiek, idatzizkoek nahiz ahozkoek, lau testu-erregelak bete behar dituzte. Zuzentasuna, egokitasuna, koherentzia eta kohesioa. Horiez gain, oso inportantea da edukien nahiz adierazpenaren argitasuna. Horrela, hizkuntzaren kalitatea ebaluatu ahal izango da analizatzen diren testuetan. Aipaturiko bi zientziek garrantzi handia dute analizatuko dugun irakaslearen diskurtsoan.

Soziolinguistika. Hizkuntzalaritzatik eratorria dugu hau ere, baina, honetan, testuinguru soziokulturala nabarmendu behar da. Hizkuntza modu bakoitza testuinguru soziokultural jakin batean gertatzen da. Hartara, hizkuntza bakoitza jendarte baten ohituren eta kulturen ispilu ere bilakatzen da. Adeitasun-arauak eta agurtzeko moduak arras diferenteak izan ohi dira hizkuntza-testuinguru ezberdinetan. Hizkuntza batzuen inguruan adeitasun-arau dotoreak eta hutsegin ezinak dira, «s'il vous plaît et merci» kasurako Hendaian, eta Irunen, berriz, «Sirveme una cerveza». Irakasleak bere irakats-jardunean elkarrizketak gauzatzeko nahitaez jo beharko du hizkuntzen testuinguruetako arauak ezagutzera.

Erretorika. Aristotelesen *Erretorika* da guran diskurtsogintzaren inguruan heldu den eskulibururik zaharrena, eta, askoren ustetan, onena (Garzia, 2008). Duela 2.500 urte jaio zen Grezia Klasikoan, demokraziarekin batera, *pertsuasioaren arte* zeritzona. Hizlariak, trebea izatera iristeko,

hiru baldintza bete behar zituen: berezko gaitasuna, jakintza eta praktika. Praktika honen garrantzia hainbat autorek nabarmentzen dute. Hau da, eginaren poderioz ikasten den arte bat dela erretorika (Briz, 2017; Garzia, 2008; Zelaieta, 2015). Diskurtso-estrategiak lantzeko orduan, ezinbestean jo beharko dugu Erretorikak diskurtsoak eraikitzeko erabilitako estrategiak gogoratzera eta irakastera.

Psikolinguistika eta Kognizio-zientziak. Vigotsky-k (2000) eta Luria-k (1973) elkarrekin-tza komunikatiboaren garrantzia aipatzen dute hizkuntzak bereganatzeko eta garatzeko metodorik esanguratsuen bezala; horrela, Pragmatikarekin nahiz Soziolinguistikarekin bat egiten du, Psiko-linguistikak miran interakzioa jartzen duelako. Kognizio-zientzietan, oso kontzeptu interesgarriak izan dira gogamenak jakintza nola antolatzen edota eraikitzen duen jakiteko gidoiak, eskemak nahiz markoak. Aurrerago aipatuko dugu nola funtzionatzen duten kognizio-mekanismoek hizketta-prozesuetan, entzun / hitz egin trebetasunetan.

KOMUNIKAZIO-GAITASUNAREN AZPIGAITASUNAK ETA TESTU-ERREGELAK. DEFINIZIOAK

Beheko grafikoan kokatzen dira komunikazio-gaitasunaren azpigaitasunak. Gure hautua izan da, Hymesen teoriatik abiatuta, arestian esan bezala, Canaleren eta Swainen eredia (1980) eta Canalerena (1983) hautatzea. Eredu honekin lan egingo dugu irakasgaiari. (ikus 1. grafikoa).



Gaitasun linguistikoa hizkuntzari berari dagokion trebetasuna da. Derrigorrez hizkuntza ondo ezagutu beharko da hizkuntza horretan komunikatzeko. Gaitasun linguistikoa osatzen duten eremu diferenteak honako hauek dira: gramatika (morfologia eta sintaxia); lexikoa (hiztegia); semantika (hitzen esanahia eta harreman logikoa); fonetika-fonologia (intonazioa, azentua, erritmoa); ortografia- eta ortotipografia-arauak. Atal honen gaitasuna **zuzentasunaren** testu-erregela bidez neurtzen da. Gaitasun fonologikoa, ortografikoa, ortoepikoa, semantikoa, lexikoa nahiz gramatikala zuzen kudeatzen jakin beharko da ahozko nahiz idatzizko testuetan.

Gaitasun soziolinguistikoa. Hizkuntzaren erabileraren kode soziokulturala menderatzea (egoera jakin batean, hiztegia, erregistroa, dotoretasuna eta estiloa egokiro erabiltzea). Esaldien **egokitasuna** hartzen du kontuan, erabiltzen den hizkuntzaren testuingurua ezagutuz: parte hartzaileen rolak, arau esplizituak nahiz implizituak. Hitz batean, testua eta testuingurua elkarrekin ezkontzeko trebetasuna da (Zelaieta, 2015). Esan bezala, gaitasun hori neurtzeko erabiltzen den testu-erregela egokitasuna da. Errepertorio zabala eduki behar du hiztunak. Izan ere, hizkuntzaren ezaugarrietako bat aldakortasuna da, eta hiztuna aldaera horietara egokitu beharko da ekintza ko-

munikatibo orotan. Horrela, aldaera geografikoen baitan, hizkuntza aldatzen joango da. Aldaera horri **dialekto** edo aldaera diatopiko deritzo. Ikasgelan, gurean alegia, egoera hori bereziki intergarri eta aldi berean zail bilakatzen da; izan ere, ahozkoak egiteko orduan, euskalkietan mintzatzen direnak erosoago sentitzen dira euskalkietan ahozko horiek eginez, eta estandarra bakarrik erabiltzen dutenak umezurtz sentitzen dira. Halaber, gela berean azpieuskalki diferenteak entzun daitezke. Bestalde, gizarte batean bereizten diren taldeek erabiltzen dituzten aldaerei **soziolekto** edo aldaera diastratiko esaten zaie. Azkenik, **aldaera diafasikoak** egoera komunikatiboei egiten die erreferentzia. Aldaera funtzionalak dira diskurtso motak baldintzaturiko estiloak eta erregistroak (Ezeiza, 2008). Aldaera horietara guztietara egiteko gaitasun soziolinguistikoa behar da. Edota Ezeizak izenpetzen duen gaitasun soziopragmatikoa; alegia, euskararen aldaera geografikoak eta gizarte-aldaerak ez ezik, kontestu-aldaerak ere (Mendiburu, 2010) kontuan dituelako.

Diskurtso-gaitasuna. Hizkuntza-egiturak konbinatzeko trebezia dugu hau, testuaren batasuna lortze aldera. Testuaren batasuna forma arloan **kohesioaren** bitartez eta esanahi arloan **koherentiaren** bitartez lortzen da, eta hauek dira, hain zuzen ere, diskurtso-gaitasuna neurtzeko testu-erregelak. Mezuak eraikitzeke trebetasuna da, beraz, diskurtso-gaitasuna. Helburua eta hartzailea buruan, ideiak ondo antolatu eta modu progresiboan eratzeko gaitasuna, hartzaileak testuaren batasuna jaso dezan. Diskurtsoa gaitasun komunikatiboen unitatea da. Horrek esan nahi du testu-genero bakoitzaren egitura eta erregistroa ondo ezagutzea, testueltasuna (kohesioa, koherentzia, modalizazioa...) egokiro kudeatzea. Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia markoak (2005:152) gaitasun funtzionalak aipatzen ditu, mezuak diskurtso-gaitasunez antolatzeke, egituratzeko eta ordenatzeko. Mikrofuntzioak eta makrofuntzioak. Elkarreragin baten baitako esku-hartze batean, enuntziatu sinpleenak lirake lehenak, eta erabilera funtzionalerako esaldi-sekuentziak edota testu-sekuentziak besteak (narrazioa, deskribapena, azalpena...). Bistan da gaitasun soziolinguistikoen eta gaitasun diskurtsiboen artean muga oso lausoa dela. Izan ere, bi gaitasunek oso kontuan dute testuingurua. Bi gaitasunen arteko mugak lausoak diren bezala, diskurtsoa eta testua kontzeptuaren artekoak ere askotan nahasi dira. Diskurtsoa prozesu osoztat hartuko dugu, eta testua diskurtsoaren gauzatze modura (Ruiz Bikandi, 2009); horregatik, intergarria da aipatu berri dugun gaitasun funtzionala. Diskurtsoa antolatzeaz gain, funtzioen baitan eraikitzen baitira testuak. Europako Hizkuntzen Erreferentzia Marko Bateratuari gagozkio-larik (2005), komunikazio-gaitasunaren barnean hizkuntza-gaitasuna, gaitasun soziolinguistikoa eta pragmatikoa hartzen ditu. **Gaitasun pragmatikoa** diskurtsoaren egiturari eta hizkuntza-funtzioei dagokie. Beharrezkoa da hiztunak diskurtso egokia moldatzea testuaren barneko egiturari jarraikiz. Neurri berean, garrantzitsu da ekoizitako diskurtsoak bere baitan duen funtzioa jakitea ere (Etxebarria eta Garay, 2010).

Gaitasun estrategikoak, komunikazioan gertatzen diren gabeziei aurre egiteko orekatze-estragieaz gain, asmo erretorikoren bat lortzeko edo azpimarratzeko estregiak eranstu ditu (testuinguruko gakoak erabili, hizkuntzako gakoak, parafasiak, sinonimoak, birformulazioak, mima, *iktak*, beste hizkuntzetako hitzak...). Eguneroko jardunean etenik gabe erabiltzen ditugu estregia horiek, komunikazioa gerta dadin bermatzeko. Askotan, estregia horiek ez-hitzezkoe-kin lotu ohi dira: begirada, gorputzaren jarrera, espazioaren kudeaketa, artefaktuen erabilpena. Beste ataletako testu-erregelak zehatzak badira ere, honetan ez dago bat zedarritua. Eduardo Zelaiek (2015) eremu honetarako proposatzen duen testu erregela **eraginkortasuna** da. Irakats-diskurtsoan behar-beharrezkoak dira azpigaitasun guztiak, baina azken hori oso lagungarria gertatzen da. Ez dugu ahaztu behar irakats-diskurtsoa nagusiki ahozkoan gauzatzen dugula, azalpenezko testuak medio. Ondorioz, beraz, ikasleei ezagutzen ez dituzten edukien inguruko informazioa esplikatzu ari gatzazkie; horregatik, estregia horiek ondo menperatzearen garrantzia.

1. irudia

Irakasle izateko beharrezko komunikazio-gaitasunak

C1 maila definitzen duten trebetasunak irakasleak bere lanean izango dituen testuinguruetara ekarri ditugu ondorengo taulan:

| EREMUAK | | Irakaslea-ikaslea | Irakaslea-irakaslea/zentroa | Irakaslea-familiak |
|------------|------------|--|--|--|
| AHOZKOA | Mintzamina | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da ikasgaien ahozko azalpena emateko. Gai izango da ikasleei ulertzen ez dituzten puntuen inguruko azalpenak emateko. Gai izango da ikasleei ikaskuntzan bizi dituzten hutsuneen eta aurrerapenen inguruko azalpenak emateko. Gai izango da ikasleen orientaziorako (akademikoa zein lanekoa) azalpenak emateko. | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da zentroak edota Administrazioak eskatutako proiektuak aurrera ateratzeko. Gai izango da gainerako irakasleekin izan beharreko elkarrizketetan parte hartzeko. Gai izango da zentroko bileretan parte hartzeko eta jario-maila egokia izango du. Gai izango da irakaskuntzaren inguruko gai abstraktuak hitz egiteko, baita bere iritziak emateko ere. Gai izango da irakasleekin, testuinguru kontuan izanik, hizkuntza maila ezberdinetako elkarrizketak mantentzeko. | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da ikaslearen prozesuaren berri familiari emateko, aholkuak emateko, argibideak emateko, eriritziak eta eskaerak azaltzeko... |
| | Entzumena | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da ama-hizkuntzan diharduten ikasleen elkarrizketa ulertzeko, baita berari zuzenean egiten diotenean ere. Gai izango da gazteen hizkera ulertzeko Gai izango da ikasleek ahoz sortutako testua oso era egokian eta asertiboan zuzentzeko; zuzenketarako egokitasuna, koherentzia, kohesioa... kontuan izanik. | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da lagunartean erabiltzen diren esamoldeak bereizteko eta ulertzeko. Gai izango da irakasleen bileretako gaiak buruzko azalpenak (ikasleriaren inguruko azalpenak, plan berriak, programazioa...) ulertzeko. Gai izango da zentroan antolatzen diren hitzaldiak nahiko erraz jarraitzeko. Gai izango da zentro mailan antolatzen diren klaustroetan ematen diren azalpenak eta eztabaida teknikoak jarraitzeko. Gai izango da bere ikasgairi inguruko informazio tekniko konplexua euskaraz ulertzeko. Gai izango da ama-hizkuntzan diharduten beste irakasle batzuei ulertzeko. | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da familiako kideei ulertzeko, nahiz eta euskara baituan ez egin. |
| IDATZIZKOA | Idazmena | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da ikasleekin landu behar dituen gaiak egoki idazteko: puntu nagusiak, azalpenak, adibideak... Gai izango da ikasleek egin beharreko azterketa eta ariketak era ulergarrian idazteko. Gai izango da ikasleei igorri beharreko testu-tipologia (ikasleen adin-mailaren arabera izango dena) idazteko. | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da ikaslearen prozesuaren ebaluazioa modu egokian idazteko. Gai izango da irakaskuntzaren prozesuaren ebaluazioa xehe eta argi idazteko. Gai izango da zentroak eskatutako dokumentazio idatzia (txostenak, eskaera-gutunak...) akatsik gabe eta dagokion maila teknikoan idazteko. Gai izango da idatziz beste kideekin komunikazio egokia mantentzeko, bakoitzerako erregistro egokia aukeratzuz. | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da gurasoei bidalitako oharretan eta gutunetan honakoak kontuan hartzeko: erregistroa, gaiaren koherentzia, testuaren kohesioa eta egokitasuna. |
| | Ulermena | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da ikasleek idatziz egindako testuak ulertzeko. Gai izango da ikasleek idatzitako testu oro ikuspuntu ezberdinetatik zuzentzeko: alde gramatikala, ortografikoa, pragmatikoa, testuaren berezko ezaugarriak... | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da zentroak bidalitako gutunak ulertzeko, inolako arazorik gabe, gainera. Gai izango da artikulua eta argibide teknikoak ondo ulertzeko, nahiz eta bere espezialitatekoak ez izan. Gai izango da lankideren batek utzitako oharrik arazorik gabe ulertzeko. Gai izango da irakaskuntza-prozesua hobetzeko behar dituen ikerketetarako materialak erraz ulertzeko. | <ul style="list-style-type: none"> Gai izango da gurasoek bidalitako oharrik arazorik gabe ulertzeko. |

1. taula. Irakasleak izan behar duen komunikazio-gaitasunaren berri ematen da egunero dituen jardura-eremuetan.

Gaitasunen inguruan zehaztapenak egin ostean, Etxebarriak eta Garayk (2010) irakasleek euren komunikazio-gaitasuna garatzeko eremuak eta egin beharrekoak aipatzen dituzte. Europako Erreferentzia Markoak irakasle izango denari C1 hizkuntza maila eskatzen dio komunikazio-esparruaren hiru eremuetan: irakasle-irakasle artean, irakasle-ikasle artean eta guraso-irakasle artean. Irakasgai honen hasieran bidea egiten hasteko, ezinbestekoa da ikasleak jakitea C1 edukitzea eskatzen dela.

Irakats-diskurtsoaren hiru eremu horiek kontuan hartuta, Aintzane Etxebarriak eta Urtza Garayk (2010) C1 ateratzeko irakaslegaiak beharko lituzkeen komunikazio-gaitasunen errubrika-proposamena garatu zuten. Esan nahi da ahozko nahiz idatzizko diskurtsoetan behar den mintzamen-, entzumen-, idazmen- eta ulermen-gaitasuna irakasle-ikasle, irakasle-irakasle eta irakasle-guraso arteko komunikazio jardueretan (ikus, 1. irudia).

1.3. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak

1.3.1. Gaitasun komunikatiboen inguruan mapa kontzeptuala

Gaiaren inguruan hainbat bideo, irakurketa eta azalpen eman ondoren, jakin behar dute zer diren gaitasun komunikatiboak, azpigaitasunak eta horien adarrak ondo kokatzen; horien artean, bereziki, irakats-diskurtsoa. Hori ikasi dutela frogatzeko, eskema bat, kontzeptu-mapa bat garatu eta azaldu behar dute launaka.

Gaitasun komunikatiboen inguruko KONTZEPTU-MAPA bat egin launaka (Mindomoa egiten lehen ikasturtean ikasi dute)

- **Helburua.** Gaitasun komunikatiboak eta bere azpigaitasunak nola antolatzen diren jakitea eta **eskema baten bidez** azaltzea. Irasleei C1 maila zergatik eskatzen zaien eta zer azpigaitasun dauden azpian jakitea.
- **Metodologia.** Irakaslearen azalpenak, bideoak eta irakurketak egin ostean prestatuko dute IKTa eta ahozkoa.
- **Noiz aurkeztu eta nola zuzendu.** Jendaurrean aurkeztuko dute ikasturtearean lehen bi asteetan.
- **Ebaluazioa.** Denon artean lana balioesteko errubrika bat egingo da, eta talde batek bestea ebaluatuko du.¹

LAN HAU GAUZATZEKO ERABILI BEHAR DUTEN BIBLIOGRAFIA²

Etxebarria, Aintzane eta Garay Urtza (2010). Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaia. *Uztaro* 73. 39-48.

Europako Kontseilua (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.

¹ Talde bakoitzak ikasturtean talde bat ebaluatzeko ardura izango du, errubrika eskuan, eta beste taldeari ebaluazioaren berri emango dio. Era berean, bere lana autoebaluatzen jakin behar du.

² Oinarrizko bibliografia honez gain, bakoitzak nahi duena gehitu dezake, betiere zientifikoa izatea lehenetsiz.

Ezeiza, Joseba (koord.) (2010). *Unibertsitaterako komunikaziorako gaitasunen eskuliburua*. EHUko sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/>

SAKONTZEKO ERABIL DEZAKETEN BIBLIOGRAFIA

Ruiz Bikandi, Uri (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hizkuntzan*. Bilbo: UPV/EHU.

Zelaieta, Eduardo (2015). Irakaslegaiak komunikazio gaitasunean eta diskurtso akademikoetan trebatzeko bidean. EHUko sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/>

OHARRA: ez-presentzialek derrigorrezkoak dituzte sakontzekoak gaitegi guztian.

1.3.2. Denok ikerlari. Praktiketara goaz

Urtero zerbait ikasten dugu komunikazioaren inguruan. 1. Espazioa kudeatzen. 2. Giro ona sortzen. 3. Presentzia lantzen. «Es estar permanentemente bien conectado con el entorno y con uno mismo» (Ferrer, 2014:119). Entzuteak esanahi du presente egotea; ondokoa, ni neu eta ingurua entzuten jakitea. 4. Adostasunak partekatzen eta gatazkak negoziatzen. 5. Ikasleak begirada-rekin biltzen. Horiek dira urte hauetan irakasgai honetan nabarmendu ditugunak aho batez. Gure dekalogoia egiten jarraituko dugu. Horretarako, oso inportantea da praktikaldia. Praktiketara komunikazioa behatzen dugu. Praktiketatik bueltan, bi egunetan horren inguruan hitz egiten dugu taldeka, eta talde bakoitzak plangintza bat osatzen du beretzako eskola batek eduki beharko lukeen komunikazio-plangintza idealarekin.

Praktikaldian irakats-diskurtsoaren inguruan begiratu beharrekoa *item* fitxa osatzen. IKASLEAK IKERLARI

- Zenbat aldiz eta zenbat denboran hitz egiten du irakasleak, eta zenbat ikasleek.
- Zer funtzio betetzen dute irakasleen hizketek.
- Zer estrategia ditu irakasleak haurrak hitz egiten jartzeko.
- Zer feed-back teknika erabiltzen ditu.
- Zenbat aldiz berresaten dute zuzen haurrek beren ekoizpena.
- Noiz hitz egiten dute ikasleek?
- Zertarako? Ondo sentitzen dira?
- Zer garrantzi dauka komunikazioak?

1.4. Erreferentzia bibliografikoak

Bachman, Lyle (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle eta Palmer, Adrian (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Briz, Antonio (2017). *Saber hablar*. Madril: Aguilar.

Calsamiglia Blancafort, Helena eta Tusón, Amparo (2007). *Las cosas del decir*. Madril: Ariel Linguística.

- Canale, Michael (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» in M. Llobera (arg.) (1995). *La competencia comunicativa* (63-81). Madril: Edelsa.
- Canale, Michael eta Swain, Merrill (1980). «Thorical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne *et al.* (1998). «Gaitasun komunikatiboa: asmo pedagogikoez sortutako eredu bat, osagaien edukiak zehaztuta». *Hizpide*, 41. 59-89.
- Europako Kontseilua (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia markoa*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Etxebarria, Aintzane eta Garay Urtza (2010). «Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaia». *Uztaro* 73. 39-48.
- Ezeiza, Joseba (koord.) (2010). *Unibertsitaterako komunikaziorako gaitasunen eskuliburua*. EHUko sare-argitalpena: <http://testubiltzia.ehu.es/>
- Ezeiza, Ainhoa (2015). *Komunikaziorako gaitasunaren ebaluazioa ingurune birtualetan, goi-mailako irakaskuntza*. Doktorego-tesia.
- Garzia, Joxerra (2008). *Jendaurrean hizlari*. Donostia: Alberdania.
- Goikoetxea, Nekane (2007). *Gaitasun komunikatiboa eta hizkuntzen arteko elkar eragina EAEko hezkuntza eleanitzetan*. Doktorego-tesia.
- Hymes, Dell Hathaway (1967). *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell Hathaway eta Gumperz, John Joseph (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehar, Winston.
- Luria, Alexander (1973). *The working brain: An Introduction to Neuropsychology*. HarperCollins Canada / Basic Books.
- Ruiz Bikandi, Uri (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hizkuntzan*. Bilbo: UPV/EHU.
- Mendiburu, Maite (2010). *Hizkuntzaren aldagarritasuna: Euskararen aldaerak (irakasleen formaziorako apailatua)*. EHUko sare-argitalpena: <http://testubiltzia.ehu.es/>
- Vygotsky, Leov (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Madril: Paidós.
- Zelaieta, Eduardo (2015). «Irakaslegaiak komunikazio-gaitasunean eta diskurtso akademikoetan trebatzeko bidean». EHUko sare-argitalpena: <http://testubiltzia.ehu.es/>

2. gaia

Irakats-diskurtsoaren eta gaitasun soziolinguistikoaren arteko harremanetara hurbildu. Ahozko diskurtsoak

Gai honetan, batez ere gaitasun soziolinguistikoak azalduko dira, irakats-diskurtsoaren funtzio nagusietakoa jendarteratze-funtzioa dela kontuan izanik, gaitasun soziolinguistikoak derri gorrez ikasi behar baitira. Hori horrela, ikasgai honetan berriro ere ahozko diskurtsoak izango ditugu hizpide; izan ere, hitza da irakaslearen lan-tresna (Zelaieta, 2015), eta, zehatzago esatearren, hitz egina, hitz esana: ahozkoa. Hartara, ahozko azalpenezko diskurtsoan dauden bi trebetasunak landuko dira: ahozko ulermena eta entzumena. Atal teorikoak bi parte izango ditu. Batetik, gaitasun soziolinguistikoak zer diren gogoratuko dira. Eta, bestetik, irakats-diskurtsoak derrigorrez jendarteratzeko funtzioan martxan jarriko dituen kontzeptuak agertuko dira. Lehena ikasleek egingo dute, eta bigarrena irakasleak.

Atal enpirikoan, gaitasun soziolinguistikoaren baitan agertzen diren kontzeptuak *scratch*aren bidez esplikatuko dira. Horretarako, lehenik, gaitasun honen azpian dagoen kontzeptualizazio zabalaren antzeman eta eskolarako esanguratsuenak aukeratzen eta definitzen jakingo dute, eta, gidoi bat osatu ostean, kontzeptuak esplikatuko dituzte *scratch* lanabes informatikoaren bidez.

2.1. Zer dakigu gaitasun soziolinguistikoaren inguruan?

Gaitasun komunikatiboaren inguruan dihardugula, irakats-diskurtsoan ezer gutxi erreparatzen zaio azpigaitasun honi modu teorikoan. Eta, halaber, garrantzi handia du eskoletako hizkuntza-proiektua diseinatzeko eta politikak bideratzeko orduan. Baina gaitegiko bigarren gai honetan ez gara horretaz soilik arituko; harago joan eta ikasleak gelan komunikatzeko orduan kontuan eduki behar dituen araez eta hizkuntzaren testuinguru sozialaz arituko gara. Hori buruan, honako galderak erantzun behar ditugu:

- Zer da gaitasun soziolinguistikoa?
- Zer lotura dute gaitasun soziolinguistikoak eta irakats-diskurtsoak?
- Zer dakigu irakats-diskurtsoaren jendarteratze funtzioaz?
- Ezagutzen ditugu eskolan erabili behar ditugun komunikazioaren arau sozialak?

- Ikasle bat etengabe gelako dinamika apurtzen ari da. Zer egingo zenuke?
- Inportantea iruditzen zaizu gelan jokabide-arauak denon artean adostea? Nola egingo zenuke?
- Zergatik egin gaitu eskolak mutu edo horrela sentitzen dugu bederen? Zein dira zure ustez zure ahulguneak eta indarguneak zentzu horretan?

2.2. Azpigaitasun soziolinguistikoa eta irakats-diskurtsoa

Behin azpigaitasunak argi utzita, irakasgai honetan epizentro izango denari helduko diogu: irakats-diskurtsoari. Josep M. Castellá-k (2007) esaten du irakasle onaren ezaugarriak honako hauek direla: erakutsi behar duena zer den eta nola erakutsi behar duen argi edukitzea, ikasleak motibatzea, eta, azkenik, ikasleekin ondo komunikatzea. Irakasleak gelan komunikazioaren kudeatzaile onak izatearen beharra Castellak parekatzen du, irakasleek behar duten diziplina bakoitzeko nahiz didaktiketako formakuntzarekin. Horrela, irakats-diskurtsoaren ezaugarrietako bat komunikazioa izango da. Komunikazioa bi zentzutan: alde batetik, irakasleak jakintza eraikitzeke erabiliko dituen komunikazio-estrategiak leudeke, eta, bestetik, irakasleak ikasgelan sozializatzeko erabiliko dituen zereginak. Esan nahi da komunikazio-gaitasunak edota, konkretuki, azpigaitasun soziolinguistikoak berekin dituen arau sozialen irakaskuntza. Beste modu batera esanda, irakasleak ikasgelan komunikazioa erabiliko du jakintzak transmititzeko, eta, horretarako, interakzioan egongo da ikasleekin; interakzio horren bidez gizareratzaren arauak erakutsiko ditu. Interakzio horretan, ikasketarako giro egokia sortzea da nahirik preziatuena.

Elkarrizketan eta errespetuan oinarritutako interakzioak autoestimua eta konfiantza-prozesuak sor ditzake. Smirnov-ek (1995) esaten zuen pertsonen portaerak erregulatzeko emozioek eragin handia zutela. «Solamente si se tiene una actitud emocional positiva se puede generar una actividad creadora» (Smirnov in Castilla, 2007:13). Vigotskyk (2000) ere antzera pentsatzen zuen: «la construcción y la reorganización de la actividad conosciativa están estrechamente ligadas a la experiencia social» (Vigotsky in Castellá, 2007:14). Hezkuntza eraginkor baten baldintza da gelako harremanen kalitatea. Irakasle batek gelan komunikazioa bermatzeko hainbat nahitaezko zeregin aipatzen ditu Castellák (2007) (ikus 1. taula).

1. taula Irakaslea komunikatzaile

| Irakaslea komunikatzaile ikasgelan |
|-------------------------------------|
| Pertsonarteko hartueman positiboa |
| Negoiatzeko gaitasuna |
| Ikasleen munduarekin identifikazioa |
| Energia, animoa eta umore handia |
| Heldutasun emozionala |

Iturria: Josep M. Castellá (2007).

Beraz, komunikazioa bermatzeko giroa inportantea da, eta, horretarako, emozioak ondo kudeatuak egon behar dute gelan; horrela, gela bera bihurtuko da komunikazio-gune, non ikasleek euren artean jakintza partekatu eta eraikiko baitute. «Según la perspectiva sociocultural, la educación es una actividad social y socializadora: se produce gracias a la comunicación, por medio del uso de los signos. Tiene como función el desarrollo de las capacidades de las personas y su integración en una cultura» (Jorba *et al.*, 2010: 22).

Hartara, komunikazioa, irakaskuntzan, batak zein norberak bestearekiko edota elkarri laguntzeko modu bihurtzen da. Jendarteko edozein ekintzatan komunikazioa helburuak, esperientziak partekatzeko eta erregulatzeko modu bat ere bada: zuzendu, gidatu, lagundu ekintzan, lagundu esplikatzeko, analizatu, balioetsi. Funtzio bera du komunikazioak gelan. «El lenguaje de la profesora o del profesor cumple esta función reguladora pero también el lenguaje del alumno o de la alumna cuando la acción es interiorizada, y el del compañero o la compañera cuando se trabaja en colaboración» (Jorba *et al.*, 2010: 22).

Horrela, irakasleak ahozko komunikazioa erabiliko du ikasgelan asmoak eta helburuak argitzeko, gaiak sartzeko, eztabaidak sortu eta gidatzeko, pentsamendua ekintzarekin lotzeko, esperientzia partekatuak sendotzeko, gaizki-ulertzeak konpontzeko, parte-hartze arauak argitzeko, ikasle jakin batzuk laguntzeko... Halaber, ikasleek komunikazioaren bidez ikasten dute, eta testuak nahiz kontestuak ulertzen dituzte. Ulertzen dute argitan ematen zaien jakintza berria, eta lotzen dute lehen zekitenarekin. Horrez gain, ikaskideekin harremantzeko, laguntza eskatzeko eta euren azalpenak eta ikasketa-prozesuak argitzeko ere badarabilte komunikazioa. Ikus, ondoren, irakaslearen irakats-jardunean ahozkoaren funtzio diferentekak (ikus 2. grafikoa).

2. grafikoa

Irakaslearen hizketaldiaren funtzio batzuk



Iturria: Ruiz Bikandi, 2009 oinarriztat harturik egileak egokitua.

2.3. Entzulearen interpretazio eta solas-adeitasun arauak irakasten

Ikasgelan komunikazioak duen garrantzia ikusita, bigarren funtzio horretatik abiatuta, irakasleak hainbat arau emango ditu elkarrekintza-helburuak orekatze aldera, eta, batez ere, irakaslearen komunikazio-jarduna izango da arau horien paradigma. Beraz, ikasgelan komunikazioak hartzen duen bolumena alde batera utzita, gaitasun soziolinguistikoa bermatuko duten arauak ezagutzera mugatuko gara hurrengo lerroetan. Hau da, hizkuntzak nahiz hezkuntzak komunikazioaren erabilpen egokirako eskatzen dituen arau minimoei erreparatzera. Arau horien inguruan asko idatzi da; guk hiru egile aipatuko ditugu.

Robin Lakoff (1973) hizkuntzalariak hiru harreman-arau esplizitatu zituen hiztunen harremanetan: 1. **Ez inposatzea**. 2. **Aukerak eskaintzea** eta 3. **Laguntasunari eustea**. Egiazko elkarrizketa gerta dadin, nahitaez negoziatzeko gaitasuna behar dela adierazten dute arau horiek. Izan ere, **gatazkarik ez dagoenean hitz egiten dugu, eta gatazka dagoenean negoziatzen ikasi behar dugu**. Horretarako, besteari modu aktiboan entzun behar zaio, bestearen arrazoiak diskurtsoan txertatzen jakin behar dugu, eta guk esan behar duguna ondo modalizatzen ikasi behar da, aurretik hartzaileari eragin diezaiokegun kaltea kalkulatzuz. Horrez gain, ikasiko dugu txandak errespetatzen, txandak eskatzen, eta beste inori hitza ez kentzen. Aldi berean, ikasiko dugu hizlariaren intonaziotatik bukatzera noiz doan, eta isilune horrek ematen digun abagunean hitza eskatzeko aprobetxatzen; sintaxiak ere horren jakitun egiten gaitu, esaldia bukatutakoan; lexikoaren bidez ere antzeman dezakegu: «hori da, besterik ez...»; keinuak ere inportanteak dira: «zuri zer iruditzen?».

Txandarako gune aproposa aurkitzen ikasiko dugun bezala, jakin behar dugu gaizki balioesten dugula hitz egiten uzten ez duen jendea. Hizketaldi erdian mozten duena. Erantzuten ordubete behar duena. Galdetzean ezer erantzuten ez duena. Txanda bata besteari eman diezaioke, edota norberak hartu. Kasu horietan, batzuetan, gaizki-ulertzeak egoten dira, eta bata besteari hitza zapaltzen dio.

Aukeratu dugun beste egilea Paul H. Grice da, elkarrizketarako lankide printzipioak berari zor baitizkiogu. Gricek (1975) lau solas-arautan laburbildu zituen elkarrizketarako kooperazio-arauak. Kantitate araua: «Zure ekarpena trukearen helbururako behar bezain informatiboa izan dadila, ez gehiago ez gutxiago». Kalitate araua: «Zure ekarpena egiazkoa izan dadila». Garrantziaren araua: «Esazu dago-kiona, ez esan harira ez datorrena», eta, azkenik, moduaren araua: «Argi hitz egin». (Ikus 2. taula)

2. taula

Elkarrizketa gidatzeko argibideak, Griceren (1975) arauetatik abiatuta

| Egia | Pertinentzia |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fantasia, desira eta errealitea bereizi. • Frogak eta adibideak eman. • Ziur dena seinatu. | <ul style="list-style-type: none"> • Esango dena norberak edo inork aurrez esandakoarekin lotu. • Bestela, gai-aldaketa seinatu eta justifikatu. |
| Laburtasuna | Argitasuna |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hitz egin aurretik, pentsatu. • Ideia nagusia zentratu. • Funtsezkoa eta betegarria bereizi. • Ez errepikatu bestek esandakoa. • Ez luzatu gehiegi. • Ez esan hitz gutxiegi. | <ul style="list-style-type: none"> • Ordenaz jardun azalpenean. • Lexiko egokia erabili gaiari buruz. • Hizkuntza-akatsak saihestu. • Berresan, adibideak eman. |

Iturria: Uriz Ruiz Bikandi, 2009: 190.

Azkenik, Geoffrey Leech aipatuko dugu. Leechek (1983), Lakoffenak eta Gricerenak kontuan edukita, zazpi arau azpimarratu zituen. Lehenik eta behin, kasu ematea hartzaileari, **mezua tentuz** eraikiz, eragin kaltegarriak gutxienak izateko eta irabaziak gehienak. Bigarrena, **eskuza-baltasun**aren araua, denik eta handiena hartzailearentzat eta txikiena hizlariarentzat. Hirugarrenik, hartzailearen **onarpenean** kritika gutxitu eta laudorioa handitu behar zela zioen Leechek. **Apaltasuna** zen aipatu zuen beste araua; bestearekiko begirunea handitzean eta zurekikoa mermatzean oinarritzen da araua. **Adostasun**arena, besteekin adostasun handiena eta desadostasun txikiena lortzea litzateke. Azkenik, **sinpatia**rena aipatzen du. Hartzailearekiko sinpatia areagotzean eta antipatia murriztean legoke gakoa.

Bukatzeko, arau horiek ikasgelara ekarrita, eta, batez ere, irakats-diskurtsuak duen interakzioa kontuan izanda, irakaslearen eta ikaslearen irudia zaintzeko estrategiak erakutsiko ditugu. Horiek oso lotuak daude aginduak ematearekin, debekatzearekin, mesedeak eskatzearekin edota galdera deserosoak hartzaileari egitearekin.

Lehenik eta behin, eta hau oso lotua dago hizlariak bere burua ziurtasunez aurkeztearekin, bakoitzak bere burua maitatu behar du, eta bere irudi positiboa eman. Autoestimua landu behar dugu. Irudi hori emateko, naturaltasuna, egitasuna, gardentasuna eta benetakotasuna eskertuko dira. Irmo eta seguru azaltzea ere ona da, baina inori ezer inposatzeko itxurarik gabe. Itxaropentsu, baikor eta gure lanbidearekiko oso serio agertzea oso inportantea da. Baina, dudarik gabe, besteen irudia zaintzeko egiten den guztia eta mezuaren txukuntasuna dira gure irudia hobetzeko modurik eraginkorrena (Vilà *et al.*, 2014). Irakasleok etengabe izaten gara estrategia hauek erabiltzeko egoeran, gure irudia nahiz ikasleen irudia ez kaltetzeko beharrean. Goazen bada, gure irudia zaintzeko modu batzuk ikusita, hartzailearena zaintzeko estrategia batzuk ikustera.

3. taula

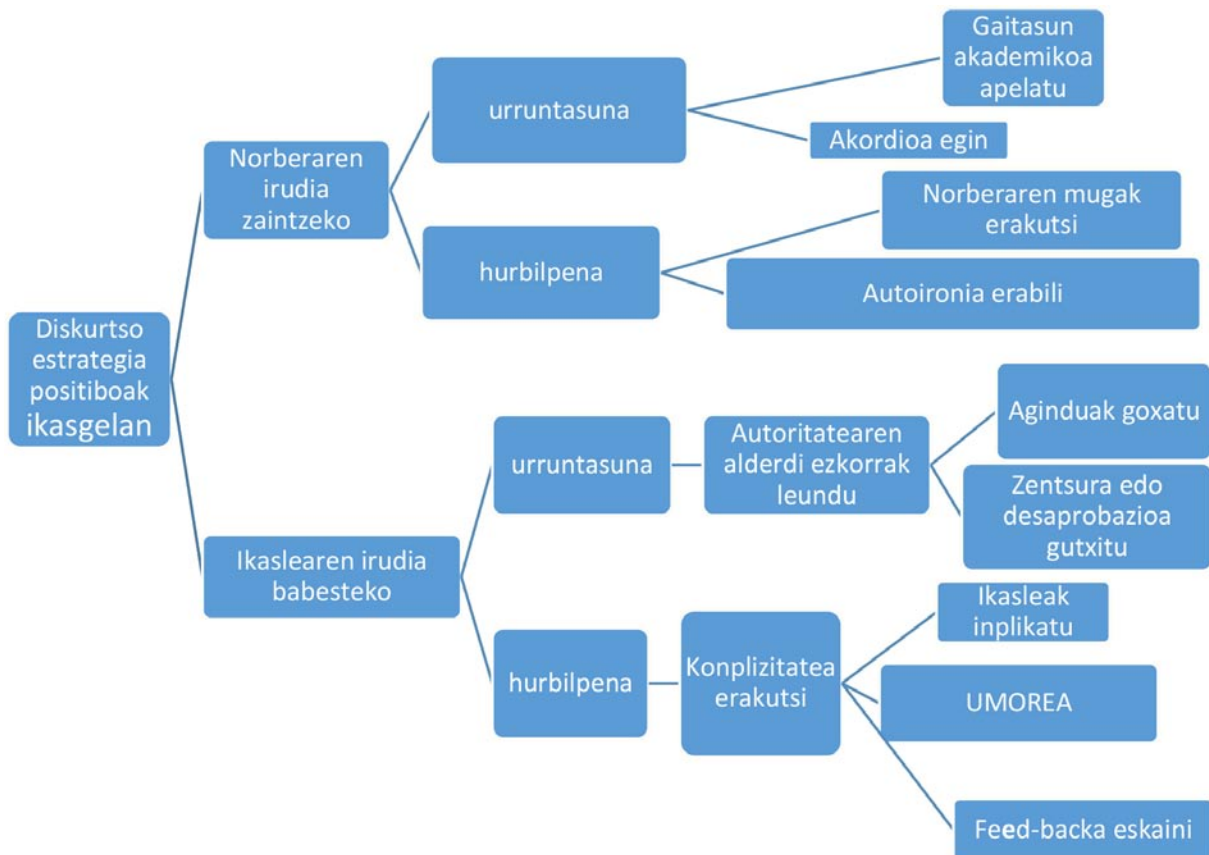
Hartzailearen irudia babesteko adeitasunezko estrategiak

| Estrategia moduak | Prozedurak | Adibideak |
|--|---|---|
| Estrategia irekia eta zuzena | Intentzioa argi erakusten da, ondorioak kontuan izan gabe. | Isa, atera arbelera!!! |
| Estrategia irekia, zeharkakoa eta ezkorra | Intentzioa erakusten da, baina adeitasunezko estrategiak erabiliz, kaltea gutxitzeko. | Itsasne, aterako zinateke arbelera, mesedez? |
| Estrategia irekia, zeharkakoa eta baikorra | Igorleak hartzailearen irudia indartzen du. | Itsasne, zu ona zara idazte kontuetan eta, atera zaitez, mesedez, arbelera. |
| Estrategia ezkutatua | Igorleak bere intentzioa argi uzten du, eta hartzaileak interpreta dezan uzten du. | Itsasne, egun hauetan inor ez da arbelera atera. |

Iturria: guk landua.

3. grafikoa

Irakasleak ikasgelan erabili behar dituen estrategiak bere eta ikaslearen irudia zaintzeko



Iturria: Josp M. Castellà *et al.* (2017:57).

Grafiko honetan, irakasleak ikasgelan egin beharreko lau mugimenduak azaltzen dira. Bate-tik, irakaslearen irudia zaintzeko urruntasuna erabiliko da: gaitasun akademikoa erakutsiz edota ikasleekin akordioak eginez. Defendatzen den irakasgai honetan egiten den lehen akordioa hitza errespetatzearena da. Hurbiltasunerako estrategian, autoironia eta norberaren mugak erakustea oso onuragarria izan daiteke irakaslearentzat. Eta ikaslearen irudia zaintzeko, urruntasuna edo gorago aipaturiko adeitasun-estrategiak erabiliko ditugu, eta, hurbilpena landu nahi badugu, baliatuko gara feed-backaz, konplizitateaz, ikasleak inplikatzaz. Irakasgai honetan, konplizitaterik eta inplikaziorik handiena gorago azaldu diren batzordeen lanen ondorioz lortzen da. Arau sozialekin bukatzeko, esandako guztiaz gain eta ikasleekin adosturiko arauz harago, ezinbestekoa da entzute aktiboa ikasgelan lantzea behin eta berriz. Joseba Ezeizak (2010) hainbat irizpide azaltzen ditu honako grafiko honetan entzute aktiboa bermatzeko (ikus 2. irudia).

2. irudia

Entzute aktiboak hobetzeko aholkuak eta gomendioak

Atal honetan hainbat aholku eta gomendio aipatuko dira, horiei erreparatzea baliagarria izan baitaiteke **entzute aktiboari** dagokion trebetasuna areagotzeko eta, ondorioz, komunikaziorako eta harremanetarako gaitasuna aberasten laguntzeko.

- **Ahalegindu giro fisiko atsegina lortzen** hizketakidearentzat zein guretzat. Ahal den neurrian, zaratak saihestu, argiztatze eta hozbero egokiak lortu, eta gustura sentiarazten duten elementuak zaindu (landareak, txukuntasuna, garbitasuna...). Zenbait egoerak pribatutasuna, esertzeko aukera eta abar eskatzen dute; ahaztu ezinezko elementuak dira.
- **Saiatu jarrera baikorra erakusten.** Giro psikologikoa ere premiazkoa da, eta hori lortzeko baliagarria da pentsamendu baikorra lortzea eta mantentzea hizketakidearen zein egoeraren aldera. Autokontrol-teknikek lagundu dezakete zeregin horretan.
- **Ahal bada, aldez aurretik gaia ezagutu.** Komunikazio-egoerak gaiari buruzko ezagutza ahalbidetzen duenean, garrantzizkoa da informazioa lortzea eta gaia prestatzea. Hala eginez gero, landuko den gaiari buruzko ulermena hobetzeko eta garrantzizko puntuetan sakontzeko aukera izaten da.
- **Enpatia sentitzen ahalegindu,** hau da, bestearen ikuspegia, arazoak, egoera ulertzen saiatu eta gure egoera horrelakoa balitz nola sentituko ginatekeen pentsatu. Honela gauzatuko litzateke: errespetua erakutsi hizketakideari, ez eten haren diskurtsoa, hitz egiten utzi, interesa erakutsi, haren isiluneak errespetatu. Puntu hori, beste guztiak bezala, garrantzizkoa da egoera guztietan, baina batez ere pertsonak emozio-zama handia erakusten duenean edo/eta laguntza-harremanetan (adibidez, osasun-langileen kasuan) ezinbestekoa da.
- **Presa saihestu.** Seguruenik komunikazio eraginkorraren etsai nagusia da presa. Denbora hartu behar da, besteek entzuteko eta zenbaitetan, gainera, nahikoa izango da entzute hutsarekin. Jarrera horrekin hizketakidea ondo sentituko da, zaindua, aintzat hartua, ulertua, eta gutaz fidatzea lortuko dugu. Giro horrek asko lagundu dezake komunikazioa benetakoa eta eraginkorra lortzen. Isiltasuna entzute aktiboaren elementu baliagarria da. Ongi erabiltzen jakinez gero, informazio lagungarria lor daiteke.
- **Ez ahalegindu hizketakidea aldatzen.** Horrek eskatzen duena da pertsona eta hark ekoizten dituen mezuak bereizten jakitea, hau da, mezuaren inguruan esku hartzea eta iritzi desberdina adierazi ahal izatea, baina pertsona zalantzan jarri gabe.
- **Arreta handia jarri hizketaldian eta distrakzioak saihestu.** Ahalegina egin arren, askotan zaila izaten da. Horregatik garrantzitsua da nekatuta edo gaixo egonez gero, elkarrizketak, solasaldiak, bilerak eta antzekoak saihestea.
- **Ez asmatu edo/eta aurreratu ondorioz.** Hizketaldia amaitu arte utzi behar zaio pertsonari hitz egiten, nahiz eta zer esango duen susmatu. Gainera, erantzuten hasi aurretik, hizketakideak bere mezua amaitu duela ziurtatuko duen adinako etenaldia egin behar da.
- **Entzuten ari garena maiz laburbildu.** Hutsegiteak eta mezuari buruzko interpretazio okerrak saihesten laguntzen du; mezua ulertuko dela ziurtatuta dagoela jakiteak igorlearen eta hartzailearen antsietatea gutxitzen du.
- **Galdetu eta oharrak hartu.** Galdetzerakoan, *feedback*aren bidez bi norabideko komunikazioa lortzen da, eta ekintza aberatsagoa eta osatuagoa da. Gainera, idatziz ideia nagusiak jasotzeko ere asko laguntzen du informazioa argitzen.
- **Laburtu.** Eskaintzen den informazioa oso luzea bada, egokia eta komenigarria izaten da noizean behin geldialdia egitea eta ulertu dena adieraztea.

Aholku eta gomendio horien jomuga arrakasta lortzea da, bai ikasle gisa unibertsitateko egonaldian zeregin akademikoetan, bai etorkizuneko profesional moduan; ahaztu gabe, noski, **entzute aktiboari** dagokion gaitasuna hobetzeko gero, arrakasta pertsonala ere ziurtatuta dagoela.

Aipatu ditugu gelan komunikazioa modu errespetagarrian arautzeko gure kulturaren bizirik dirauten arauak, Lakoff, Grice eta Leechek gidari hartuta. Horiek buruan, aipatu ditugu irakasle batek eskolan elkarrizketan egonik bere irudia nahiz ikaslearena aldi berean zaintzeko egin beharrekoak. Azkenik, bakarrizketen inguruan, aipatu dugu entzute aktiboaren beharra, hizketan ari denari zor

zaion begiruneagatik, eta norberak bere autoestimua eta irudia lantzeko egin behar dituen hainbat zio eman dira.

Amaitzeko, aipatu ditugu hizketan bakarrik ari denak entzuleari zor dizkion arauak, eta horrekin lotuko dugu marko teoriko honi bukaera emango dion azken puntua: ahozkoak egiten. Ahozkoak egiterakoan, entzute aktiboa normalean oso lotua egoten da hizlarien presentziarekin (Añorga, 2017) eta aurkezten duenarekin. Presentzia deritzogu unean han egotearen teknikari, han eta harako eta ez beste inorako. Eta aurkezpena? Zor zaio entzuleari lan txukuna, neurtua, prestatua, bizia eta hartzailengana pentsatua. Hori hala bada, hartzailak oso nekatuta egon behar du kasurik ez egiteko. Hizlariak, beraz, bere presentzia ez ezik, aurkezpena edota mezua oso landuak eraman behar ditu. Horrekin batera, entzuleak eskertuko du hasieran, bukaeran eta hizlaria hitz egiten ari den bitartean, begiradaz gain, testuaren barruan eta testuinguruan baitaratua izana.

Gure gelan, dena den, arestian esan lez, entzumen aktiboa nahiz debateak bermatzeko denon artean entzuteko eta parte hartzeko arauak adostu eta izenpetu ditugu lehen egunetik. Horrela, eurak implikatzen dira entzute nahiz hitz egite aktiboan. Baina, lehenik, hitz egitera ausartu behar gara, eta gero jarriko gara sinergian esan behar dugunarekin eta esateko moduarekin.

2.4. Eskolak mutu egiten gaituenean

Eskola, ordea, paradoxa handi baten aurrean dago. Hau da, eskolak ikasleak mutu bihurtu ditu (Egaña, 2015; Ruiz Bikandi, 2009). Testu idatziek irakaskuntza- eta ebaluazio-prozesuetan jarraipen eta ikerketa ugari izan badituzte ere, ahozkoa beti ere etxeko edota diskurtso informal baten barruan kokatu da, eta, ondorioz, gutxiago irakatsi, ebaluatu eta ikertu da. «A lo largo de los siglos, la escuela se olvidó por completo de la lengua oral y los textos escritos pasaron a ser objetos únicos de la enseñanza de la lengua» (Vilà *et al.*, 2007:7).

Irakasleek hartu dute ikasgelan hizketaren hegemonia. Ruiz Bikandik dio irakurtzen irakurriz eta idazten idatziz ikasten den bezalaxe, hitz egiten ikasteko sarri hitz egin behar dela (Ruiz Bikandi, 2009). Ikerketek ere ikasleen mututasunari egiten diete erreferentzia, ikastaldiko testuinguruan hitz egiteko ikasleen aukera faltaz mintzo dira. Ikasgeletan, oro har, 2/3en legeak funtzionatzen du: ikastaldi-denbora horretan izaten du hitza irakasleak, denbora horretan ikasleek ez dute ia aukerarik izaten gai baten inguruan hitz egiteko. Joera hori, gainera, handitu egiten da ikas-mailetan gora egin ahala. Bestetik, ahozkoari ematen zaion garrantzia eskasa izateaz gain, ikasleak «ez dira sentitzen argiago mintzatzera behartuta, irakasleak ez baititu bultzatzen xede-hizkuntzaren barne-legeak sakonago analizatzera, eta esan ohi dutena aski izaten da komunikatu nahi dutena transmititzeko» (Ruiz Bikandi, 2010: 168). Horrela, hizketan uztea ez ezik, hizketaren kalitatea exijitu behar da. Swainen arabera (1995 *in* Ruiz Bikandi, 2009), hizketak hiru nahitaezko funtzio ditu. Lehenik, probokatze/aktibatze funtzioa. Norberaren hizketaren kontzientzia piztea, arazok konpontzeko bideak bilatzea. 2. Hipotesiak probokatzeko funtzioa. Beste ikasleekin egotean, bere hipotesiak eta esandakoak ulertzen diren antzematen da, eta esandakoaren ebaluazioa jasotzen du zuzenean hizlariak, solaskideen erreakzioen arabera. Eta, azkenik, funtzio metalinguistikoa: gogoeta egiten dute ahozko hizkuntzaren zenbait alderdiri buruz. Azken hori binaka egiten da erarik errazenean.

Beraz, irakasleak gelako hizketaren bi herenak hartzen baditu, ikasleak komunikazioa lantzeko heren bakarra du, eta, gainera, beste 20 kideekin partekatu beharko du kasu batzuetan. Gure kasuan,

100 ikaslerekin. Beste batzuetan, taldekideekin, eta, gutxi batzuetan, bakar-bakarrik. Zenbat denbora geratzen zaio ikasle bakoitzari ikasgaiko komunikazio-lanketarako? Zenbat orduz hitz egin du ikasle batek ikastaldi osoan zehar? Eta ordu horietan komunikazioak zertarako balio du? Irakasleari erantzuteko edota irakaslearekin elkarrizketan aritzeko? Kasu horretan, ahozkoetan gaizki esanda-koak edota garatutakoak ebaluatuko dira? Nola? Edota ikaskideekin hitz egingo du? Galdera asko sortzen dira ikasleen mututasuna gai denean. Eta galdera horiek, hain zuzen ere, praktikaldira eramango dituztenak dira irakasgai honetan. Irakasgaian zehar joango dira erantzuten.

Dena den, alde handia dago *curriculum* batzuetatik besteetara. Azken urteotan tokatu zait lan egitea Frantzia, Txile eta El Salvadorreko unibertsitateetan, eta ikasleek ahozkoan duten doiak ez du zerikusirik hemengo ikasleek dutenarekin. Eta horren lekuko, azken esperientzia: joan den udazkenean, San Salvadorreko Unibertsitatean generoan formakuntza emateko egun juxtuak eta materialak nahiz gidoi oso zehatzak neramatzan. Denak ere mila bider prestatuak eta begiratuak, deus ere eman gabe gera ez zedin; aurreikusi gabe, ikasleek hizketarako duten trebetasuna eta gogoia. Hizketarako prestaketa horrek eta, batez ere, interakziorako gogoak nire gidoi kronometratua ahuldu zuen.

Harrigarria da hainbat naziotan ahozkoa nola lantzen duten txikitatik. Funtsean, umeei hizketan uztea. Ana Maria Baeza Txileko Unibertsitateko irakasleak eta idazleak esaten zidan Pinocheten garaiak paseak zirela, eta ikasleei euren berbaldietarako espazioak eta denborak askatu behar zaizkiela. Dudarik gabe, emaitzak horren adierazle dira, ahozkotasunaren emari argiak, alegia. Horrek gurerara ere espazioak eta denborak euren aldean jartzea lekarke.

Analisi eta esperientzia horiek buruan, irakasgaia 2/3 izatetik irakaslearen alde, 2/3 ikasleen alde izatera pasatu da. Arazorik larriena berriro ere ebaluazioa da, oso zaila delako hainbeste ikasleren ahozkoa unean ebaluatzea, ez bada grabatzen bederen.

Hizketaldiaren bi herenak hartu behar dituzte ikasleek, baina euren artean grabatu eta ebaluatu behar dira; *insituko* ebaluazioa inportantea da, baina *item* asko galdu egiten dira. Beraz, planteamendua da denon artean ahozkoa ebaluatzen jakitea. Ikasle talde batek beste ikasle talde bat grabatu eta ebaluatzeko zeregina izatea. Hizkuntzaren ebaluazioa egitean zailtasunak izandakoan, irakaslearen laguntzaz baliatuko dira. Beraz, ikasle kopuru handiekin ahozkoa oso denbora motzean lantzeko modu bakarra da eurak ahozkoak egiten eta ebaluatzen jartzea, horrela, ahozkoak egiten ez ezik balioesten ikasten dutelako. «La autonomía pasa por ser capaces de autoevaluarnos» (Sanmartí, 2018:1).

Irakasleek ahozkoa nola lantzen duten ikusteko, ez nuke aipatu gabe utzi nahi Matilde Sainz Osinagak eta Arantza Ozaetak irakasleen etengabeko formakuntzan eta ahozkoaren didaktikaren inguruan Kurtzebarri eskolan egindako hausnarketarako ikerketa (Doltz eta Idiazabal, 2013). Hausnarketarako ikerketa (Esteve eta Carandell, 2009), batez ere, autoebaluazioan oinarritzen da. Lehen urratsean, hausnarketa legoke norberaren jardunean: Zer uste dut? Zer egiten dut? Zergatik? Bigarren urratsean, kontrastea. Besteen begiradek zer ekarpen egiten didate? Parekideen kontrasteak nahiz teoriak? Eta, azkenik, ikerketan ikusitakoa aurrera eramatea. Lehena eta oraina alderatu, eta zer aldatuko dut? Zergatik? Kurtzebarri eskolako klaustroa ikertu zuten 38 irakaslerekin Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, hiru ikasturteetan zehar (2006/2007; 2007/2008 eta 2008/2009). Erabilitako metodoak irakaslearen egutegia, hausnarketarako eta kontrasterako metodologia, eta elkarrizketa irekia izan dira. Hori horrela, honako hau ikusi da: ahozkoaren erabilpena izan ohi dela klasean irakasle-ikasleen artean *curriculum* lantzeko, interakziorako nahiz ahozko hizkuntza irakasteko. Hainbat ekintza bereizi dira ahozko hizkuntzaren lanketarako: esanahiak negoziatu, jakintza eraiki, gatazketan bitartekaritza egin, ekintzak narratu, jolastu... Baina denak ere ekoizpen askeak izan dira, helburu didaktikorik gabeak; beraz, hausnarketarako aproposak.

Gauzak horrela, honatx ateratako ondorioak aipagarriena, eta puntu hau erantzun batekin baino gehiago galdera batekin bukaraziko duena:

«No existe un espacio curricular para trabajar los usos orales y reflexionar sobre ellos. Queda implícita la creencia de que hablar se aprende hablando y de que para ello es suficiente crear espacios.» (Sanz eta Ozaeta *in* Doltz eta Idiazabal, 2013:353)

Ikerketaren emaitzak honako hau proposatzen du: «para trabajar los usos orales en la escuela es necesario sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje e integrar la reflexión sobre el uso de la misma, de la misma manera que lo vienen haciendo con la lengua escrita (2013: 353)».

2.5. Ahozko diskurtsoak eta ebaluatzeko errubrika

Ikusi dugu elkarrizketa lehen mailako tresna pedagogikoa dela ikasgelan edota irakats-diskurtsoaren interakzioan, eta horri helduko gatzazkio hurrengo gaietan. Baina elkarrizketak tresnarik eraginkorrenetakoa izan behar badu gelan, ikasleak ahozkoan trebatu beharko ditugu nahitaez, eta, puntu honetan, horren inguruan jardungo dugu.

Vilàk diosku (2014) ahozko gaitasuna erakutsi egin behar dela, eta horretarako zazpi oinarriko printzipio proposatzen ditu. Lehenik eta behin, ahozko gaitasuna definitzea; bigarrenik, jendaurrean eta modu formalean ahozkoak egitea lehenestea; hirugarrenik, ahozko gaitasuna adin guztietan irakastea; laugarrenik, ahozko zereginak sekuentzia didaktikoetan antolatzea; idatzizko, ahozko, ikus-entzunezko hizkuntzak eta *IKT*ak harremanetan jartzea; plangintza eta ebaluazioa indargune nagusiak izatea eta, azkenik, testuinguru komunikatibo sinesgarriak eta giro egokiak sortzea. Esan behar da irakasgai honetan sortu diren testu guztiak ahozkoak direla, eta guztiek betetzen dituztela Vilàk aipaturiko zazpi printzipioak. Lehenik eta behin, ahozko gaitasuna osatzen duten osagaiak zehaztuko ditugu (ikus 4. taula).

4. taula

Ahozko gaitasunaren osagaiak

| |
|---|
| Kontzeptua. Gaia. Edukiak. Zertaz ari garen jakin. Dominatu. |
| Eraikuntza osagaia. Egitura globala. Sarrera, ondorioa. Denbora. Parte-hartze gidoia. |
| Kontestua ondo ezagutu. Hartzaileari egokitu. Asimetriarik dagoen. Erregistroa, aidetasuna. |
| Osagai psikologikoa. Nortasuna. Seguritatea. Emozioak. Autoestimua. Karisma. Besteekiko karisma. Presentzia. |
| Osagai ez-ahozkoa. Begirada. Keinuak. Espazioaren kudeaketa. Gorputza. Dramatizazioa. |
| Osagai prosodikoak. Ahotza, erritmoa, jarioetasuna, abiadura, intonazioa, totoa, geldiuneak, azentua. |
| Gaitasun linguistikoa. Fonetika, lexikoa, kohesioa, juntagailuak, makuluak, bukatu gabeko esaldiak, errepikapenak. |
| Gaitasun funtzionala. Errelatoa, azalpena, argudiatzea, deskribapena, instrukzioak. |
| Gaitasun estrategikoa. Birformulatzeko, beste modu batera esplikatzeko, erabilitako artefaktuen erabilpen egokia egiteko gaitasuna. |

Iturria: Vila eta Castellà, 2014.

Bigarrenik, argi ikusi behar dira ahozko sekuentzia diferenteak, azkenik unitate didaktiko edota proiektu didaktiko bat diseinatu arte. Baina hori aurrerago egingo dugu. Izan ere, eremu teorikoan nahiz enpirikoan, azalpenezko testuak esplikatuko eta modu didaktikoan praktikan jarriko ditugu. Jarrain, Vilàk berak proposatutako faseak zerrendatuko ditugu.

5. taula

Ahozko zeregin baten sekuentziak

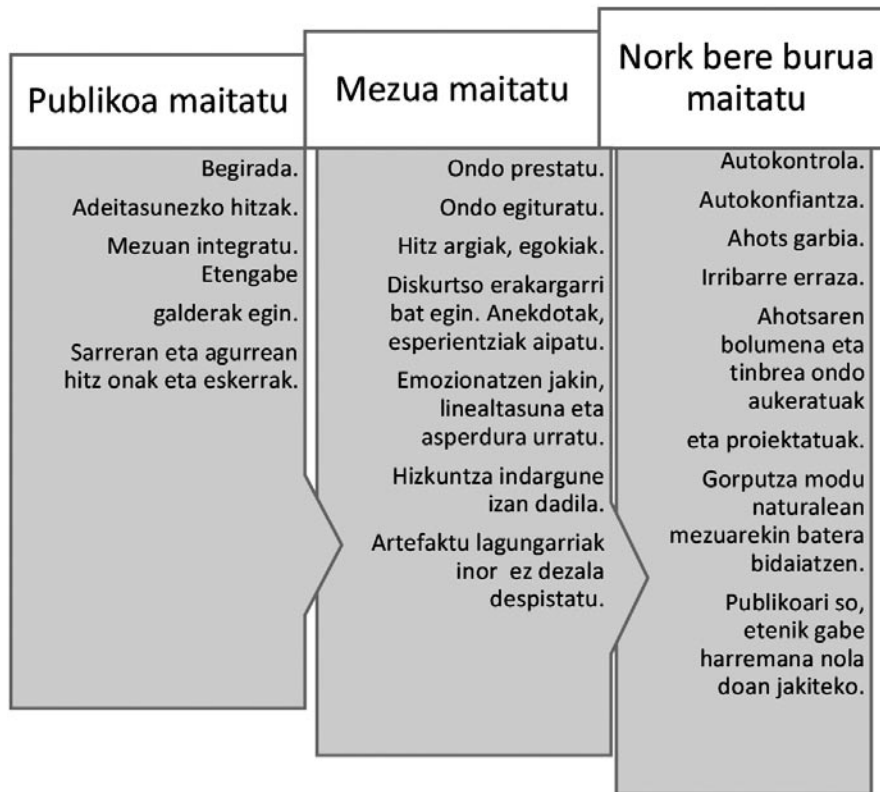
| |
|---|
| 1. Lehenik eta behin, oso ondo ulertu behar da egin behar dena. Helburuak. Prozedura. Denbora. Metodologia. |
| 2. Ekintza komunikatiboa, testuingurua eta hartzailea analizatu behar dira. |
| 3. Informazio-bilaketa eta gaiaren prestaketa sakona egin behar da. |
| 4. Ahozko aurkezpenaren plangintza (sarrera, ondorioak, argudioak, aipamenak, artefaktuen erabilpena eta prestakuntza). |
| 5. Gidoiaren eraketa edo interbentzioaren eskema. |
| 6. Proba bat irakasleak edota ikaskideek ikusita. Lehen ebaluazioa. |
| 7. Gelako jokaera, bideoz grabatua gelan, etxean edota tutoretzan balioesteko. |
| 8. Gelan ebaluazioa egingo da, detaile guztiekin, irakasle eta ikasleen artean. |

Iturria: Vila eta Castellá (2014).

Esan ohi da, bestalde, komunikatzaile ona maitasunean triangulatzen aditua dela. Lehenik, bere burua maitatu behar du; bigarrenik, esan beharrekoa, eta, azkenik, publikoa. Triangulatze hori kontuan proposatuko da errubrika. *Item* bakoitza esplikatuko da lehenik. Komunikatzeko doitze eta gaitasun horiekin guztiekin batera beste bi oso inportante gogoratuko ditugu, eskolan nahiz gizartean askotan ahazten direnak. Zer komunikatua nahiz komunikatzeko gogoia, eta nori komunikatua. Hitz egiteko zer esanik ez badugu, isildu egiten gara, eta hala hobe. Eta gogorik ez badugu, gauza bera egiten dugu; baina lanbide batzuetan nahitaezko lanabesa da hitza. Eta, azkenik, norekin hitz eginik ez badugu edo ez badigute entzuten isildu egiten gara.

4. grafikoa

Maitasunean triangulatzeko jakin. Komunikatzaile onaren jakinduria



Iturria: egileak landua.

Estrainekoz komunikatzailea behatuko dugu, bere osagai psikologikoei erreparatuko diegu. Nortasunarekin, keinuekin eta begiradarekin komunikatzen da. Hitzak % 7, ahotsak % 38 eta aurpegiak % 55 komunikatzen du (Vilà eta Castellà, 2014). Beraz, igorlea bera da mezua. Ahozko komunikazioa koreografikoa da. Sentimenduak, jakintzak, pentsamenduak, keinuetatik, ahotsaren tinbretik, intonaziotik ateratzen zaizkigu. Horiek denak lehergailu bilakatzen dira jendaurrean. Segurtasunik eza eta beldurra hasiberritan mundu guztiak sentitzen dituen sentsazioak dira, baina kudeagarriak.

Aholku batzuk emate aldera, hasteko, bakoitzak jakin behar du zein diren bere indarguneak eta ahulguneak. Hortik abiatuta jakingo du zer duen hobetzeko eta zer duen erabiltzeko. Egindako agerpenetan, ikasle gehienek kezka da publikoaren aurrean hitz egiteak ematen dion urduritasuna. Hori ekidite aldera, hainbat gomendio aipatzen dira. Hala nola, segurtasun pertsonala lantzea. Zeu izaten ahalegintzea. Agerraldietan, mundu guztiak beldurra edota urduritasun puntu bat berekin duela jakitea. Bestetik, egin beharreko lanak ondo prestatuta edukitzea, gaia ondo menperatzea. Askotan entsaiatua izatea. Gomendagarria da egoera fisiko onean egotea. Uxue Alberdi (2016) bertsolariak esaten du ahozkoan ez dagoela okerragorik behar fisikoetan pentsatzea baino; dela gosea, hotza, logura.... Hirugarrenik, publikoak sortu ohi du kezkarik handiena; epaituak izateak beldurtu egiten gaitu, ondorioz, hartzaileak begiratu behar dira eta zu entzuteko daudela sinetsi. Autokonfiantza landu behar da. Hasiera prestatzea oso lagungarria da, zailena delako; lehen bost minutuak dira zailenak. Ezinbestekoa da ordena eta aurkezpenaren kontrola edukitzea. Artefak-

tuak, ikus-entzunezkoak edo dena delakoak eraman, eta beti lagunduko dizute. Akatsen aurrean ez geratu txuri; mundu guztiak egiten ditu akatsak, eta jarraitu.

Presentzia indartzeko, hiru gauza egin behar dira derrigorrez. 1. Nortasuna landu. Ezagutu zure burua ondo, eta, harro egon zarenez, izan bedi hori jendeaurrean agerian geratzen dena. 2. Oso ondo antolatu eta prestatu gaiak. 3. Jendeaurrean ahalik eta gehien hitz egin, entsaiatu eta eba-luatu. Izan zaitez naturala. Jakin hiru diskurtso mota egiten ditugula (Alberdi, 2016). Erraietatik egindakoa, haserrea eta ezinegona adierazteko; bihotzetik egindakoa, gure emozioak jakinarazteko, eta burutik egindakoa, gure jakintzak helarazteko (Alberdi, 2016). Modu naturalean jakin diskurtsoaren dimentsioak kudeatzen, ikasleek eskertuko dizute.

Bigarrenik, gure nortasuna alde batera utzita, osagai ez-ahozkoak aztertuko ditugu. Begiradaren, keinuen eta aurpegikeraren bidez, unean sentitzen eta bizitzen ari garena adierazten dugu. Aski da hizlaria urduri egotea hartzaile gehienak urduri jartzeko. Begiradarekin hasiko gara. Begirada nola kudeatzen dugun oso garrantzitsua da. Publikoarekin hitz egiteko modu bakarra dugu. Entzuten ari diren, ondo pasatzen ari diren, aspertzen ari diren esaten digu begiradak. Begirada dagoen bitartean, irekia dago komunikazioaren bidea. Jendea begiratu behar dugu. Bestela, kanala itxi egiten da.

Keinuak ere oso esanguratsuak dira. Eskuen mugimenduak. Irribarreak. Mugimendu errepikakorrak saihestu behar dira. Tikak. Harantz eta honantz baldin bagabiltza, begiradak ere haxe izango ditugu. Ahozko bat egiten ari bazara eta zure lagunak ondoan hitz egiten edota mugitzen ari baldin badira, begirada harantz doa. Gizakiok prestatuak gaude, sortzetik, mugimenduaren atzetik begirada jartzeko. Gorputzaren kudeaketa ere oso inportantea da. Diskurtso maskulinoak eta femeninoak bereizteko oso esanguratsua da (Redondo, 2017). Gorputz irekiak, jasoak, itxiak... Jantzera ere inportantea da. Momenturako zer jantziko dugun pentsatzea ondo dago. Eserita egoteak ez du asko laguntzen; zutik egotea beti da komenigarria autoritatea eta konfiantza ematen di-tuelako. Inportantea da espazioa nola kudeatzen dugun ikustea ere. Distantziak nola mantentzen ditugun jakitea.

Osagai prosodikoak ere oso kontuan izatekoak dira. Horietan izango du publikoak soa. Erritmoarekin eta isiltasunekin egituratuko dugu tentsio narratiboa. Adieraziko dugu zer den garrantzitsua. Abiadurak, ahotsak, azentuak ere lagunduko digute indartu nahi ditugun alde horietan geratzen eta horiek azpimarratzen.

2.6. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak

2.6.1. *Scratcha eta glosategia*

Scratch baliabide robotikoa IKT irakasgaietan ikasten dute, eta guk edukiak jarriko dizkiogu. Horrela, gaitasun soziolinguistikoen kontzeptualizazioa scratcharen bidez egingo dute. Taldeka, bi kontzeptu azalduko dituzte scratcharen bidez. Adibidez, zer den diglosia edo hizkuntza-komunitate bat. Ikasi dituzten kontzeptuen inguruan, glosategi bat osatuko dute Euskararen Egunean jendeari entregatzeko. Publikoaren artean gehien gustatu direnak aukeratuko dira. Bi lan horien helburua da definitzen ikastea, kontzeptuen esanahia erraztuz. Horretarako, kontzeptuak direna izateko eta ez beste, bereak eta ez besterenak diren funtsezko nahiz beharrezko eta behar adina ezaugarri azalduko dira (López, 1990). Hau da, kontzeptu ezezagunak kontzeptu ezagunen laguntzarekin azalduko dira. Kasu honetan, gidoiak eta egoera komunikatiboak landuko dira kontzeptuen argitan.

Gaitasun soziolinguistikoaren inguruan, glosategi bat eta scratcha egingo dira. (IKTetan irakasten dute scratcha, eta eduki bezala gai hau hartzen dute)

- **Helburua.** Hizkuntzaren testuinguruan dauden arauak eta egoerak ezagutzea. Gaitasun soziolinguistiko bermatzeko ezagutza jasotzea.
- **Zereginak. Glosategia.** Launaka, gaitasun soziolinguistikoaren inguruan, ikasleek hizkuntzaren inguruko testuinguruan kontuan hartu beharreko kontzepturik inportanteenak hautatzea eta definitzea. **Scratcherako** bi kontzeptu aukeratu eta **definitzen jakin**. Aukeratzen diren kontzeptuek ez dute kointziditu behar beste taldekideek aukeratu dituztenekin, **Euskararen Egunean emanaldia egingo** dutelako. Scratcha programazio-erreminta da, eta, edozein kontzeptu azaldu behar dela ere, **gidoi bat** idatzi behar da.
- **Metodologia.** Irakasleen azalpenak, bideoak eta irakurketak jasota, scratch-aren bidez talde-lanean kontzeptuak eraiki, azaldu eta analizatu.
- **Noiz aurkeztu eta nola zuzendu.** Lana IKTen orduetan eta Komunikazio Gaitasunen orduetan egiten da, eta irakasleak egiten ari den bitartean zuzentzen du kontzeptuak ondo ulertu diren. Euskararen Egunean ekitaldi publikoan erakusten dira glosategiak nahiz scratchak.
- **Hau lantzeko Soziolinguistika eskuliburutik.** Hizkuntzaren aldakortasunetik, hizkuntzaren ideologia eta jarretatik kontzeptuak atera, eta glosategiak proposatuko dituzte.
- **Ebaluazioa.** Errubrika diseinatuko da; ondoren, talde bakoitzak ikasturtean tokatu zaion taldearen lana ebaluatuko du, eta feed-backa emango.

LAN HAU EGITEKO ERABILI BEHAR DEN BIBLIOGRAFIA

Arkaitz Zarraga, Jean-Baptiste Coyos, Jone M. Hernández, Lionel Joly, Imanol Larrea, Loren V. Martínez, Belen Uranga eta Paul Bilbao (2010). *Soziolinguistika eskuliburua*. Eusko Jaurlaritza (bi kapitulu).

Kike Amonarriz (2018). *Euskara batua ala euskalkiak*. (Egelan)

2.6.2. Ahozko errubrikak adosten

Komunikatzaileak kontuan eduki behar dituen *item* guztiak ikusita, errubrikak egingo dira. Hiru errubrika egin ditugu. Bata, komunikatzailea balioesteko. Oinarrizko irizpideak jarri ditugu, betetzen dituen ala ez ikusteko, eta zer laguntza behar duen aipatzen da. Bigarrenik, mezuaren inguruan gaitasun diferentek ebaluatzeko irizpideak paratu ditugu, eta, azkenik, publikoa nola kudeatu dugun ikusteko errubrika diseinatu dugu.

Ahozko errubrika denon artean egin

- **Helburua.** Ahozko bat jendaurrean ondo egiteko kontuan hartu behar diren itemak ondo ezagutzea. Irakasleak gidatuko du klasea, eta taldeka aurretik pentsatu ostean, arbelean denon artean diseinatuko dugu errubrika. Hau da, ikasgaian proposatu denera hurbilduko gara.
- **Metodologia eta ebaluazioa.** Errubrika denon artean egin ondoren, taldeka **ahozkoak** egingo dira.
- **Ebaluazioa.** Aldez aurretik hitz egingo da modu publikoan edo pribatuan egitea nahi duten ebaluazioa. Jakingo dugu orokorrean zertan huts egiten dugun. Komeni da publikoan ebaluatzea, horrela, denok ikasten dugulako eta errubrika erabiltzen hasten garelako.

6. taula
Komunikatzailea behatzeko errubrika-proposamena

| Behatzekoak | Oinarrizko irizpideak | Bai/Laguntza/Ez | Oharra |
|--------------|--|-----------------|--------|
| Nortasuna | Bere buruaz mezuaz baino gehiago pentsatzen du. Buruz ari da. Oso urduri dago. | | |
| Janzkera | Momenturako prestatu da. | | |
| Keinuak | Modu naturalean erabiltzen ditu. | | |
| Gorputza | Mezuarekin batera eta erritmo berean darabilki. | | |
| Espazioa | Ondo kudeatu du. | | |
| Begirada | Panoramikak egiten aritu da. Kanala irekia. | | |
| Ahotsa | Jolastu du. Bolumena ondo egokitu du. Ahotsa proiektatzen badaki. | | |
| Bokalizazioa | Ondo ebatsi ditu hitzak. | | |
| Erritmoa | Garrantziaren baitan eraiki ditu esaldiak (testu guztia). | | |
| Abiadura | Esaldiak motel eta azkar esaten jakin du. | | |
| Tinbrea | Emozioen baitan landu du. | | |
| Intonazioa | Erregistrora egokitu du. | | |
| Geldiuneak | Linealtasuna erritmoekin hautsi du, eta geldiuneak egin ditu. | | |
| Azentua | Hainbat hitz eta esalditan enfasia jarri du. | | |
| Giroa | Giro ona sortu du. | | |

7. taula**Hizketa edo mezua behatzeko errubrika-proposamena**

| Behatzeko gaitasuna | Oinarrizko irizpideak | Bai/Laguntza/ez | Oharrak |
|----------------------------|--|-----------------|---------|
| Gaitasun soziolinguistikoa | Kontuan hartzen du komunikazioaren testuingurua. Solaskideen ezaugarrietara egokitzen da. Erregistroa ondo kudeatzen du. Denbora. | | |
| Gaitasun diskurtsiboa | Argitasuna eta zehaztasuna ditu. Ideiak ondo egituratuta azaltzen ditu. Lokailuak eta menderagailuak ondo erabiltzen ditu. Hartzaileak batasun bat ikusi du. | | |
| Gaitasun linguistikoa | Hiztegia ondo erabiltzen du. Esaldien ordenak ondo erabiltzen ditu. Komuntadurak ondo egiten ditu. Ondo erlazionatzen ditu esaldiak. Ondo ahoskatzen du. Jario egokia du. | | |
| Gaitasun estrategikoa | Berresaten du. Parafraseatzen du. Adibideak jartzen ditu. Birformulatzen du. Galderak egiten ditu. Hizkuntzazkoak ez diren mekanismoak erabiltzen ditu. | | |

8. taula**Hartzailea ondo kudeatzen dugu**

| Behatzeko | Oinarrizko irizpideak | Bai/Ez | Oharrak |
|---|---|--------|---------|
| Sarrera/Irteera | Publikoa agurtu eta eskertu du. | | |
| Sarreran aipaturiko helburua bete da | Hasieran esandakoa testuan zehar eta bukaeran borobildu da? | | |
| Erregistro egokia darabilki | Ahaztu egiten zaio zertan ari den. | | |
| Begiradarekin nahiz hitzekin publikoan biltzen daki | Begiradak eta hitzek bat egiten dute modu naturalean publikoarekin. | | |
| Erregistro-formalitatea | Uneak eskatzen duen formalitatea mantentzen du. | | |
| Gaia | Oso ondo menperatzen du, eta publikoa adi dauka. | | |

Iturria: egileak egina.

LAN HAU EGITEKO ERABILI BEHAR DEN BIBLIOGRAFIA

Alberdi, Uxue (2016). *Jendaurreako jarduna*. <https://ehutb.ehu.es/video/58c66d6cf82b2beb6f8b45a9>

Briz, Antonio (2017). *Saber hablar*. Madril: Aguilar.

Egaña, Andoni (2014). *Jendaurrean hizlari*. <https://ehutb.ehu.es/video/58c66c75f82b2b2c678b456deta>

Vilà Montserrat eta Castellà, Josep M. (2014). *Enseñar la competencia oral*. Bartzelona: Graò.

2.7. Erreferentzia bibliografikoak

Alberdi, Uxue (2014). *Jendaurreko jarduna*. EHU/UPV. <https://ehutb.ehu.es/video/58c66d6cf82b2beb6f8b45a9>

Añorga, Pello (2017). «Ahozkoaren didaktika». EHU/UPV. Hitzaldi argitara eman gabea.

Castellà, Josep; Comelles, Salvador; Gros Anna eta Vilà Montserrat (2007). *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Bartzelona: Grao.

Doltz, Joaquim eta Idiazabal, Itziar (2013). *Enseñar lenguas en contextos multilingües*. UPV/EHU.

Egaña, Andoni (2015). *Jendaurrean hizlari*. UPV/EHU. <https://ehutb.ehu.es/video/58c66c75f82b2b2c678b456deta>

Esteve, Olga eta Carandell, Zinka (2009). «La formació permanent del professorat desde la práctica reflexiva». *Articles*, 49, 47-62.

Ezeiza, Joseba (koord.) (2010). *Unibertsitaterako komunikaziorako gaitasunen eskuliburua*. EHUko sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/>

Grice, H. Paul (1975). «Lógica y conversación», In Valdés, L.M.: *La búsqueda del significado*, 511-530. Madril: Tecnos-Universidad de Murcia.

Jorba, Jaume (2010). *Hablar y escribir para aprender*. Madril: Editorial Síntesis.

Lakoff, Robin (1973). *The logic of politeness: Minding your p's and q's*. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Leech, Geoffrey (1983). *Principles of politeness*. Londres eta New York: Longman.

López López, Mercedes (1990). *Saber enseñar a escribir, definir, argumentar*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ruiz Bikandi, Uri (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hizkuntzan*. Bilbo: UPV/EHU.

Redondo, Esti (2017). «Diskurtso maskulinoak eta femeninoak». EHU/UPV. Hitzaldia.

SanMartí, Neus (2018). *Debats d'Educacio*. Universitat Oberta de Catalunya. Berreskuratua. 2018ko martxoaren 23an <http://les3coses.debats.cat/es/expert/neus-sanmarti>

Swain, Merril (1995). «Implicit functions of output in second language learning», in Cook, Guy eta Seidlhofer, Barbara (1995): *Principle and Practice in Applied Linguistics, Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford.

Vilà, Montserrat eta Castellà Josep M. (2014). *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Bartzelona: Grao.

Vilà, Montserrat et al. (2013). *El discurso oral formal*. Bartzelona: Graó.

3. gaia

Egoera komunikatiboak sortu. Ahozko testuen behaketa eta azterketa, eratzen duten osagai testual nahiz testuingurukoei erreparatuz

Gai honetan, irakats-diskurtsoan komunikazioak hartzen duen bigarren norabide nagusia esplikatu da. Hau da, jakintzaren eraikuntzaren funtzioa azaldu, ekoitzi eta analizatu da.

Horretarako, marko teorikoan lehenik, irakats-diskurtsoaren kontzeptua garatu da. Bigarrenik, diskurtso formalak zer diren zehaztu dira. Honekin batera, ahozko azalpenezko testuak aztertuko dira. Lehenago ahozko bat nola egin landu da; honetan, zehazki irakaskuntzara bideratu da, eta ñabardurak sartuko dira. Esan behar da irakats-diskurtsoan jardunaren ehuneko handiena azalpenezko testuek betetzen dutela, jarraian argudiozko testuak izanik (Cros, 2003).

Marko enpirikoa azalpenezko ahozko testuak lantzen eta ebaluatzen osatu da. Ikasleak izango dira ikasgaiaren gaitegia nagusiki azalduko dutenak. Horrela, ahozkoak egiten eta ebaluatzen arituko dira etengabe, kronograman aipatutako egunetan azalduz, defendatuz eta ebaluatuz. Gaiaren inguruan zer dakiten galdezka hasiko gara. Zer jakin nahi duten ikusi beharko dute. Eta ikasi nahi duten hori jakiteko zer egingo duten landu beharko dute.

3.1. Zer dakigu irakats-diskurtsoaren inguruan?

Ikerketaren eta irakaskuntzaren eremuan ekoizitako ahozko nahiz idatzizko diskurtsoak izenpetzen dira diskurtso akademiko gisa. Horiek eskolaren barrutian gertatzen dira, eta horiek gainbegiratzean irakaslearen jarduna, haren diskurtso profesionala aurkituko dugu: irakats-diskurtsoa. Baina zer dakigu irakats-diskurtsoaz edo ikasgelaz diskurtso moduan? Galdera hauek erantzuten joango gara. Lehenago azalduak gogoratzen eta berriak argitzen.

- Zer diferentzia dago jakintzak transmititzearen eta eraikitzearen aldean? Jar itzazu adibideak.
- Nola egingo zenuke haurrak ikasgelan etenik gabe parte hartzen edukitzeko?
- Irakasleak esplikatzeko duenean, zer erritmo eraman behar du? Apunteak hartzen dituzu? Nolakoak?

- Jakingo zenuke film interesgarri baten istorioa modu erakargarrian ikasleei kontatzen? Eta ipuin bat? Zer falta zaizu?
- Zer nota jarriko zenioke zure praktiketako irakasle tutoreak irakats-diskurtsoan kudeatu duen komunikazio-gaitasunari? Zergatik?
- Zer diferentzia dago ahozko azalpen formalaren eta irakats-diskurtsoaren artean?

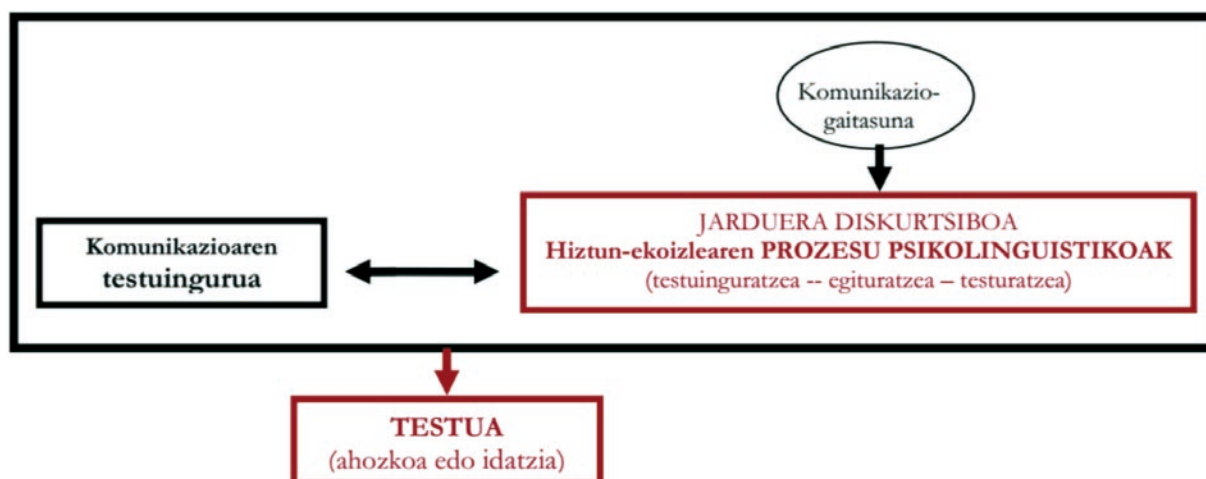
3.2. Irakats-diskurtsoak II

Ana Crosek (2003) esaten du ikasgela lotzen dugula gelan gertatzen diren hainbat diskurtsoekin, denak ere elkarren artean ezaugarri komunak dituztenak: eremu akademikoan gertatzen dira, ahozkoak eta idatzizkoak dira, denbora eta espazio jakin batean gertatzen dira, pertsona aditu batek gidatzen eta zuzentzen ditu jende multzo ez-jakintsuago batengana. Helburu didaktikoa dute, eta egitura nahiko bertsua. Bereiz daitezke hitzaldi batetik, mintegi batetik edota tutoretza batetik, nahiz eta horiekin ere antzekotasun handiak izan. Crosek (2003) aipaturiko ezaugarri horiek egiten dute ikasgela genero diskurtsibo. Hala eta guztiz ere, gai honetan irakasle-ikasle arteko diskurtsoak aztertuko dira. Hurrengo gaian, gainera bada ere, ikasleen artekoak aipatuko ditugu.

Diskurtsoa egiteko gaitasuna mezuak eraikitzeke trebetasuna bezala definitu dugu irakasgai honen sarreran. Beraz, berriro diogu, diskurtso-gaitasuna da, helburua eta hartzailerak buruan, ideiak ondo antolatu eta modu progresiboan eratzeko gaitasuna, hartzailerak testuaren batasuna jaso dezan. Hori lortzen ez den bitartean diskurtso-gaitasun eskasa izango da. Garatutako ideiak garbi eta modu progresiboan paragrafoetan ematen ez badakizkigu, hartzailerak galdu egingo dugu gure jarioan. Diskurtsoa gaitasun komunikatiboen unitatea da. Beraz, beste gaitasun guztiak jaso behar ditu. Eta komunikazio-gaitasunaren unitatea diskurtsoa den bezala, diskurtsoaren unitatea enuntziatua dugu, berak biltzen baitu diskurtsoaren baitan zentzua duen unitaterik txikiena. «Komunikatzeko unitaterik txikiena da, bere baitan esanahi osoa duena. Hizkuntza naturaleko enuntziatuen erarik arruntena (baina ez bakarria) esaldia izaten da» (Larrea eta Maia, 2010:71).

3. irudia

Jarduera diskurtsiboa



Iturria: Ezeiza, 2010:20.

Irakats-diskurtsoarekin hasi baino lehen, Joseba Ezeizak prozesu psikolinguistikoak jarduera diskurtsiboa nola esplizitatzen duen argitzen digu grafiko horren bidez. Horrela, gaitasun soziolinguistikoa definitzen bagenuen testuaren eta testuinguruaren arteko ezkontza bezala (Zelaieta, 2015), jardun diskurtsiboa testuinguratzetik abiatzen da, hau da, testuinguru pragmatikoaren nahiz gizarte-eragileen ezaugarriak kontuan izatetik eta esango diren edukiak hautatzetik. Eta prozesu hori amaitzen da testuratzearekin; beste hitzekin esanda, ideiak hitz bihurtzearekin. Baina bitartean, egituratze-prozesua legoke, hau da, testuinguratze-jardueran aukeratu ditugun ideiak antolatzeari, aztertutako aldagai guztiak kontuan edukita eta gaitasun estrategikoaz baliatuta.

Jarduera diskurtsibo horren garapen psikolinguistikoa argituta, esan genezake hizkuntza komunitate bakoitzak diskurtso diferenteak egokitzeko gaitasuna dutena. Dena den, diskurtsoen generoen inguruan definizio ezberdinak kausituko ditugu (Bajtin, 1979; Cassany, 2006; Cros, 2003). Denak ere egoera komunikatiboekin lotutako aldaerak dira: formaltasun-mailarekin, komunikazioaren gaiarekin, intentzioarekin, edota solaskideen ezaugarriekin barrenduak³. Sailkatzeko modu bat izan daiteke diskurtsoa garatzen den eremuak defini dezakeena. Hartara, diskurtso akademikoak, profesionalak, lagunartekoak, familiarra... antzemango ditugu (Briz, 2015; Calsamiglia eta Tusón 2007). Lehen Hezkuntzako graduan, lehen ikasturtean, diskurtso akademikoetan gaitzen da ikaslea, eta bigarren mailan, berriz, diskurtso profesionalean. Beraz, irakats-diskurtsoa diskurtso profesionalen baitan kokatzen dugu, aldi berean, gure kasuan, akademikoa baldin bada ere. Esan behar da ikasleak testu akademiko didaktikoetan doitzea duela jomugatzat gaitasun komunikatiboak garatzen dituen irakasgai honek.

Hala eta guztiz ere, diskurtso profesionalean oso diziplina diferenteak izango ditugu: politika, zuzenbidea, publizitatea, irakaskuntza. Baina nahiz eta diskurtso-genero diferenteak izan, testu-genero berdinak topatuko ditugu horietan: gutunak, memoriak, sukaldeko errezetak, artikulak, ipuinak, ikasgela... Horiek denek egitura egonkor bat dute, eta, behin ikasitakoan, badakizkigu testuraten. Testu-genero horiek, aldi berean, testu-sekuentzietan egituratuak daude: narrazio, argudiatze, deskribapen eta azalpenetan. Testu-sekuentzia horiek dira nagusiki egile gehienek bereizten dituztenak; baina elkarriketa edota testu preskriptiboa ere bil genitzake testu-generoen kaieran⁴.

Eskuartean dugun generoa ikasgela izanik, esan behar da genero hori testu idatziek nahiz ahozkoek osatzen dutela. Baina irakats-diskurtsoaren ezaugarria, askotan esan dugun bezala, ahozkotasuna da. Eta hori oso esanguratsua da; izan ere, «la expresión oral unifica lo cognitivo y lo social» (Cazden 2003). «Hablar para gestionar la interacción social. Hablar para aprender, es decir, dialogar para negociar significados y construir conocimientos y hablar para aprender a hablar mejor, para explicar hechos y conocimientos ya para argumentar opiniones de forma planificada» (Camps, 2007:13). Horregatik, ahozko komunikazioa irakats-diskurtsoaren habe eraikitzailea eta giza harremantzailea dela diogu. Bigarren gaian, gaitasun soziolinguistikoak argitze aldera, irakats-diskurtsoaren alde hori esplikatzen ahalegindu gara. Izan ere, beste helburuen artean, irakasle-ikasle interakzio horrek komunikazioaren alde soziala irakastea du xedetzat; hau da, jendarrean komunikatzen jakiteko arauak ezagutzea.

Halere, irakats-diskurtsoaren funtzioa harago doa, honen garrantzia handia baita ikasketa esanguratsuetan; besteak beste, aldarnioak (Bruner, 1988) gauzatzea suposatzen duelako, Matematika dela edota Gizarte Zientziak direla. «El profesorado confecciona el discurso a partir de conte-

³ Ez dakit inoiz akordiorik topatu dudan kontu honetan.

⁴ Egileak proposatzen duen sailkapena da, J.M. Adams jarraikiz.

nidos ya conocidos por los estudiantes, para guiarlos hacía nuevos conocimientos que modifiquen sus esquema anteriores» (Castellà, 2007: 78). Irakats-diskurtsuan komunikazioak betetzen dituen hiru funtzioak argi utzi nahiko genituzke aurrera jarraitu aurretik. Batetik, eta lehenik, bigarren gaian esan berri duguna, ikasleari ahoz komunikatzen eta jendarteratzeko arauak irakastea; bigarrenik, jakintzak irakastea interakzioa medio, eta, azkenik, adierazpen-funtzioa lantzea, umeari bera den hori transmititzen eta identitate-erakuntzan laguntzeko (Cazden, 2003). Azken honen eredu ikasgelako errituak genituzke: biribilean jartzea; ipuinaren erritua; debatearen ordua; beste elkarrizketa transakzional batzuk gauzatzea informazio-transferentzia lortzearen, hots, bizitza errealean gauzak egitearekin lotutako kontaktak edota fikziozko kontakizunak. Horiek ikaslearen komunikazioa dute helburu nagusi, identitate-erakuntzarena, alegia.

Hirugarren gai honetan, ordea, jakintzaren eraikitze-funtzian jarriko dugu soa. Komunikazioak jakintzaren eraikitzean duen garrantzian, alegia. Elkarrizketaren bidez irakasleak edukiak esplikatzeko dizkio ikasleari, eta elkarrizketaren bidez jakiten du irakasleak ikasleak edukiak ulertu dituen. Baina jakintzarekin batera, bigarren gaian ikusten genuenarekin lotuta, ikas-jardunak, gelaren kudeaketa, jokabide-arauak gogoratzea izango dira irakasleak komunikazioarekin lotzen dituen jardura nagusiak. Horietan topatuko ditugu «eragin trukeko elkarrizketak entzuleari begira eginak, eta elkarrizketa transakzionalak mezuari begira eginak» (Ruíz Birkandi, 2009: 171).

Hori horrela izanda, esan behar da irakats-diskurtsua dialogikoa dela bi zentzutan. Batetik, elkarrizketa moduan planteatzen delako jakintzaren transmisioa, eta, hala ez balitz ere, beti hartzailea duelako jomugan. Eta, bestetik, Bajtinen teoriari (1979) jarraiki, lehendanik landuta dauden diskurtsuen gainean eraikia dagoelako, beste testu batzuekin elkarrizketan eginga dagoelako. Ez da lehen mailako diskurtsu bat, bigarren mailakoa baizik. Dialogia baldin bada irakats-diskurtsuaren ezaugarri bat, bestea asimetria da. Irakats-diskurtsuaren lanik zailenetakoa hementxe kokatzen da; izan ere, irakasleak irakasgaiaren kontrola lortu nahi du ikasle taldearengan, baina giro on bat sortu behar du diziplinak eskatzen dion jakintza eurekin bat eginik eraikitzeko. Beraz, zailtasunik handiena autoritatea eta kooperazioa nahiz adostasuna batera kudeatu beharrean datza (Castellà, 2007).

Ahozkoak badu, ordea, berezko ezaugarria bat: hitzaren abiadura. Horrela izanik, arrisku handia dago irakasleak denbora gutxian kontzeptu asko emateko. Beraz, inportantea izango da, aurrerago zehaztuko dugun moduan, jakintza kopurua neurtua edukitzea. «No generar un estado de sobrecarga cognitiva. El docente regula la densidad informativa a partir de la redundancia y del uso estratégico de los elementos suprasegmentales (tono, volumen, ritmo) y no verbales (mirada, gesticulación, movimiento)» (Castellà, 2007:39).

Irakats-diskurtsuak planifikatua eta kooperazioan eraikia izan behar du, orain arte ikusi dugun bezala; baina badu beste muturreko ezaugarri bat: irakasleak inprobisaziorako behar duen gaitasuna. Hau da, irakasleak, batetik, klasea oso prestatua emango du, baina ikasleekin duen etengabeko interakzioan sortzen diren galdera eta egoerei bat-batean erantzuteko prestatuta egon behar du. Irakasle adituak, bere esperientzietan nahiz jakintzetan dituen lotura anitzei esker, bermatua dauka inprobisazio-gaitasuna. Horrekin esan nahi da jakintza eta hizkuntzaren gaitasuna derrigorrezkoak dituela irakasleak. Ez hori bakarrik, egoeraren pedagogia (Barret, 1991) erabiltzen jakingo du, egoerak eskatzen duen tempusa eta egin beharra aplikatzen jakinik. Kontua da irakatsi beharreko irakats-diskurtsuaren jakintzek nahiz erakusteko metodologiek bat egiten dutela. «Lo cognitivo, lo social y lo lingüístico se interrelacionan porque lo uno sin lo otro no existe, y el discurso es materia constitutiva, medio y sustento para todo el conjunto» (Castella, 2007:5).

Definizio horiek buruan, laburpen modura esan genezake ikasgela eremu sozialean gertatzen den fenomeno diskurtsibo bat dela, hezkuntzaren baitan, nagusiki ahoz bideratzen dena, eta pertsona aditu batek kudeatzen duena. Honek beste pertsona batzuekin eragiten du, xede didaktikoak bide. Klase bakoitza diskurtso bat da, beste klaseekin lotzen dena eta ikasturtearekin osatzen dena. Interakzio- nahiz interpretazio-arauak betetzen dira. Egitura bat du (Cros, 2003).

Halere, ikasleak entzumen- eta irakurmen-prozesu kognitiboak behar bezala gauzatzeko, irakasleari diskurtsoa astirotea eskatu behar zaio, eta horretan ikasleari lagungarri suerta dakizkiokeen estrategia guztiak interesatzen zaizkigu. Estrategia horiek aipatuko ditugu segidan. Edukiak argi eta behar hainbeste esplikatzeko eta ikasleentzako testuingurura egokitzen egongo da arrakastaren parte bat, horiek bermatuko baitute ikas-prozesua. Bestalde, irakats-diskurtsoaren egitura oso inportantea izango da kognizio-operazioak errazteko. Irakats-diskurtsoaren ohiko makroegituretan dauden sarrerak, lanketa eta ondorioez gain, inportanteak izango dira horietan izan daitezkeen faseak aurreikusitakoak. Young-ek (in Cros, 2003) sei fase aipatzen ditu: *Discours Structuring, Conclusion, Evaluation, Interaction, Theory o Content, Exenples*. Bi grafiko bidez adieraziko dugu jakintzen eraikuntzarako irakats-diskurtsoak behar duen plangintza, hau da, irakasle-ikasleek elkarrekin dialektikan egin beharrekoa ikas-prozesua eraiki dezaten (ikus 5. eta 6. grafikoak). Irakaslearen eta ikaslearen artean eraikiko diren jakintzak curriculumaren bidez arautuak etorriko dira.

Grafikoan ikusten den bezala, edukiak azaltzeko, lehenik ondo antolatuko ditugu, eta ondoren argitu. Eskertzekoa da, gai baten inguruan ari garenean, **eskema nonbait begi bistan edukitzea**. Eskema hori ikusteak martxan jarriko du adimen espaziala, eta egitura finkatua geratuko zaio ikasleari. Antolakuntzan, irakasgaia garatzen ari garen bitartean, oso inportantea da gure **ikaslea arrazoitze logikoak egiten jartzea**, ondorio batera eramateko. Logika hori bilatzen definitzeko, adibideek eta birformulazioek lagunduko dute aurrerago ikusiko dugun bezala: «una dosificación adecuada de estos recursos llevará al alumnado a la comprensión y la integración cognitiva de los contenidos. Estas son las principales estrategias con las que el profesorado realiza la tarea de transposición didáctica: que el alumnado razone, piense y llegue a un modo reflexivo de aprendizaje» (Castellà, 2007: 88). Antolakuntzaren ondoren, denik eta diskurtsorik argienaren bidez azalduko dugu gure diskurtsoa. **Definizioak erabiliko ditugu**, hiperonimia, sinonimia, antonimia, etimologia. **Adibideak erabiliko ditugu**, analogiak, konparazioak, metaforak, beste hitzekin esatea. **Errepikatzeaz gain, gaiak birformulatuko ditugu**, galderak egingo ditugu, eta gaia lantzen ari garen diskurtsoan kokatuko eta birkokatuko dugu, ikasleak ez galtzeko.

Bestalde, ikasleei diskurtsoa ondo egokitzeko, kontestualizatzen jakingo dugu (Castellà, 2007), eta **eurekin hitz egingo dugu, momentuan jakiteko noraino ulertzen duten**. Bestalde, dakitenaz eta uler dezaketenaz jabetzeko, galdera motzak egingo dira, eta erantzunak jaso ondoren zuzenketak egingo dira. «Es en la interacción donde los conocimientos se modelan, se destacan, se interpretan y se genera por tanto el conocimiento» (Castellà, 2007:96). Kontestualizazioarekin segituz, ikaslea jakitun egin behar dugu esplikatzeko dugunaren zailtasunaz, izan dezakeen erabilgarritasunaz, ebaluazioan izan dezakeen garrantziaz, eta ikasgaiko edukiekin dituen loturez. Bukatzeko, etengabe ikasleentzako arreta mantentze aldera, aurrerago aipatu ditugun estrategia guztiak erabiliko ditugu. Hitzeko eta ez-hitzeko estrategia guztiak nahiz euskarri bisualak. Umorea, anekdotak. Dena ikaslearen arreta mantentzeko. «El uso reflexivo de estrategias discursivas por parte del docente influye de un modo decisivo en los procesos de construcción del conocimiento del alumnado. La estructuración del discurso, la dosificación y clarificación de los contenidos y las formas de interacción social son los tres pilares sobre los que reposa la comunicación en el aula, para mantener siempre abierta y fluida la vía de convergencia entre lo cognitivo y lo afectivo» (Castellà, 2007: 112).

5. eta 6. grafikoak
Irakats-diskurtsoa



Iturria: egileak egina, Castellà 2007 oinarri hartuta.

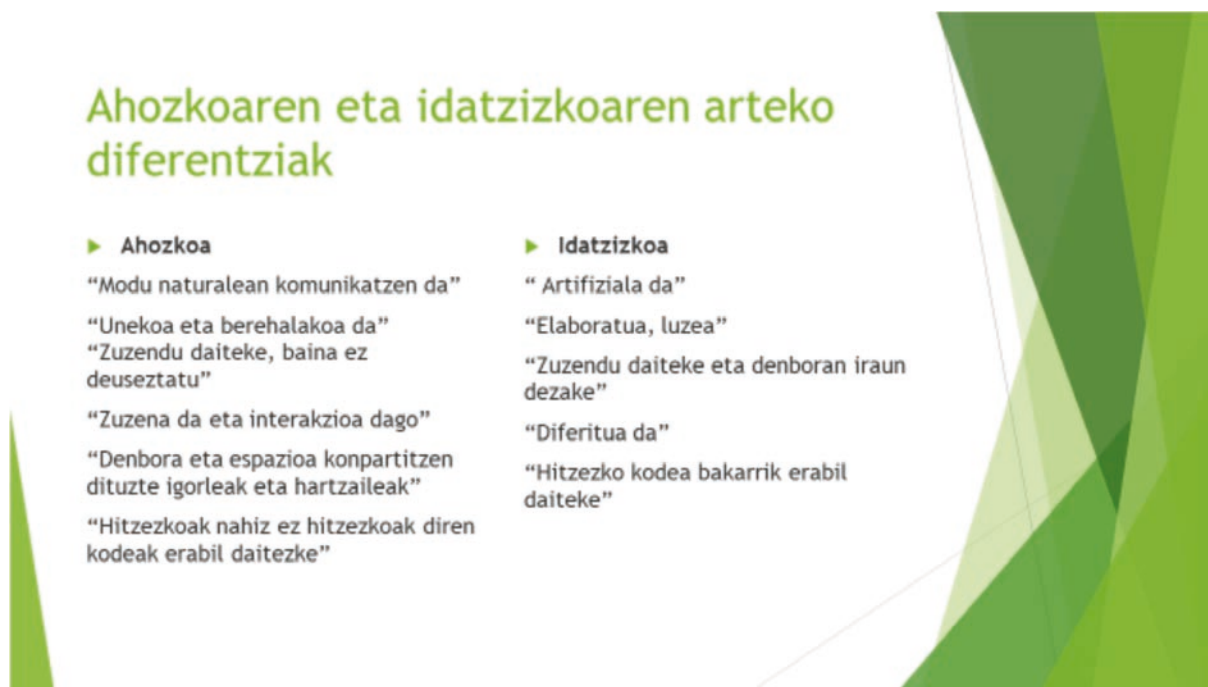


3.3. Ahozko eta idatzizko diskurtsoak

Badago tradizio bat non ahozkoasuna naturaltasunarekin eta idatzia artifizioarekin lotu baitira, eta ahozkoasuna formalitatera hurbildu denean idatziaren emulazioaren fenomeno gertatu baita. Gurean, euskara batua estandarra izanik, eta batik bat idatzirako hartua izanik, ikastetxeetan ahozkoak ere izan du bilakaera urteen joanean: non lekuan lekuko euskalkiak galbidean jarri baitira batuaren mesedetan. Sarritan galdetu da erabilera hori egokia den. Erantzunak asko izan dira. Kike Amonarrizek (2018) esan berri du eskoletan hitz egin beharrekoa euskalkietatik hurbilen dagoen euskara batua dela. Beraz, halako batua-euskalki arteko hurbilpena proposatzen du ahozko-rako; horrela, hizkuntzaren naturaltasuna eta formalismoa batera gordeko lukete ikastetxeek, hezkuntza- eta hizkuntza-egile eta gortorleku diren neurrian.

7. grafikoa

Ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko diferentziak



Iturria: egileak apaildua.

Hausnarketa hori egin ondoren, eta gogoraturaz ahozkoasunak batez ere funtzio soziala betetzen duela, bere baitan eraikitzen direlako jendarte-harremanak (Vilà *et al.*, 2007), ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko diferentziak nabarmenduko ditugu jarraian.

Goiko grafikoan bistarazi ditugu diferentziarik nabarmenak, baina, gaitasun diskurtsiboari nahiz soziolinguistikoari begira, badute zertan bereizi diskurtsoaren bi modalitate horiek.

Gaitasun soziolinguistikoei begira, nonbait izatekotan, eremu honetan gertatzen dira idatzizkoaren eta ahozkoaren arteko diferentziarik nabarmenenak. Ahozkoan, begi bistan geratzen dira aldaera diatopikoak, eta gauza bera gertatzen da aldaera diastratikoekin. Bertatik bertara aritzeak belaunaldiaren inguruko informazioa, janzkerarena eman dezake. Diskurtzorako egindako erregistro-egokitzapenek ere begi bistan utziko dute maila kultura edo arrunta den. Espazioaren, gorputza-

ren, hau da, hitzez gain osagai prosemiko nahiz kinesikoen berri ere emango du hizlariak. Kontu horiek guztiak ahozkoan nabarmen geratzen badira ere, idatzian urriago azalduko da igorlearen informazioa. Gainerakoan, zuzentasunaren alde egingo da idatzizkoan, eta hizkuntza estandarra aukeratu da testu idatzirako.

Testuaren egituraketan ere alde handiak egon daitezke idatzizkoaren eta ahozkoaren artean. Ahozkoak egitura irekia du. Interakziorako aukera gehiago ematen ditu. Igorleak, nahiz eta plangintza zehatza eduki, une batean antzematen badu gauzak ez doazela berak aurreikusitako eginbidean, testuan aldaketak egin ditzake. Birformulazioak, edota zerbait argi ez dagoela ikusten badu errepikapenak, analogiak, edota testuaren erdian laburbiltze edota laburpen bat, betiere unean hartzaileek igorritako hutsuneak betetze aldera. Idatzizkoan, aldiz, testua itxia da. Plangintza oso zehatza du. Testuak informaziorik garrantzitsuena dauka modu progresiboan idatzia. Ahozkoan elementu paralinguistiko asko erabiliko da: erritmo-aldaketak, geldiuneak eta enfasia tentsio narratiboa lortzeko, hausteko.... Idatzizkoan errekurso paralinguistiko gutxi erabiliko dira: etzanak, beltzezko hitz gutxi batzuk, maiuskulak. Ahozkoan soinu foniko batzuk desagertu egiten dira; idatzizkoan soinu guztiak ekoizten dira, bestela akats ortografikoak lirudikete. Ahozkoan esaldi sinpleak eta elkarren ondoan jartzen direnak erabili ohi dira. Idatzizkoan esaldien egituraketa konplexuagoa da, eta juntatze moduak asko zaintzen dira: juntagailu, menderagailu nahiz lokailuen bidez. Ahozkoan komuntadura-arazoak sarritan azaltzen dira; idatzizkoan bereziki zaintzen da zuzentasun testuala eta gramatikala. Ahozkoan askotan azaltzen dira esaldi amaitugabeak. Idatzizkoan onartezina da, esanahaia ez litzatekeelako ulertuko. Ahozkoan elipsiak eta ordena ere zenbaitetan libreago erabiltzen dira. Idatzian elipsiarik ez dago, eta ordena oso logikoa eta zehatza da. Ahozkoan askotan erabiltzen dira errepikapen lexikal eta makulu-hitz nahiz lokuzioak eta esaldi eginak. Idatzizkoan hiztegi zabala eskatzen da, errepikapenik gabe, sinonimoak landuz eta lexiko zehatza erabiliz. Errefrauen orde, nahiago dira egile ezagunen esaldi irmoak.

Beraz, ikusten da oso gaitasun diferenteak eskatzen direla lan bera egituratzeko orduan, ahozkoa edota idatzizkoa egiteko orduan, jakina. Ahozkoan egilea oso bistan geratzen da, eta bere ahozkorako gaitasuna gailentzen da gauza guztien gaintetik; idatzizkoan, aldiz, gaitasun gramatikak eta testualak jaten dute egilearen presentzia eta ahozkotasan-gaitasuna. Gelan oso ohikoa izaten da ahozkoan oso jario gutxiko ikasleak idatzian bikaintasunean mugitzea; hau da, ahozkoan juxtu-juxtu irakasgaia gainditzea eta idatzian bikain idazten jakitea. Une honetan, irakasgai honen inguruan ikerketarik egin beharko bagenu, hipotesi argi bat egingo nuke: nago irakasgaira datozen hamar ikasletik gehienek idatzian askoz ere gaitasun handiago dutela ahozkoan baino.

Gauzak horrela, irakaskuntzan idatzizko diskurtso formalak landu diren bezala, ahozkoen irakaskuntza nabarmen ahula izan da. Ahozkoaren irakaskuntza eskasa izan baldin bada, zer esanik ez ahozko diskurtso formalena. Anna Campes-ek (2007: 12) honela esplikatzen du ahulezia hau: «La falta de un modelo teórico explicativo sobre la oralidad. La ausencia de una tradición docente en la enseñanza y en la evaluación sistemática de esa habilidad».

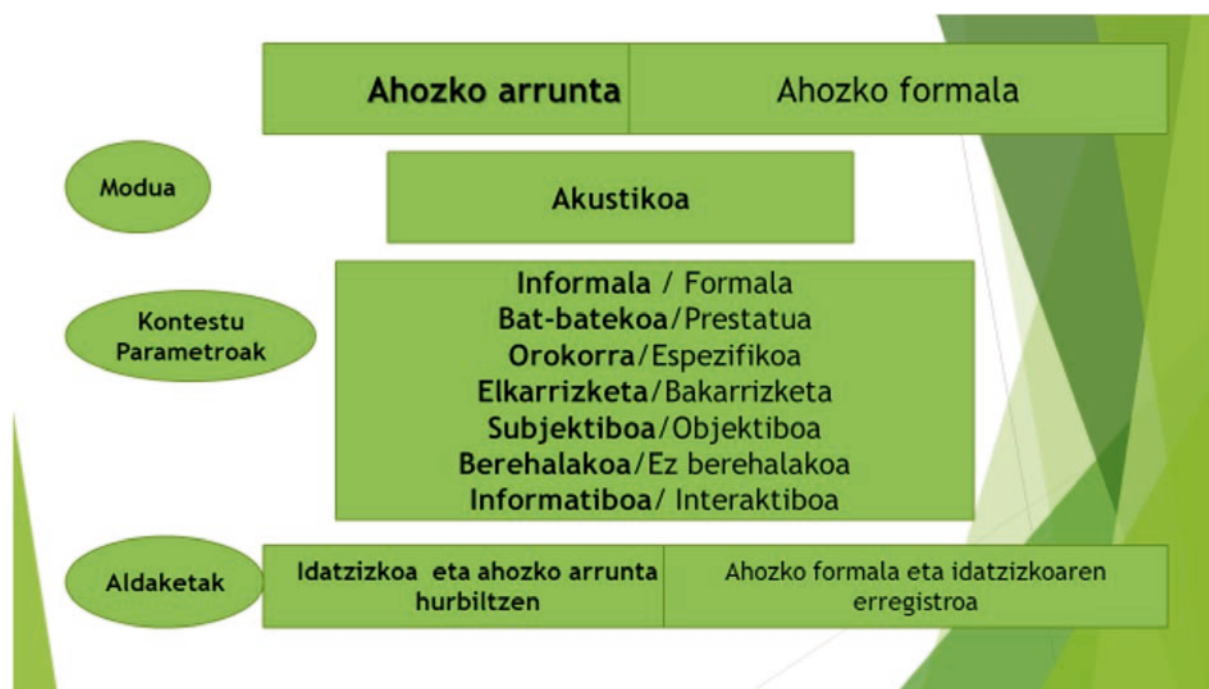
3.4. Ahozko formalak

Esan behar da ahozkoaren ikerketak xx. mendearen bigarren aldira bitartean ez zirela mar-txan jarri, Soziolinguistika, Diskurtsoaren analisia eta Pragmatika honetan ikertzen hasi ziren arte. Beraz, ikertu dena ez da asko izan, eta, gainera, lotura handia izan du idatziarekin. Duela

gutxi arte oso diferentzia dikotomikoak egiten ziren artean, hasieran genion bezala, bata oso informaltzat hartu izan da, eta bestea askoz ere formalagotzat; baina ikerketek sinesmen hori apurtu dute, eta, bien artean, ahozkoaren eta idatziaren artean *continuum* bat ikusten hasi da. «Más que una dicotomía consiste en una relación gradual» (Vilá *et al.*, 2005:26). Diferentzia-rik nabarmenena zegokeen testu idatziek informazio gehiago ematean, eta ahozkoak hurbilpen/urruntze giza fisikoa atalaren erakusle gehiago izatean, baina denboraren joanean ikusi da biak nahasten joan direla. «Los textos escritos tienden a ser más informativos y los orales más interpersonales, aunque algunos textos orales puedan centrarse en transmitir contenidos (por ejemplo, una clase magistral) y algunos textos escritos pueden implicar una interacción casi simultánea entre emisor y el receptor, por ejemplo un chat» (Vilà *et al.*, 2005: 26). «Ahozko komunikazioak hizkuntza idatzian izandako eragina erabat aldatu da, zeresanik ez, sare sozialen agerpenarekin. «Whats App», «Twitter» edo «Facebook» zerrenda luze baten adibideak besterik ez dira, eta zeharo adigarria da nola daroatzaten ahozko adierazpenak kode idatzira» (Ballesteros, 2016: 14). Denboran zehar, hainbat saiakera egin da ahozko eta idatzizko hizkuntzak bereizteko. Sarritan, ahozkoari egotzi izan zaio formaltasun gutxiagoko hizkuntza izatea (García in Ballesteros 2016: 14). Gaur egun, ordea, inoiz baino lotuago daudela ematen du, elkarrekin-tzan diharduten bi sistema osagarri gisa.

8. grafikoa

Ahozkoa eta idatzizkoa nahasten



Iturria: Castellá 1996.

Castellák egokitutako honako grafiko honetan ikusten da (ikus, 8. grafikoa) idatzizkoa eta ahozkoa nola joan diren nahasten. Ahozko formalak nola hurbildu diren idatzira eta idatzizkoak ahozkoa. Eta testuinguruko hainbat ezaugarri nahasten diren. Horrela, ahozkoari zegokion bat-

batekoa idatzizkoan ere gertatu da IKTen etorrerarekin; idatzizkoa zen bakarriketa elkarrizketara ere bihurtu da. Ahozko informal eta prestatu gabea erabat prestatu, zehatz, objektibo eta formal bilakatu da. Ahozkoan bi diskurto-genero antzeman ditugu. Lehen mailakoak eta bigarren mailakoak. Lehen mailakoak modu naturalean sortutakoak, eta bigarrenak landuak. Baina horietan genero diferentek aurkituko ditugu. Ereku akademikoan: magistralak, azalpenezkoak, txostenak, tesi baten defentsa.

Ereku politiko-judizialean: mitinak, parlamentuko eztabaidak. Enpresa munduan: informeak edo egitasmoen aurkezpenak. Horiek guztiak bigarren mailako diskurtoak dira, eta ikasleei derri gorrez irakatsi behar zaizkienak DBHtik aurrera bederen. Horrela, umeak etxean ikasten duen ahozko arruntari gehituko zaio ahozko jaso eta landua eskolan.

Beraz, ahozko horiek gai espezifikoak dute, plangintza bat eskatzen dute, gehienetan bakarriketa modura azaltzen dira, oso tonu formal eta objektiboan, eta informazioan gehiago oinarritzen dira interakzioan baino. Ahozko arruntekin ahozko kanala eta entzuleak une eta leku berean egotea partekatzen dute. Segidan, ahozko formalen hainbat ezaugarri aipatuko ditugu.

Testuingurua ezaugarri bezala hartuta, esan behar da gaitasun hori ikasi egin behar dela, ez dela berezkoa. Kanalari dagokionez, mezuaren iraungitze azkarra aipatu behar da. Horrek esan nahi du diskurtoaren zailtasunak oso ondo neurtua eta testuratu egon behar duela, bestela, hartzaileari nekeza egingo zaiolako hain denbora gutxian esanahiarekin bat egitea. Baina ifrentzuaren beste aldean eta denboraren *fugit* horretan, nahiz eta komunikazioa norabide bakarrekoa izan, hizlariak, emozioez gain, ikus-interakziorako aukera dauka entzulearekin, testuak duen ahozko zailtasuna gainerako osagai suprasegmentalekin nahiz kinesiko-prosemikoekin ulertarazteko.

Diskurto-ezaugarriak. Kasu gehienetan bakarriketak dira. Tonu objektiboa, edukiak eta egiturak oso planifikatuak. Ahozko hizkuntza oso erredundantea izaten da. Birformaluzio-estrategiak asko erabiltzen dira informazioari gainkarga kentzeko, eta hitzezko ez diren elementuek informazio- nahiz emozio-ñabardurez ziprztintzen dute diskurtoa.

Ezaugarri linguistikoaren gainean, hitzez haraindi, elementu suprasegmentalek berebiziko garrantzia dute diskurtoaren eszenifikazioan (tonua, bolumena, erritmoa, abiadura...). Bakarriketan, oso inportantea da publikoaren harrera mantentzeko elementu hauek ondo kudeatzea: osagai deiktikoak, galdera, harridura-ikurrak, sintaxiaren norabide-aldaketak, elipsiak, interjezioak. Horiek denak erabiltzen dira ahozkoan.

Estandarraren erabilpena. Ahozko formaletan, ohikoena hizkuntza estandarra erabiltzea da. Gurean euskara batua. **Ezaugarri sintaktikoei eta loturazkoei** begiratzen diegunean ahozko hizkuntza formaletan, esan behar da ahozkoetan aditz sintagmaren erabilpena handiagoa egiten dela idatzizkoetan baino, eta idatzizkoetan aldiz sintagma nominala gehiago erabiltzen dela. Ahozkoaren egituretan, beraz, aditz sintagmarekin adizlagun gehiago eta esaldien arteko konjuntzio eta lokailu gehiago antzemango ditugu. Horrela, Vilák eta kolaboratzaileek egindako ikerketa batean (2005) ikusten da ahozko hizkuntza informaletan izenak % 13,4 erabiltzen direla, ahozko diskurto formaletan % 19,9 eta idatzietan % 24,5. Aditzak, aldiz, % 17,5 ahozko informaletan, % 13,9 ahozko formaletan eta % 9,4 idatzietan.

3.5. Ahozko azalpenezko testuak egiten

«Si entendemos el aula como un espacio comunicativo, conviene propiciar situaciones en que los alumnos tengan que verbalizar el conocimiento, discutir, preguntar, intercambiar ideas, analizar un mismo fenómeno desde perspectivas diferentes.»

(Vilà *et al.*, 2005:37).

Jakintzaren aditza konjugatzea da askotan esplikatzea, ezagutza azaltzea, edota hartzaileari arrotz egiten zaion gai baten inguruan argitasuna ematea. Azalpen-testuek duten kognizio-zailtasunerako nahitaezkoak dira diskurtso-estrategiak. Albert Einsteni egozten zaio honako esaldi hau: «ezin baduzu zerbait erraz azaldu, ez duzu hori oso ongi ulertu». Antoine Lavoiser-ek *Traité élémentaire de chimie* lanean eginiko sarreran beste hau zioskun: «eta hitzek nola ideiak gordetzen eta transmititzen dituzten, ezin hizkuntza hobetu Zientzia ez bada hobetzen; ezta Zientzia ere hizkuntza hobetu gabe. Gertakariak oso egiazkoak izanik, eta oso zinezkoak ideia eragileak izanik ere, ideia faltsuak bakarrik transmitituko genituzke hitz zehatzak falta izango bagenitu kontatu ahal izateko». Beraz, lehenik, ondo ulertu beharko da, eta, ondoren, besteei jakinarazi modurik zehatzenean. Eta Lavoiserren hitzetan irakasle oro hizkuntza-irakaslea da. Azaltzea lortzearen, interakzioan jarri beharko da irakaslea ikaslearekin. Birformulazioak egin, adibideak jarri, laburpenak egin, atzera-aurrera diskurtsoan ibili (ikus aitzineko puntuak). Ikasleekin galderak eta kontestualizazioak egin. Baina ahozko azalpen-testuen ezaugarri nagusietakoa jakinduria-erakuntza izaki, ez nuke aipatu gabe utzi gura Edgar Daleren «jakintzaren konoa»; izan ere, entzundakoaren % 20arekin bakarrik geratzen gara ikaskuntza-prozesuetan. Baina ikasleak esan eta egiten jartzen ditugunean: kasu honetan, azalpenezko ahozkoa egiten, ikasi beharrekoaren % 90 bereganatzen dute⁵. Hau da, beraiek oso ondo ulertu behar dute besteek uler dezaten. Analizatu, diseinatu, sortu eta ebaluatzen jakin behar baitute.

Lehenik, egingo den diskurtsoaren egituraren esplikazioa emango da. Bigarrenik, diskurtsoa testuinguruan kokatzeko estrategiak landuko dira, eta, azkenik, diskurtsoaren informazioa arintzeko estrategiak erabiliko dira. Estrategia horiek irakats-diskurtsoan aipatu ditugu. Orduan ere esan dugu irakasleak bi testu moten gainean tenkatzen duela bere diskurtsoa: azalpenezko testuetan jakintzak transmititu behar dituelako, eta argudiatze-testuen gainean, orobat, dena argumentatzen delako (Cros, 2003).

Egingo den diskurtsoaren egituraren esplikazioa, beraz, lehendabizi. Horrela, diskurtso orok eta, kasu honetan, azalpenezko ahozko testuek duten egitura esplikatu da.

Hasteko, esan behar da klase oro azalduko den gaiaren ingurumarian ikasleak dituen galderak pentsatzen eta horien harira erantzunak asmatzen hasten dela. Beraz, azalpena edo klasearen lehen fasea da galdera horiek guztiak erantzun nahi dituzten enuntziatu multzoen aurkezpena. Ikasi nahi dena, ditugun galderak, dakiguna. Hortik abiatuko da ikasketa-prozesua. Horrela esplizitatuko da **diskurtsoaren egituraketa**.

⁵ Gauza bat da entzutea, eta bestea, entzundakoa edo irakurritakoa analizatu, landu eta azaltzea.

9. taula**Ahozko azalpenezko testuen egitura**

| |
|---|
| 1. Sarrera edo exordia (denboraren % 10). |
| a) Gaia aurkeztu, zedarritu eta justifikatu. |
| b) Puntu nagusiak aipatu. |
| 2. Garapena. Ideien egitura (% 80). |
| a) Lokailu metatestualak eta logikoak. |
| b) Kohesiorako estrategiak erabili. |
| c) Diskurtso-deixiak erabili. |
| d) Kateatzeko formak erabili. |
| 3. Bukaera edo epilogo (% 10). |
| a) Ideia nagusiak sintetizatu. |
| b) Itxiera on bat egin. Galdera batekin. Etorkizunari hipotesiren bat bota. |

Bigarren estrategiak testu-hartzaileekin du zerikusia azalpenezko testuetan, hots, hartzaileei lana errazteko egiten den testuingururatzearekin, esan nahi da. Atal honetan, hizketaldira, elkarriketara gehiago hurbiltzen da testua. Izan ere, igorleak trebezia jakin behar du hartzailearen jakintza-maila detektatzen, galderen bidez, begiraden bidez, atentzioaren bidez. Aldi berean kontzeptu zailak argitzea tokatzen denean —abiadura, erritmoak, enfasiak...—, denak kudeatu beharko dira kontzeptu zail eta abstraktu hori entzuleak lehendabizikotz jasotzen duelako, eta bere jakintzekin lotzen hasi beharko duelako. Puntu honetan, komenigarria da igorleak eta hartzaileak elkarrekin jakintzak eta esperientziak partekatzea, ahal dela, lehenago esplikatu edo azaldu diren gaien argitan. Interesgarria da ikasleen jakintzei eskatzea, umorea sartzea edota aktualitateko gaiekin lekutzen jakitea ere, estrategiak denak, hartzailea mezura erakartzeko.

Forma deiktikoen erabilpena ere oso inportantea da. Interesgarria da diskurtsoan lekua eta oraina sartzea, ahal dela parte-hartzaileekin eta euren jakintzekin batera. Testuinguruarekin jolasteko, bestalde, oso inportanteak dira elementu suprasegmentalak. Isiluneak, erritmo-aldaketak, ahotsaren bolumena. Horiek denek edukiko dute hartzailea alertan. Hori gabe dena izango da hitza, testu soila, eta zaila egingo zaio hartzaileari testua ahots opaku eta lineal batean irakurtzea. Ezin zaio eskatu hori ikasleari; horretarako, hobe testu idatzi bat pasatzea. Halere, kontestua- ren erabilera ahozko testuetan denik eta arterik zailena eta garrantzitsuena da azalpenezko testuetan; bestela, ez lirakeke ahozkoak izango, idatziak baizik. «La entonación siempre se ubica sobre la frontera entre lo que es verbal y lo que no lo es, entre lo que se dice y lo que no se dice. Y sobre todo, es a través de la entonación como el hablante entra en contacto con los receptores: la entonación es social por excelencia» (Vilà *et al.*, 2005: 48). Youtuber arrakastatsuenak adituak dira intonazioan eta elementu suprasegmentaletan. Dena da ahotsa, bolumena, intonazioa, begirada, dramatizazioa, aurpegikerak, erritmoa eta keinuak. Horrekin lortzen dute milaka ikuslek eurekin konektatzea.

Azken estrategia, informazio-masa nola arindu. Bi estrategia mota erabiliko ditugu: enfatizazio-estrategia eta hedatze-estrategia.

10. taula
Informazio-dentsitatea kudeatzeko estrategiak

| Informazio-dentsitatea kudeatzeko estrategiak ahozko azalpenetan |
|---|
| Enfatizazio-estrategiak |
| Errepikapen berdina Galdera erretorikoa Garrantzi-markatzaileak Adierazpen-enfasia |
| Hedapen-estrategiak |
| Birformulazioak parafrasiaren bidez Definizioa eman Adibideak jarri Prozesu analogikoak Konparazioa eta metafora Adibide analogikoak |

3.6. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak

3.6.1. Ahozko azalpenezko errubrika egokitu

| c) Ahozko azalpenezko errubrika egokitu |
|--|
| Lehendanik genuen errubrika hartu eta gai honetan ikusi denarekin aldatetako egin. Gehiketako, alegia. |

11. taula

Errubrikari zehaztapenak: ahozko azalpenezko testuei so

| Behatzeko gaitasuna | Oinarrizko irizpideak | Bai/Laguntza/ez | Oharrak |
|----------------------------|---|--|---------|
| Gaitasun soziolinguistikoa | Kontuan hartzen du komunikazioaren testuingurua. Solaskideen ezaugarrietara egokitzen da. Erregistroa ondo kudeatzen du. Denbora. | Adi dago ikasleak ulertzen duten, jarraitzen duten. | |
| Gaitasun diskurtsiboa | Argitasuna eta zehastasuna du. Ideiak ondo egituratuta azaltzen ditu. Lokailuak eta menderagailuak ondo erabiltzen ditu. Hartzaileak batasun bat ikusi du. | Enfatizazio- eta hedapen-estrategiak erabiltzen ditu. | |
| Gaitasun linguistikoa | Hiztegia ondo erabiltzen du. Esaldien ordenak ondo erabiltzen ditu. Komunztadurak ondo egiten ditu. Ondo erlazionatzen ditu esaldiak. Ondo ahoskatzen du. Jario egokia du. | Hiztegi zehatza erabiltzen du. Espezifikoa eta sintetikoa. | |
| Gaitasun estrategikoa | Berresaten du. Parafraseatzen du. Adibideak jartzen ditu. Birformulatzen du. Galderak egiten ditu. Hizkuntzazkoak ez diren mekanismoak erabiltzen ditu. | Kontzeptuen zailtasuna badaki estrategi hauen bidez osatzen? | |

3.6.2. *Ahozko azalpenezko klase bat eman behar dute*

Ikasleek irakats-diskurtsoa eraiki behar dute. Horretarako, irakurketak, irakaslearen azalpenak, bideoak eta IKTak irakasten dituen irakasleak programazioari dedikatutako gaia jasoko dute. IKTen erabilpena irakasten da Lehen Hezkuntzan. Eta ikasleek nahi duten IKTa erabiliko dute euren ikasgaia prestatzeko; izan ere, interakziorako IKTak erabiliko dituzte. Klase hau emateko, diskurtso formala erabiliko dute. Irakasgaiaren gaitegitik gai bat antolatuko dute, eta ikasleen aurrean eman. Aurkeztuko duten moduan, beste talde bat ebaluatzea tokatuko zaie. Irakaslearen eta euren ebaluazioaren artean puntu bateko diferentzia egon behar du, bestela ez du balioko. Bibliografia emango zaie, eta ekarri egin beharko dute.

Klase hau emateko orduan, kontuan izango dituzte irakats-diskurtsoak dituen jarduteko modu diferenteak. Hau da, martxan jarriko da teoriarik ikusitakoa.

d) Klase bat eman eta ebaluatu, ahozko azalpenaz baliaturik

Helburua. Klase bat ahozko azalpen-testua erabiliz ematen jakitea eta ebaluatzea.

Ikasgaien dagoen gai bat aukeratuko dute. Eta abiatuko dira galdezka. **ZER DAKIGU** honen inguruan?

DENBORA. Hiru aste. Klasean nahiz klasetik kanpo.

AURKEZPENA. ORDUBETEKO JARDUNA DA. KLASEA BERA EBALUATUKO DA, FORMA ALDETIK ETA EDUKIEN ALDETIK.

EBALUAZIOA. Ikasle taldeak ebaluatuko ditu, eta ebaluazioaren %30a izango da.

BIBLIOGRAFIA. Ikasgaiak nahitazko bibliografia emango die, eta ikasleek bilatu beharko dute hor-tik aurrerakoa. Landu beharko duten gaitegia honako hau da. Beraz, edukiak gaitegitik hartuta, honatx gai nagusiak.

1. Zer dira gaitasun komunikatiboak. Ondo hitz egiten jakitea.
2. Zer dira gaitasun soziolinguistikoak. Arau sozialak.
3. Zer dira diskurtso formalak. Ahozko azalpeneko diskurtsoa.
4. Irakats-diskurtsoaren ezaugarriak.
5. Ikasleen arteko diskurtsoak.
6. Elkarrizketaren garrantzia dozentzian. Entzuten jakin.
7. Gurasoekin nola komunikatu.
8. Testu-tipologia eta trebetasun kognitibo-linguistikoak.

Euren azalpeneko testuak aurkezteko orduan, *iktak*, irratia, bideoak erabil ditzakete gaitasun estrategikoaren erakusle gisa.

ERABILI BEHAR DUTEN BIBLIOGRAFIA

Castellà, Josep, Comeles, Salvador; Cros Anna, eta Vila Montserrat (2007). «Entenderse en clase». *Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Bartzelona: Graó (bi kapitulu).

Cros, Anna (2007). *Convencer en clase*. Madril: Ariel Linguística (kapitulu bat).

Vilà, Montserrat *et al.* (2013). *El discurso oral formal*. Bartzelona: Graó.

SAKONTZEKO GOMENDATZEN ZAIE

Briz, Antonio (2017). *Saber hablar*. Madril: Aguilar.

Calsamiglia Blancafort, Helena eta Tusón Amparo (2007). *Las cosas del decir*. Madril: Ariel Linguística.

Cazden, Courtney B. (1991). *El discurso en el aula*. Madril: Temas de Educación Paidós.

Cazden, Courtney B. (2003). *El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madril: Ministerio de Educación, Paidós.

3.7. Erreferentzia bibliografikoak

- Amonarriz, Kike (2018). «Euskalkiak eta eta euskara batua eskolan». EHU/UPV. Argia ezagutu gabeko hitzaldia.
- Bajtin, Mijail (1979). *Los problemas discursivos. Estética de la creación verbal*. Madril Siglo XXI.
- Ballesteros, Unai (2016). *Barrenetik mintzora: euskararen erabilera sustatzeko proposamena haur hezkuntzan*. <http://hdl.handle.net/10810/18677>
- Barret, Giselle (1991). *La pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Recherche en expression.
- Briz, Antonio (2017). *Saber hablar*. Madril: Aguilar.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madril: Morata.
- Calsamiglia Blancafort, Helena eta Tusón Amparo (2007). *Las cosas del decir*. Madril: Ariel Linguística.
- Camps, Anna (2007). «La lengua oral formal objeto de enseñanza». In Montserrat Vilà *et al.* *El discurso oral formal*. Bartzelona: Graó. 7-9 or.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas*. Bartzelona: Anagrama.
- Castellà, Josep, Comeles, Salvador; Cros Anna, eta Vila Montserrat (2007). *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Bartzelona: Graó.
- Cazden, Courtney B. (1991). *El discurso en el aula*. Madril: Temas de Educación Paidós.
- (2003). *El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madril: Ministerio de Educación, Paidós.
- Cros, Anna (2007). *Convencer en clase*. Madril: Ariel Linguística.
- Ezeiza, Joseba (koord.) (2010). *Unibertsitaterako komunikaziorako gaitasunen eskuliburua*. EHUKo sare-argitalpena <http://testubiltegia.ehu.eus/>
- Larrea, Kepa eta Maia Julian (2010). *Galdera-erantzun batzuk hizkuntzaren didaktikaz*. EHUKo sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.eus>
- Vilà, Montserrat *et al.* (2013). *El discurso oral formal*. Bartzelona: Graó.
- Zelaieta, Eduardo (2015). *Irakaslegaiak komunikazio-gaitasunean eta diskurtso akademikoetan trebatzeko bidean*. EHUKo sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.eus/>

4. gaia

Egoera komunikatiboak sortu eta testuak ekoitzi eta analizatu irakaskuntzan. Gurasoekin elkarrizketa

Gaitasun komunikatiboak aurkeztu eta gogoratu ditugu; bidenabar, gaitasun soziolinguistikoetan gelditu gara, batez ere, hizkuntzaren testuinguru soziala ezagutzea nahitaezko gaitasuna duelako irakasleak irakats-diskurtsoa modu trebe eta erangikorrean maneiatzeko. Beraz, ikasturte honen gai nagusia diskurtso profesionalak izanik, irakats-diskurtsoak garatzen duen jendarteratze-prozesua esplikatatu da lehenik. Bigarrenik, irakats-diskurtsoaren jakintzaren transmisioaz aritu gara. Luze-zabal azaldu ditugu irakats-diskurtsoaren funtzioak ikasgelan, eta, ondorioz, ahozko azalpenezko testuak modu praktikoan osatu ditugu irakasgaietan. Azkenik, ikasgelan segituko dugu, baina, ikasleen arteko komunikazioaren eta elkarrizketaren garrantzia aipatuko ditugu. Hau da, beste gaietan ondo ikusi den bezala, eremu soziokulturaletako analisiek aipatu duten dialektikan eraikitako ikaskuntza-prozesua dugu hizpide.

«La teoría sociocultural del aprendizaje debe cumplir la interacción entre docentes y alumnado, y entre iguales. El objetivo es fomentar una pedagogía dialógica, en la que todos sus protagonistas se corresponsabilizan del proceso de aprendizaje» (Esteve, 2009: 56). «Así la escuela y cualquier relación educativa se debe construir como una comunidad de diálogo» (Ferrer, 2014:10). Ikasgelako diskurtsoak elkarrizketan eraiki behar dira; hau da, elkarrizketaren pedagogia aipatu dugu modu inplizituan beste bi kapituluetan, oraingoan gai hau esplizitatuko dugu. Horrez gain, irakasleen ongibidean, komunikazioa gelatik at asko lantzen den kontua da; komunikazio horien artean, berebiziko garrantzia dute gurasoekin izan behar diren elkarrizketek. Ikasgelako komunikaziorik pribilegiatuenetakoak eta zailenetakoak dira horiek (Intxausti, 2014). Horiek landuko ditugu, eta horiekin bukatuko ditugu diskurtso profesionalak.

Horiek dira laugarren gai honetako zio nagusiak. Elkarrizketaren pedagogia, ikasleen arteko komunikazioa, eta irakasle-guraso arteko elkarrizketak. Eta helburuak? Helburutzat dugu elkarrizketaren garrantziaz jabetzea ikaslea, eta eskolan egon daitezkeen elkarrizketa sanoak zein izan daitezkeen antzematea. Gelatik kanpo nahiz gela barruan. Irakaslearekin nahiz ikasleen artean dauden elkarrizketak behatzea. Zein motatako elkarrizketak ditut nik irakasleekin zein ikasleekin? Zertaz aritzen naiz?

Atal enpirikoan, gurasoekin elkarrizketak egiteko modura hurbilpen bat egitea dugu xedetzat, edota gurasoekin egiten diren elkarrizketen inguruan gogoeta egitea. Horiek helburuak, baina nola iritsiko gara helburu horietara?

Beste gaietan bezala, materialak irakurriko ditugu, azalpenak eman eta entzungo ditugu gai honen inguruan, eta lan praktikoa egingo dugu. Hemen, lan praktikoa izango da atalik inportantea. Hori gauzatzeko, gurasoekin nahiz ikasleekin elkarrizketak gauzatuko dituzte, bideoz edo irratiz emango direnak. Egindako lanik esanguratsuenak irratiz zabalduko dira Alai Bedin. Ez da *role playing* egingo gurasoekin elkarrizketetan egin beharreko protokoloa martxan jartzeko, ari-negia suertatzen baita. Zaila da gurasoen elkarrizketa kudeatzea; ikas-komunitatean dagoen elkarrizketa modurik zailenetakoa da, arestian esan dugun eran. Beraz, nahiago izan da kasu honetan egoera ezagutzea eta egoera horietara hurbiltzea, eta horien inguruan ekoiztea, ikastetxeetara esperientzia diferenteen bila joanez eta gaia han mamituz. «Todas las entrevistas son importantes, pero las que se producen entre los profesionales de la educación y los padres y madres de los alumnos son fundamentales para transmitir una imagen de calidad del centro educativo y conseguir la máxima eficacia en la educación». (Abadalejo, 2010: 51).

4.1. Zer dakigu gurasoen elkarrizketen inguruan zehazki, eta eskolan gertatzen direnen inguruan, oro har?

Elkarrizketak modu oso diferentean gara daitezke; izan daitezke egituratuak, erdi-egituratuak edo informal ez-egituratuak. Elkarrizketa dugu hezkuntza-harremanean, ikerketan nahiz ebaluazioan tresnarik esanguratsuenetakoa jendearekin harremanetan jartzeko (Arandia, 2010). Jendeak dakienaz, pentsatzen duenaz eta sentitzen duenaz jabetzeko modurik zuzenetakoa dugu komunikazio mota hau. Elkarrizketez osatua dago gela. Hizketaldirik informalenetik hasita, egituratuenetara iritsi arte. Baina honen inguruan kontzientziarik ba al dugu?

- Zenbat orduz hitz egiten dugu klaseetan astean zehar?
- Zenbat ordu egiten ditugu lankide, koordinazio eta zuzendaritza ekipoekin astean?
- Zenbat ordu egiten ditugu ikasleekin? Zenbat elkarrizketa-ordu gurasoekin?
- Zenbat ordutan izaten ditugu elkarrizketa informalak ikasleekin?
- Eta gurasoekin, modu informalean?
- Eta lan-kontuen inguruan, telefonoz nahiz kafe baten aurrean?
- Eta entzun?
- Zer da entzutea?
- Elkarrizketan ari garenean, zein da protagonista, zu edo ni?
- Gizarte honek entzuten badaki?
- Gizartean ondo entzuten ikasteko edo ondo hitz egiten ikasteko trebatzen gaituzte?
- Hezkuntzan nahiz bizitzan zer da garrantzitsuago, hitz egiten jakitea edo entzuten jakitea?

4.2. Elkarrizketen garrantzia eskolan

«Además de unas clases bien programadas donde reine un buen clima comunicativo, además de reuniones efectivas, de buenas entrevistas y buenos informes y comunicados escritos, la comunicación informal “sana” sirve a la institución educativa. (...) A veces es más educativo una con-

versación en el pasillo que todo un mes de clase» (Alabadalejo, 2010: 22). Irakasle baten jardunaren herena hitza da. Klasean modu formalean, gurasoekin modu formalean, irakasleekin modu formalean ofizioak hala eskatzen duenean. Baina horiekin guztiekin modu informalean ere elkarrizketak sortzen dira. Lehen mailako diskurtsoak, naturalak. Hizketaldiak. Eta horien garrantzia eta kudeaketa ikasi behar da. Horietatik at ere lanbidea ordu luzeetako hizpide bihurtzen da. Gehienetan epizentroan, elkarrizketa, solasaldia modu naturalenetik formalenerainoko graduazio edo *continuum* bat eginik. Eta horietan guztietan nola kudeatzen dugu hitza hartzea, isiltzea eta entzutea?

4.3. Elkarrizketetan entzuten jakin behar da

Orain arte, ondo hitz egiten ikasteko egin beharrak aipatu ditugu, eta, orain, entzuten ikasteko errespetuzko arauak zein diren azaldu dugu. Oraingoan, elkarrizketetan hain funtsezkoa den entzutearen inguruan arituko gaitzaizkizu. Hitzak entzuteaz harago joango gara, eta aurrean dugun pertsona entzungo dugu. «La educación como un hecho lingüístico que exige del educador la escucha como una virtud personal, como una manera de ser en la relación» (Arnaiz, 2014. 11). Carl Rogersek (1986) entzutearen bi plazerak aipatzen ditu. Rogersek dio atsegina duela entzutea eta entzuna izatea. Bi premisa horiek ezinbestekoak dira elkarrizketak onbidean gauza daitezen, eta, batez ere, hezkuntzan hainbat bider aipatzen den enpatia gerta dadin.

Rogersek (1986) aipatzen du benetan plazera sentitzen duela norbait entzuteko gauza dela sentitzen duenean, eta horretaz jabetu zela oso ume zela, eskolan irakasleak ikasleari erantzun benetan egoki bat ematen zionean egindako beste galdera bati. Une horietan desesperatua eta zauritua sentitzen zela dio terapeuta ospetsuak. «Ez dio entzun», pentsatzen omen zuen Rogersek (1986) bere baitarako; komunikazio ezak sutan jartzen zuen.

«Cuando digo que me gusta oír a alguien, me refiero, por supuesto, a oírle con profundidad; me refiero a oír las palabras, los pensamientos, los tonos sensoriales, el significado oculto tras la intención consciente del comunicante.» (Rogers, 1986: 16)

Ondokoekin benetako komunikazioa lortzen dugunean, komunikaziora zuzenean sartzen garenean, gure jakintzak, gure izatea aberasten dugu. Jendea entzunez, irakurriz ikasten dugu dakigun gehiena. Hitzen, irudien, musiken bidez besteen munduan sartzen eta geratzen dakigunean ikasten dugu. Eta, horretarako, besteen denboran, besteengan sartzen ikasi eta disfrutatzen jakin behar dugu. Besteak entzuten ez ezik, besteek diotenarekin disfrutatzen ikasi behar dugu, beste horrekin partekatzen ari garen une hori momentuan existitzen den unerik inportanteena delako gure bizitzan. Jendeak entzuna sentitu behar du. Entzute hutsak sendatu egiten gaitu. Kasu askotan, ez-beharrak, nahigabeak, ezintasunak narratze hutsak osabidean jartzen du pertsona. Gauza bera geratzen da irakasleekin. Irakasle batzuek badute entzule fama. Adi horien tutoretza-orduei, edozein unetan irakasleak sartu-ateran ibiliko dira. Entzuten dakiten irakasleak behar ditugu. Entzuten jakiteak bakarrik detekta baititzake gelako erasoak, ezinegonak eta ezinikusiak, denak ere indarkeriaren ibilbideak edota sorbideak. Bakarrik dabilen ikaslea ez ikustea gela ez entzutea da. Baztertua dagoen ikaslea ez sentitzea aurrez aurre dagoena ez entzutea da. Tristeza litzateke komunikazioan gaitu behar irakasleak, eta ez ikustea nori komunikatu ez daukan ikasle hori (Ferrer, 2014).

Entzunak izateak salbatzen gaitu kasu askotan. Juzkurik, epairik gabe ezer esan gabe modu sakonean entzunak izan garenean, apur bat sendatu, apur bat hobeto sentitu gara. «Esa personas me han oído sin hacerme ningún diagnóstico, sin cuantificarme ni evaluarme. Se han limitado a escuchar, clarificar, y responder a todos los niveles que me comunicaba» (Rogers, 1986:19). Benetan eskertzen dena entzute sentikorra, behatzailea eta sakona da. «Una forma de escucha activa, creativa, sensible, precisa y con proyección de personalidad y sin juzgar al interlocutor» (Rogers, 1986:21). Baina nola entzuten dugu askotan? Hizlaria askotan behartzen dugu guk esan nahi duguna esatera, edo aldez aurretik irudikatzen dugu esango duena eta guk aldez aurretik pentsatzen duguna entzuten dugu, eta ez berak esan duena. Zenbat bider entzuten dugu guk nahi duguna eta ez besteak esan duena? Azken hori hain arriskutsua da, aurrean dugun ikasleari nortasuna lapurtu ez ezik beste bat, guk nahi duguna, ordezkatzeko baitiogu, berak esaten duena entzun beharrean guk entzun nahi duguna entzuten dugulako. Ondorioz, besteak entzun beharrean, gure burua proiektatzen ari gara entzuten ari garen ekintza komunikatibo askotan. Hitz batean esateko, entzuten ez dakienak nekeza du besteek diotenarekin aberastea. Edo gerta daiteke soilik entzutea interesatzen zaizkion pertsonak, eta «hegaldi moduan» entzutea interesatzen ez zaizkionak. Irakasle batek beti «eraginkor» egon behar du. Bestela, elkarrizketak ez dio ezertarako balioko, eta elkarrizketaren pedagogiak huts egingo dio lehen egunetik.

4.4. Elkarrizketak

Elkarrizketaren pedagogiak hitz gako bat du gelan: interakzioa. Interakzioa giro ona sortzeko, interakzioa adostasunetara iristeko, interakzioa irakaskuntza eraikitzeko. «La educación es una conversación». (Arnaiz, 2014:9). Hizketaldia elkar ulertzeko gelan nahiz gelatik at, ikasleekin, irakasleekin, gurasoekin nahiz irakaskuntza-prozesuan parte hartzen duten erakunde nahiz norbanakoekin. Elkarrizketaren pedagogiaren funtsa da hezkuntza elkarkidetzaren prozesuetan hartzea, irakasle/ikasle elkarrekin hitz egitea dela ulertuz (Mercer, 2001). Viygotskyk (1978) berak esaten zuen, besteekin interakzioan ikastean, prozesu kognitibo garatuagoak lortzen zirela. Eta interakzioa diogunean, irakasleekin nahiz berdinekin esan nahi da.

Gelako interakzioak berez hiru eremu zabal barreiatzen ditu. Orain arte ikusi eta landu dugun eremua: irakasle-ikasle artekoa, non argi geratu baita konfiantza-giro bat eta elkar onartzea lehenetsi behar direla; bigarrenik, berdinen artekoa. Mercer-ek (2001) hiru konbertsazio mota berezi zituen berdinen artean: arakatzalea, lehiakorra eta metatua. Mercerrantz (2001) interesgarriena ikasleentzat lehena da. Taldeak informazioa biltzea, adostasunak lortzea, erabakien inguruko akordioak hartzea suposatzen duelako. Eta, gainera, norbanakoaren lana talde-lanarekin dialektikan jartzea derrigortzen duelako. Bere begiradaz gain, besteen ikuspuntua ulertzea eta onartzea dakar mota horretako elkarrizketak.

Azkenik, norberak bere buruarekin duen elkarrizketaz mintzo da Mercer. Gure baitarako elkarrizketa horrek pentsamendu propioei forma ematen dielako. Horrela, ikasitakoaren inguruan, arrazoitzen, arazoak ebasten, gogoratzen eta egituratzen ahalegintzen gara. Entzun eta irakurtzeko prozesuetan, barru-diskurtsoetako hitzak pentsamendu bihurtzen ditugu; aldez, hitz egin eta idazten dugunean, pentsamenduak hitz bihurtzen ditugu.

Interakzio horietan gehienetan konbertsazio informalak erabiltzen ditugu; beste batzuetan, elkarrizketa formalak. Irakasle-ikasle arteko interakzioa oso modu arautuan egiten da. Eta horrela, ikusiko dugu hurrengo puntuan garatzen direla guraso-irakasle arteko elkarrizketak ere. Baina biz-

kitartean, egunerokotasunean, lanean milaka konbertsazio gertatzen dira modu informal eta naturalean. Horiekin jarraituko dugu. Arrazoi asko daude eguneroko konbertsazio informal horietan hezkuntza-prozesua aberasteko. Irakasle, ikasle, administrazio eta familien arteko elkar ezagutza; harreman osasuntsuak garatzea; barre egitea eta desestresatzea; ikas-komunitatean parte hartzen duten kideekin munduaren ikuskera partekatzea, besteak beste. «No hay nada como las pequeñas conversaciones para transmitir de manera delicada informaciones sobre los aspectos emocionales, a veces difíciles, de la vida educativa» (Abadalejo, 2015: 22).

Baina osasuntsu izan daitezkeen neurri berean, harreman horiek toxikoak izatera ere irits daitezke, eta hori oso kaltegarria izan daiteke hezkuntza-prozesurako. Beraz, zenbat eta komunikazio ez-osasungarri gutxiago sortu, orduan eta komunikazio emankorragoa izango dugu ikas-komunitatean. Kasu horretan, irakasle-irakasle artean eta ikasle-ikasle artean modu informalean gerta daiteke toxina emozionalak hedatzea; izan ere, berdinen artean gertatzen dira konbertsaziorik hurbilenak. Toxina horiek ez hedatzearen, besteen sentimentuak kontuan hartzea, zurrumuruak ez zabaltzea, zerbait isilpean edukitzea nahi bada inori ez kontatzea, aurrean ez dauden pertsonen inguruko kritiketan ez sartzea, esaten den guztia modu ofizialean esatea, lan egiten duzun pertsonekin denik eta informaziorik gehiena partekatzea eta argi hitz egitea oso onuragarriak ez ezik, nahi-taetzko norabideak dira komunikazio osasuntsua bermatzeko eskolan.

Horiek dira egunerokotasunean garatzen ditugun hartu-eman informalaren inguruan esan ditzakegunak. Elkarrizketak, ordea, egituratuak edo formalak, erdiegituratuak edo informalak izan daitezke. Egituratuak edo erdiegituratuak direnean ondo planifikatuak, helburu jakin bat dutenak eta gidatuak izaten dira (Arandia, 2015). Hasieran esan dugun moduan, elkarrizketa da ikerketan nahiz irakaskuntzan darabilgun tresnarik esanguratsuenetakoa. Elkarrizketa horiek irakasle-guraso artean gerta daitezke, zuzendaritza ekipokoen artean, hornitzaileekin, Administrazioekin edo beste erakunde batekoekin, betiere mintzagaia irakaskuntza izanik. Horiek denak ondo antolatutak beharko ditugu eduki, eta horietan helburuek egituratuko dute diskurtsoaren ordena.

Dena den, eta gurasoekin elkarrizketa lantzen hasi baino lehenago, elkarrizketa horiek lagungarriak izateko, Berne-ren (1973) teoria ekarriko dugu orrialde hauetara. Berneren teoria oso erabilgarria da gurasoen elkarrizketetarako, agian zailtasunik handiena duen elkarrizketa mota delako hezkuntza-mailan, baina oso baliagarria gelako nahiz gelatik kanpoko edozein interakziotarako. Abadalejok esaten duen bezala, «saber conducir las entrevistas exige competencias comunicativas y competencias emocionales» (Abadalejo, 2015:221).

Bernerren teoriaren baitan, gure Niaren egoeran hiru adierazpen diferente gertatzen dira. Hiru portaera eredu. Eta hiru portaera eredu horiek gure interakzio bakar batean ager daitezke. Lehena, barruan daramagun haurra da, eta erantzuten du txikitari egingo lukeen bezalaxe. Niaren egoera horri *haur-egoera* deritzo (Berne, 1973). Lehendabiziko bost urteetan ikusi, entzun, sentitu eta ulertu duguna azaleratzen da. Urte horietan jakinmina eta sormena ziren gure gidariak. «Satisfacer, la curiosidad, y la creatividad, expresar las emociones primarias y los deseos, reclamar la satisfacción de las necesidades imperativas y, en resumen, aferrarse a la vida» (Abadalejo, 2015: 143). Haur-egoera da orainetik eta hemendik urrunen dagoen Niaren egoera.

12. taula
Nola komunikatzen da haur-egoera

| Haur-egoera | Komunikazio funtzioak | Hitzezko adierazpen-adibideak | Ez-hitzezko adierazpen-adibideak |
|--|---|---|--|
| Bizitzaren zentzuaren kontzeptua. Instintu eta emozio lehenak. Sormena, intuizioa, motibazioa. Pentsamendu magikoa. Egitea gustatzen zaiguna eta ez zaiguna. | Sentimenduak adierazi. Desirak eta fantasiak adierazi. Laguntza eskatu. Babesa eskatu. Baimena eskatu. Justifikatu. Lehiatu. Gonbidatu. Proposatu. Kexatu. | Nahi dut. Ez dut nahi. Gustatzen zait. Ez zait gustatzen. Nirea hoberena da. Izorra daitezela. Nazkatua nago. Zuk esaten duzuna. Ordainduko duzue!! Ondo!! Yupi!! Txapelduunak!!! Nire etxera zatoz? | Barre egin. Negar egin. Oihu egin. Jo, koska egin, irain-keinuak egin. Azkzalak jan. Abestu eta saltatu. Dantza egin. Beldurrez dardarka jarri. Musu eman eta besarkatu. Ahots-tonu inuxentea, espontaneo, kexatia, samindua. |

Iturria: Abadalejo 2015:146.

Abadalejok eginiko taula ikusita, argi geratzen da interakzio profesionaletan ezin diogula haur-egoera honi lekurik utzi eta,aldi berean, ez dela batere gomendagarria eragiten ari garen bestearen haur-egoera probokatzea. Bigarren egoera heldu-egoera bezala ulertzen da. Berneren-tzat (1973), ingurua era objektiboan begiratzen duen adierazpen-egoera da. Honako hauek lirateke bere funtzioak: informazioa hartzea eta eskaintzea, ordenatzea, planifikatzea, ikastea, hausnartzea, ikertzea eta alternatibak aurkitzea. Gogamenaren alderdi arrazionala genuke hori, kontzientziaren aldea, alegia. Niaren egoera hori gabe ezingo genituzke elkarrizketak garatu. Ezinbestekoa da elkarrizketetan heldu-egoera hori aktibo edukitzea.

Azkenik, Bernek (1973) aita-egoera aipatzen du Niaren osatze horretan. Haurrarena sentitzea bazen, helduarena pentsatzea bazen, aitarena sinestea litzateke. «El estado Padre procede de datos grabados de las figuras parentales, es decir, de las experiencias y creencias de las personas que la educaron: el padre y la madre. (...) lo que se creía en la cultura donde creció» (Abadalejo, 2015: 15). Egoera horiek modu automatikoan eta irrazionalean gureganatzen ditugu. Estereotipoen sorrera hemen kokatu beharko genuke. Beraz, aita-egoerak modu irrazionalean hainbat egoera onartzera garamatza, inolako hausnarririk gabe. Haur-egoerak nahiz aita-egoerak irrazionaltasunetik eta emozioetatik modu automatikoan parte hartzera garamatzate. Heldu-egoerak bakarrik bidera dezake unearen logika eta funtzionamendua. Heldu-egoerak haurra nahiz aita ebalua ditzake modu objektiboan. Goleman (2006) gogamen arrazional eta emozionaletik harago joan zen, eta gogamen sozialaz mintzo zen. Horrela, gogamen soziala Golemanentzat (2006) gure interakzioak gidatzeko gaitasuna duten neurona-mekanismo multzoek osatzen duten instantzia litzateke. Beste modu batera esanda, interakzioan, harremanetan gauden pertsonengan unean batzen ditugun pentsamendu nahiz sentimenduak irakurtzeko eta prozesatzeko gaitasunaz arduratzen den mekanismo multzoa. Beraz, eta bukatzeko, interakziorako oso inportantea izango da ikasleengan gaitasun soziala irakastea/ikastea eta ebaluatzea edota autoebaluatzea; izan ere, ezin da gauzatu elkarrizketaren pedagogiarik gaitasun sozialik gabe.

4.5. **Ikasleen arteko komunikazioa**

Orain arte, irakasleen eta ikasleen arteko komunikazioaz aritu gara, eta Barnesek esaten zuena birgogoratu behar dugu: ahozkoak gizartea eta jakintza-eremuak batzen dituela; eskola bitzan zehar dagoen girorik ibiliena dela, eta hizkuntza erabiltzaileen identitatearen parte esanguratsua dela. Eta horrek guztiak erreferentzia egiten die orain arte aipatu ditugun komunikazio-funtzioei. *Curriculum*aren funtzioa, kontrolaren funtzioa eta norbanakoaren identitatearen funtzioa. Eta funtzio horiek berdinen artekoen artean ere gertatzen dira.

Ikasleen arteko hizkuntza arrunta eta informala izatetik, modu oso gradualean, formala izatera irits daiteke. Ikasleak ikasleekin hitz egiterakoan bi modutara egingo du. Batetik, eskolatik kanpoko kontuak izango ditu kontatzeko, eta bestetik, eskola-kontuak izango ditu berbagai. «En primer lugar, los apartes, es decir, las conversaciones particulares entre los estudiantes sobre cuestiones no relacionadas con la temática de la clase, que permiten la interacción real, el discurrir subterráneo de los intereses auténticos, de los comentarios atrevidos (...). Y en segundo lugar, las conversaciones del patio de la escuela o del instituto, con elogios, quejas y bromas sobre los docentes» (Castellà, 2007:29).

Azken horiei helduko diegu; Lehen Hezkuntzan Cazden-ek (1991) eta Ruíz Bikandik (2009) *ikaslearen momentuak* edota *denbora partekatutak* aipatzen dituzte. Umeek euren istorioak kontatzen dituzte, narratzen ikasten ari dira. Bizipenak. Esperientziak. Intonatzen ikasten ari dira, eta badakite intonazioa gora doan bitartean ezin dela hizketaldia moztu. Beraz, ikasleek narratzen dihardute. Interesgarria da ikustea ikasleek 10 urte arte elkarrizketa eta narrazio-testuak darabilizatela. «Los tipos de texto conversacionales y narrativos parecen ser primigenios y constitutivos en la evolución del discurso, mientras que la exposición y la argumentación silogística no se desarrollan hasta que surge la escritura» (Castellà, 2009: 99).

Vygotskirentzat, lehen esan dugun moduan, umeekin nahiz irakasleekin eragiteak eragina du barru-pentsamenduan, hitza soziala delako bere sorreran nahiz interakzioan. Piagetek (1950), ordea, hizketaldiek egozentrismoarekin bukatzeko eta jakintza-mailan gatazkak sortzeko balio dutela dio. Beraz, hizketaldiak barru-pentsamenduan gertatzen diren aldaketen katalizatzaile lirateke.

Ildo horretan, eskola barruan gertatzen diren berdinen arteko komunikazioek oso eragin diferenteak izango lituzkete jakintzari begira. Batetik, eragin katalizatzailea: kooperazioan eginiko lanek eta erabilitako elkarlan-estrategiek arazo-ebazpenetan emaitza hobeak eman ohi dituztelako bakarka egindako lanek baino (Cazden, 1991). Nonbait, Piagetek aipatzen duen gatazka kognositibo horrek eragin zuzena du gero barru-pentsamenduaren eraikuntzan, barru-pentsamenduaren gidaritzan. Hau da, beste ikasleekin jakintza partekatzeak eragin katalizatzailea du ikaskuntzaren eraikuntzan.

Castellák (2007) berdinen arteko komunikazioan aipatzen duen beste onura bat diskurtsoak rol osagarriak osatzen dituela, elkarrekin jakintza eraikitzen ari direnean rola aldatzean, alegia. Hori horrela, jakintza eta zalantzak partekatzerakoan, rola aldatzen doaz, eta osagarri bilakatzen. Hirugarrenik, beste onura bat aipatzearen, publikoarekin egiten den harremana gehitu behar da, edota diskurtsoan publikoa integratzeak sortzen duen diferentzia. Kasu horretan, hirugarren esanahi bat eman behar diogu komunikazioari. Mila bider esan dugu ikasgelak alderdi kognositiboa eta soziala ekartzen dituela ahozkoaren bidez, hau da, hizkuntzaren bidez transmititzen den jakintza (ahoz nahiz idatziz), eta interakzio sozialaren bidez barru-hizkuntza bihurtzen dena. Baina, kasu honetan, kanpora bideratu behar dena: «Esta orientación hacia el otro se logra en el habla

mediante la disponibilidad de retroalimentación (*feedback*) inmediata cuando algo que se ha dicho no está suficientemente claro. En la escritura en solitario resulta más difícil lograr esa misma orientación» (Castellá, 2007: 143). Beraz, orain arte ikasi dugun guztia besteari jakintza hori modu gardenean iritsaraztean legoke. Ahozkoak berba medio gauzatzen du jakintza; interakzio bide, hitza pentsamendu bihurtzen du; eta elea bitarteko, pentsamendua diskurtso egiten du. Hiru mugimendu horiek ikasten ditu ikasleak irakaslea paradigma izanda.

Laugarrenik, berdinen arteko komunikazioan, diskurtsoa konbertsazio arakatzailerik bezala hartuko dugu. Lehendanik ere aipatu ditugu konbertsazio mota diferenteak, eta esan dugu hori dela modurik aberasgarriena ikasleentzat; izan ere, ikaskuntza-prozesu bezala ikusten da. Euren artean eraikitzen dute jakintza. Beraz, irakaskuntza ez da objektu bezala ikusten, prozesu bezala baizik.

Nahiz eta hizketaren garrantzia ikuspegi kognoszitibotik bakarrik zehaztu orain arte, berdinen arteko komunikazioa oso inportantea da klasean nahiz klasetik kanpo. Klasean, jakintzan ez ezik egitura baten barruan komunikatzen gaitzen gaituelako (Cazden, 1991). Egitura baten parte izatean eta egitura horien funtzionamendua menperatzean, umea edukietara begira jartzen da. Egitura argiek ez dute eragotziko edukiek izan dezaketen zailtasun-maila (Cazden, 1991). Baina ikasleen arteko komunikazioa bultzatzeko, jakintza-ikuspegiak haragoko arrazoiak daude irakaskuntza-plangintzetan. Horien artean, gizarte anitz batean integratu behar direla, eta horretarako berdinen artean funtzionatzeko gaitasun soziala lortu behar dutela; eta hori ez da bermatzen egituretan funtzionatzen erakutsiz soilik. Gero, taldekideen artean onartua, babestua eta garatua sentitu behar da ikaslea; bestela, bere nortasun-garapena deuseztatua izango baita jendarterako bidean. Baina nola egiten da hori?

Elkarrizketaren pedagogiara joko dugu erantzun bat probokatzeko. Elkarri eragiteko edota ikasleak hizketan edukitzeko hiru premisa nahitaezkoak dira, eta hirurek ere irakasleria dute ikusmiran. Lehenik, umeak, eragiteko, zeresana eduki behar du. Jakintzak nahiz bizi-esperientziak. Bigarrenik, jakintza edo esperientzia horiek norekin partekatua izan behar du ikasleak, norbait eduki behar du kontatzeko. Eta, azkenik, gaitasun pertsonala eta baliabideak aski eduki behar ditu kontatu ahal izateko (Ferrer, 2014:23).

4.6. Guraso-irakasle arteko komunikazioa

«Gurasoen eta irakasleen arteko harremanen euskarria lantzeko hiru tresna bakarrak honako hauek dira: hiru hilean behin aurkeztu beharreko informazio idatzizkoak (kalifikazio-buletinak, alegia), ahozkoak (taldeko gurasoekin bilerak) eta gurasoekin elkarrizketak (irakasleek gonbidatuta edo gurasoen ekimenez) tutoretzako jardueran tutoretzako emantze eman behar duten asteko ordubeteen («26. ordua» deritzona, hots, gurasoen artatze edo bisita unea)».

(Garcia-Bacete, 2007:23).

Bacetek dio gurasoekin elkarrizketatzeko bereziki kontuan hartzekoak direla honako hauek: arretaz bilkura prestatzea, egiazko interesa agertzea, ideiak argi azaltzea, gurasoen jarrera errespetatzea, adikor agertzea, zintzotasuna erakustea, jarrera lasaia, den-dena ez dakigula adieraztea, eta sekretu profesionala gordetzea. Romanek eta Pastorek; Asensik eta Lazarok (in Bacete 2007) saihestu beharko lirakeen jarrerak aipatzen dituzte: elkarrizketa datu zehatzik gabe prestatzea; ikasleen gaineko iritzi aldaezinak finkatzea; martxa akademikoari buruzko informazioa baizik ez agertzea; egoera negatiboen errudunak bilatu nahi izatea; ikasleekin bat egin eta gurasoak arbuia-

tzea, edo alderantziz; presaka edo deseroso egotearen plantak egitea; elkarrizketa bakar batean emaitza gehiegi ateratzen saiatzea; beste ikasleez mintzatzea; gurasoekin gainerako irakasleez hitz egitea, edota informazio konfidentziala errepikatzea.

9. grafikoa

Nola prestatu gurasoekin izateko elkarrizketa



Iturria: Abadalejo 2010 eta Garcia-Bacete 2007.

Elkarrizketaren helburua argi edukirik, aintzat hartu beharreko elkarrizketako hainbat elementu aipatuko ditugu jarraian: 1. Nork egiten duen deialdia. 2. Deialdia behar bezainbeste denboraz egitea. Ahoz edo idatziz argi azalduz, helburua zein den zehaztea. 3. Gurasoak bertaratuko direla bermatzeko alternatibak eskaintzea. Kanala ez dela hautsi konfirmatzea. Ordutegiak adostea. 4. Bitartekoak. Seme-alaben bidez, telefono-deia, eskutitz egiaztatua, atezaina helbidera joatea. 5. Bertaratuko direnak zehaztea. Ez da komeni bi irakasle baino gehiago egotea. Zenbaitetan, interegarria da psikologoak, hezitzaileak parte hartzea. Gurasoak. Bi gurasoak joatea komeni izaten da. Ikasleak bilera-prozesu normaletan integratuak egotea komeni da. 6. Aurretiazko prestakuntza. Lagungarria da irakasleak, ikasleak nahiz gurasoek elkarrizketaren nondik norakoa ondo antolatua eramatea. 7. Edukiari begira, ezinbestekoa da elkarrizketa sortu duen helburuan zentratzea. Horretarako, tutoreak hasiko du elkarrizketa umearen informazio emanez, gaia kokatuz. Eta, batez ere, gurasoei galdetuz umea nola ikusten duten. Ondoren, tutoreak bere gai-ordena azalduko du, eta gurasoei zerbait gehitzeko aukera eskainiko die. Garapenean, komeni da jarduna umearen egin-beharra hobetzeko plangintzan zentratua edukitzea. Mintzakidearen jardura ez etetea. Umearen irudirik hoberena ematen ahalegintzea, laguntza eskatzea eta lankidetzak eskaintzea. Bukatzeko, inportantea da elkarrizketan gertatutakoa jasotzea, hitzartutakoaren jarraipena egiteko hurrengo bileran. 8. Lekuari eta denborari dagokionez, elkarrizketa batek ezin du bi ordu baino gehiago iraun. Lekuak atsegina eta abegikorra izan behar du. Gurasoei harrera egin behar zaie, eta non eseri

behar duten esan. Esertzeko orduan, «la posición más colaborativa alrededor de una mesa se produce cuando las personas se sienten de lado: pueden trabajar «codo con codo» y mirar hacia una misma dirección. Esa es la posición ideal cuando no hay reservas». (Abadalejo, 2010: 58).

Horiek dira guraso-irakasle arteko elkarrizketaren ezaugarriak esanguratsuenak. Elkarrizketa gidatua eta irakaskuntza-gaietan zentratua edukitzea, eta laburpen on batekin eta ahal dela konpromisoekin bukatzea. Baina hori horrela izan dadin, hainbat alderdi landu behar dira ezinbestean. Lehenik eta behin, asko lagun diezaguke datorkigun familiaren egoeraren (Cava *et al.*, 2010) berri izateak. Bananduak, guraso bakarrekoak... Gaur egun, familiaren eraketa izugarri aldatu da. Eta, lehenik eta behin, ikasle hori zein egoeratan dagoen eta gurekin hizketan egongo diren berri izango dugu.

Behin aurrean zein dugun jakinda, argi eduki behar dugu gure jardunak elkarlan-eremu eta ez gatazka sorburu izan behar duela. «Cuando el profesorado pretende que la familia cambie sus hábitos y se dedica a dar instrucciones de cómo se debería vivir en casa, proporciona a la familia una excusa para que empiece a indicarle como se debería enseñar en clase, y entonces pierde su credibilidad profesional» (Abadalejo, 2010: 72).

Tonu formalak, keinu irekiak eta naturalak lagungarriak izango dira gure komunikazioan; izan ere, zenbat eta distantzia kultural handiago izan ikastetxearen eta sendiaren artean, orduan eta zailagoa izango da komunikazioa, eta orduan eta estrategia gehiago erabili beharko ditugu, hizkuntza aukeratzetik hasita.

Emozioen kudeaketa oso inportantea izango da; guretzat ikasle bat dena gurasoentzat bere bizitzan gehien maitatzen edo preziatzen duten pertsona da. Oso modu diferentean kudeatzen ditugu gure sentimenduak mintzagai dugun ikaslearekiko. Beraz, nahitaezkoa izango da sendiarekiko empatia erakustea, gurasoek beren kezkek, haserreak eta beldurrak modu naturalean azal ditzaten. Aitortu beharko diegu haserretzeko eskubidea, batez ere, elkarrizketan zehar emozio negatiboez denik eta presentzia txikiena izan dezaten.

10. grafikoa
Empatiaz entzuteko



Enpatiaz gain, gurasoekin landu beharreko elkarrizketetan, asertibitatea da kontuan eduki beharreko beste elementu bat, engoitik: baikortasuna eta zuzentasuna. Modu zuzen eta baikorrean komunikatzen jakitea, alegia. Komunikazioan asertibitatea dagoela esaten dugu, norberak bere burua eta besteena errespetatzen dakienean; zuzena denean komunikatzeko orduan, eta beldurrez zeharka aritzen ez denean gaizki-ulertuak sortuz; zintzotasuna adierazten duenean; norberaren emozioak nahiz besteena ezagutzen eta errespetatzen dakienean; ezetz esaten dakienean eta entzuten dakienean. Baina Bachek dioen moduan (2008), asertiboa izatearekin dena ez dago egina. Besteak berdintzat ikusteko eta tratatzeko gaitasuna behar dugu, eta, horretarako, familiekiko jarrerara positiboak erakutsi behar ditugu. Esan nahi da esaten ari direnaren inguruko sentimendu inplizituak ulertu behar ditugula; ez ditugula familiak juzkatu behar, ezta berentzat egia denaren inguruan iritziak eman ere; eurekin modu sotilean, teknizismorik gabe, hitz egingo dugula; eta, azkenik, arazoan ebazpenen hizkuntza erabiltzen jakin behar dugula harreman ona izateko eta arazoak konponbidean jartzeko.

Sentimendu inplizituak aipatzen ditugunean, beldurrez, nahigabeez, antsietatez mintzo gara. Izan ere, seme-alabekiko hezkuntzan eta gatazketan beldur horiek guztiak agerian geratzen dira modu inplizituan elkarrizketetan. Ikara horiek ulertzen eta onartzen ikasi beharko du irakasleak. Beste askotan, haserrea, erresumina azalduko da eskolak umea nahi bezala ez duelako tratatzen, edo nahi baino lan gehiago etxera eramaten duelako ikasleak, edo irakasleak gurasoek onartzen ez dituzten ikasgaiak ematen dizkiolako, erlijioa, hizkuntzak... Errua da nabarmentzen den beste sentimendu bat, gurasoek umea nahi bezala ez zaintzearen errua. Denbora gutxi edukitzea, eskolaz kanpoko ekintzetara gehitxo bidaltzea. Erru horrek zama handia du gurasoengan. Lotsa da kudeatu behar den beste sentimendua. Etxean gatazka asko dago, tratu txarrak, edariak, ekonomia-egoera zailak, banaketak. Egoera horiek, askotan, begi bistan jartzen ditu umeak eskolan, eta gurasoak lotsatu egiten dira egoera horiez. «Lotsa hori erruaren eta beldurraren arteko sentimendu bilakatzen da» (Abadalejo, 2010: 107). Inbidia, jeloskortasuna ere ager daitezke une batean, gurasoek irakasleekiko izan dezaketena, alegia.

Elkarrizketa horietan sentimendu horiek ukatzeak ez gaitu inora eramango; horren ordez, komunikazio baikorra proposatuko dugu. Emozioek beti dute arrazoia. Baina haserre, lotsatuta, errudun, beldurtuta dauden gurasoekin elkarrizketatzeak sentimendu ezkorrak sor ditzake irakasleengan, familiaren eta eskolaren arteko harremanak kaltetuz. Horrelako egoerak azaltzen direnean, zer egin?

«La conclusión de lo que puede hacer un buen profesional es tomar una actitud positiva, empezar la entrevista con sentimientos favorables y orientar la comunicación hacia el SI; aceptar los sentimientos de los padres e incorporar el lenguaje de la solución de los problemas.» (Abadalejo, 2010: 109)

Bigarrenik, esan dugu familiak ez direla epaitu behar, balio eta sinesmen-eremuetan alde-raketak egitea eta epaitzea oso kaltegarria dela, eta bide okerrekoa. Familiak bere etorri kultural, bide, sinesmen eta balio propioak eduki ditzake. Beraz, horiek denak errespetatzea dagokio ikas-komunitateari. Erregela horren salbuespen izan daiteke gutxiengo familia batzuk desegituratuak, patologikoak edota disfuncionalak direnean. Eta horien kasua ez dago irakasleen esku, familia-psikoterapia edota erakundeen eskuetan baizik.

Sarritan esan dugun bezala, familiaren eta eskolaren arteko harremana oso hauskorra da, eta oso ondo zaindu beharrekoa. Berez, familiekin harreman ona bideratu behar da ezinbestean. Lortu

behar da gurasoak ulertuak sentitzea. Pertsonak ulertuak sentitzean, energia ezkorra desagertzen da. Ulertzeak ez du esan nahi ados egotea. Baina ados egoteko edota ados jartzeko, lehenik eta behin ulertu egin behar da, eta ulertzeko entzuten jakin behar da. Azkenik, arazoak konpontzeko, hizkuntza erabiltzen jakin behar da. Gatazkak beti ezingo dira konpondu, baina, konponbidean jartzeko, gatazkan dauden parteek jarrera kooperatiboa (Comellas, 2018) eta elkar ulertzekoa jarri beharko dute martxan. «Si ante un conflicto las partes mantienen una conducta conflictiva, el conflicto tiende a aumentar» (Abadalejo, 2010:125). Horrela, ez da erabiliko arrazoi irmo eta anbiguorik. Arrazoi absolutuak eman beharrean, galderak ekarriko ditugu. Adibidez, «Elkarrizketetara eta biletara etortzea nahiko nuke» modu irmoan esan beharrean, «Nola egin genezake gehiagotan hitz egiteko?» esango genuke. Edo «Nik arrazoia dut» esan beharrean, «Zergatik diozu oker nabilela?». «Nik arrazoia dut eta zuek okertuta zaudete; analisi zientifikoek horrela erakusten dute» esan beharrean, buelta eman eta «Nola egin genezake denontzako desiragarri den konponbide bat bilatzeako?».

Adibide horietan, argi ikusten da konponbiderako hizkuntza diseinatu dela gurasoengan pentsatuz. Kalkulu erretorikoa eginga dago gurasoak ez mintzeko, eta, ahal den neurrian, gatazka konponbidean jartzeko. Horrez gain, modu orokorrean hitz egin beharrean, gomendatzen da gauzak argi eta garbi adieraztea, modu asertiboan, detaileak zehaztuz. «Zuk horrela hitz egiteak moles-tatu egiten nau» modu abstraktuan esan beharrean, «Hitz egiten ahalegindu naizenean, moztu egin nauzu, eta iruditu zait ez zitzaizula axola nik esan beharrekoa» zehaztea. Edota, «Esaten ari zarenarekin mindu egiten nauzu» esan ordez, askoz egokiagoa da modu zehatzean jakinaraztea: «Mindu egiten nauzu zure semeari nazka diodala diozunean». «Zure semea alper bat da» esan beharrean, «zure semeak hiruhilabeteko honetan entregatu behar zituen sei lanetatik bakarra entregatu du» esatea. Argitasunaz eta zehaztasunaz gain, esaldi absolutuak oso mingarriak dira, eta kooperatibo bilakatu behar dira.

Bukatzeko, esan behar da gurasoen eta irakasleen artean elkarrizketa mota diferenteak daudela. Hasierako edo elkar ezagutzeko elkarrizketa. Horretan, jasotzen dugun informazioa ematen duguna baino inportanteago da. Giro lasaia egon behar du, galderak sor daitezten. Kasu honetan, inportanteena da ikaslea ezagutzen dugula transmititzea, eta gurasoak horren jakitun egitea.

Beste elkarrizketa mota bat jarraipen-elkarrizketa da. Gurasoek eskatzen badute, modu enpatikoan entzutea eta kezken inguruan baieztapenak egitea edo frogatzea tokatuko da. Eta, azkenik, keak, erreklamazioak edo gatazken elkarrizketak leudeke. Eta horietan nahitaezkoak dira enpatia, asertibitatea eta jarrera baikorra. Horietan: familiak entzun; haserrea ez hartu zerbait pertsonaltzat; gogoratu irakaskuntzako elementu nagusia ikaslearen hezkuntza dela; gurasoekin ez eztabaidatu; ohar laburrak hartu; gertatukoaren inguruko xehetasunen eta helburuen inguruan itaundu; kexa birformulatu ulertu den ikusteko, hizkuntzaren gaizki-ulertzeak ekidin; gatazkak konpontzeko hizkuntza erabili; ikerketa-jarrera erakutsi; hitz egin aurretik pentsatu, eta alternatibak eskaini; esaldi baikorrak sartu; akatsak aitortu eta barkamenak eskatu; ziurtasuna eta konbentzimendua erakutsi, eta ziurtatu proposatu den konponbidea gurasoek ondo ulertu dutela.

Kapitulu honetan, esan dugun bezala, martxan jarri beharko dira gaitasun emozionalak, sozialak eta komunikatiboak, irakasle-ikasle, ikasle-ikasle nahiz irakasle-guraso arteko komunikazioa jariotasunez bi norabideetan jartzeko; zer esanik ez tartean gatazkak sortzen badira. «Para solucionar los problemas es necesario hablar, pero usando el lenguaje de manera que no empeore las cosas» (Abadalejo, 2010:126).

4.7. Gaitasunak eta edukiak lantzeko proposamen didaktikoak

4.7.1. Gurasoekin izandako elkarrizketak analizatzen

Ikasleen arteko komunikazioa eta irakasle-guraso artekoa ikertzen

1. **Helburua.** Gatazken aurrean eskolak aurrera eramandako protokoloa eta parte-hartzaileek sentitu eta bizitu dutena ezagutzea. Ikasleen arteko nahiz gurasoen eta eskolaren arteko hartu-emanen inguruko esperientziak ezagutzea eta analizatzea.
2. **Prozedura.** Lan guztia planifikatu. Eskolarekin harremanetan jarri. Informazioa bilatu. Lan-plangintza egin.
3. Kasuaren inguruko informazioa jaso, eta **elkarrizketen gidoiak** egin.
4. Eskoletara joan, eta ikasleen artean izandako edo guraso-eskola arteko gatazka ezagutu eta jaso.
5. Erabaki bidez edo irratiz emango den.
6. Zehaztu zenbat denborako lana izango den, eta editatu. Erabaki elkarrizketa bakar batez edo bat baino gehiagoz egingo den, edota azalpen-testu modura emango den. Elkarrizketa modura egitea lehenesten da.
7. Muntaia egin, eta aurkeztu.
8. **Ebaluazioa.** Lehenik errubrika egingo da, eta dagokion taldeak ebaluatuko du irratia edo bideo-kapsula.

LAN HAU EGITEKO ERABILIKO DEN BIBLIOGRAFIA

Abadalejo, Marta (2015). *Cómo decirlo. Entrevistas eficaces en el ámbito educativo*. Bartzelona: Graó.

Arandia, Maite (2015). «La entrevista y otras situaciones conversacionales: canales de exploración, conocimiento, conexión comunicativa, creación y mantenimiento de relaciones educativas». *Apunte argitaragabeak*. EHU/UPV.

García Bacete, Francisco-Juan (2007). «Elkarrizketak gurasoekin. Aurrez aurreko komunikazio kooperatiboa errazteko tresna». *HUHEZI: Jakingarriak*, 60/61 zk. 22-29 or.

Rogers, Carl (1986). *El camino del ser*. Madril: Numancia. (lehen kapitulua).

SAKONTZEKO GOMENDATZEN DEN BIBLIOGRAFIA

Gartzia Mikel; Bustillo, Jon (2016). «Eskola eta irratia: EHko 5 haur-irradi, Arabako 6 eskola-irradi eta Gasteizko Hala Bediren esperientzia». *Tantak*, 2016, 28.1.

Gutierrez Paz, Arantza (2006). «Eskola-irratia, komunikabidea tresna pedagogiko bihurtuta». *Uztaro*, 56, 87-106 or.

4.8. Erreferentzia bibliografikoak

Abadalejo, Marta (2015). *Cómo decirlo. Entrevistas eficaces en el ámbito educativo*. Bartzelona: Graó.

Arandia, Maite (2015). «La entrevista y otras situaciones conversacionales: canales de exploración, conocimiento, conexión comunicativa, creación y mantenimiento de relaciones educativas». *Apunte argitaragabeak*. EHU/UPV.

- Arnaiz, Vicenc (2014). «Introducción». In *La artesanía de la comunicación*. Bartzelona: Graò.
- Bach, Eva; Forés, Ana (2008). *La asertividad para gente extraordinaria*. 4. argit. Bartzelona: Plataforma Editorial.
- Berne, Eric (1973). *¿Qué dice usted después de decir hola?* Bartzelona: Grijalbo.
- Cava, María J. *et al.* (2010). «Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal». *Revista de Psicodidáctica*, 2010, 15.1.
- Comellas, María Jesús (2018). *Debats d'Educació*. Universitat Oberta de Catalunya. <http://les3coses.debats.cat/es/expert/neus-sanmarti>
- Esteve, Olga (2009). «La interacción, un proceso que implica conversar». *Cuadernos de Pedagogía*, 391 zk. 56-60 or.
- Ferrer, Isabel (2014). *La artesanía de la comunicación*. Bartzelona: Graò.
- García Bacete, Francisco-Juan (2007). «Elkarrizketak gurasoekin. Aurrez aurreko komunikazio kooperatiboa errazteko tresna». *HUHEZI: Jakingarriak*, 60/61 zk. 22-29 or.
- Gartzia Mikel eta Bustillo, Jon (2016). «Eskola eta irratia: EHko 5 haur-irradi, Arabako 6 eskola-irradi eta Gasteizko Hala Bediren esperientzia». *Tantak*, 2016, 28.1.
- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes*. Bartzelona: Paidós.
- Intxausti, María José (2014). *La entrevista: construir la relación con las familia 0-6*. Bartzelona: Graó.
- Goleman, Daniel (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones sociales*. Bartzelona: Kairós.
- Rogers, Carl (1986). *El camino del ser*. Madril: Numancia.
- Vygostky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of High Psychological Processes*. Haward University Press.

5. gaia

Testu diferenteen azpian dauden prozesu kognitiboak

Lehen gaian gaitasun komunikatiboak azaldu dira; bigarreanean, gaitasun soziolinguistikoak eta irakats-diskursoaren jendarteratze-funtzioa; hirugarren eta laugarren gaian irakats-diskurtoa eta gurasoekin elkarrizketa landu ditugu eta bosgarren honetan, testu diferenteen azpian dauden prozesu kognitiboetara lerratuko da irakasgaia. Azken hori oso modu teorikoan garatuko da; izan ere, modu praktikoan gaitegiko beste gaietan garatzen diren testu diferenteen bidez gauzatzen baita modu teorikoan azaltzen dugun bosgarren gai hau.

5.1. Zer dakigu prozesu kognitiboen eta testu diferenteen artean dauden harremanen inguruan?

Badakigu didaktika orokorretan nahiz Psikologiaren alorrean, umearen garapenean prozesu kognitiboak aztertzen direla, eta umearen ikasketa-prozesu guztia horren baitan eraikitzen dela. Entzun dugu, baita ere, garapen kognitiboa bezain inportantea dela garapen emozionala. Badakigu hizketa oro diskurtsoa dela, eta diskurtso guztiak testuen bidez gorpuzten ditugula; beraz, hizkuntzari atxikitako prozesu kognitibo horiek testuen bidez ematen dira argitara. Baina zer dakigu testuen eta prozesu kognitibo horien arteko loturez?

- Zer dira prozesu kognitiboak?
- Eta hizkuntzari loturikoak?
- Eta testu diferentek?
- Ezagutzen dituzu narrazio-, argudiatze-, azalpen- eta deskripzio-testuak? Zer eragiketa kognitiborekin lotzen dituzu?
- Zuretzat zein dira egingarrienak, eta zein egiten zailenak?
- Jakingo zenuke bat-batean testu diferentek gelan proposatzen, prozesu diferentekin lotuz eta curriculumak kontuan hartuta?
- Gogoratzen duzu noiz hasi zinen narrazio-testuak egiten eta azalpenezkoak erabiltzen?
- Zuretzako zein izan da testurik gaitzena ikasketa-prozesuan, eta zergatik?

5.2. Testu diferenteen azpian dauden prozesu kognitiboak

Curriculuma ikasleek nahiz irakasleek eskueran dituzten esanahi-sistemek osatzen dute (Barnes, 1994). Ikasgelan erabiltzen den ahozko nahiz idatzizko komunikazioak berebiziko garrantzia dauka esanahiak edo curriculumak aipatzen dituen eduki horiek ulertzeko, eta ondoren jakintza eraikitzeko. Horregatik da hain inportantea testu didaktiko onen erabilpena eta idatzizko nahiz ahozko testu egokien ekoizpena; baina hau guztia egiteko inportanteena giro egokia sortzea da, behin baino gehiagotan esan dugun legez: «la necesidad de crear un clima que haga posible la comunicación y la producción de textos en el aula en contexto de diálogo, la negociación y la elaboración conjunta de significados» (Jorba *et al.*, 2010: 25).

Batzuetan, interesgarria izaten da jakintza batzuen agerpena zailtzen denean, ikasle-ikasle artean, hobekien ulertu duten ikasleek euren ikaskideei laguntzea; izan ere, lehenak irakasleak baino askoz errazago jartzen dira ulertu ez duenaren egoeran, eta hobeto egiten dute aldamiaje-lana. Leku pribilegiatutik dagite. Eta egokiera hori gutxitan aprobetxatzen da. Horrekin, gainera, ikasleen autonomia handitzen da, batez ere, irakasleekiko autonomia. Izan ere, urteak aurrera, Unibersitatara datozen ikasleen belaunaldi berriak balirudike autonomia galtzen ari direla, eta oso esanekoak, eta irakaslearen oniritzi eta aipaturiko puntu zehatzetatik harago oso gaitza egiten zaiela ezer sortzea edo egitea.

Hori horrela, irakats-diskurtsoaren inguruan, inportantea da ikasleak ikasgelan entzutean edo irakurtzean egiten dituen operazio kognitibo linguistikoak gogoratzea; gainera, ahozko irakats-diskurtsoa berehalakoa izanik, ikasleak denbora errealean egin behar du ulertze-prozesu guztia.

«Descodifica fonética, morfológica y sintácticamente las palabras y oraciones; desambigua los términos polisémicos; infiere los significados, los dobles sentidos, las intenciones, la ironía... etc...; relaciona las ideas entre si con sus conocimientos previos; modifica o elimina sus esquemas mentales y construye o reconstruye nuevos esquemas. Y, por último, el estudiante decide con mayor o menor autonomía, qué parte de la información construida considera relevante, necesaria e, incluso, en una perspectiva crítica, cierta, para retenerla en la memoria a corto o largo plazo, en los apuntes.» (Castellà, 2007:78)

Kognizio-operazio horiek egiteko, irakasleak diskurtsoa astirotu beharko du, denbora eman behar dio ikasleari gogoratzeko, aukeratzeko eta nahi duen informazioa apuntatzeko. Eguneroko gelako diskurtsoak deskodetzeko, horiek dira ikasleak aktibatzen dituen eragiketa kognitiboak; baina guk azken gai honetan, testu diferentek ekoizterakoan, martxan jartzen diren prozesu kognitiboak zedarritu gura ditugu.

Zein dira, beraz, testuak eraikitzeke trebetasunak, edo, hobeto galdetuta, zein dira testu ezberdinak eraikitzeke martxan jartzen diren trebetasun kognitiboak? Hau da, zein dira testu preskribatzaile bat, deskribapen bat, narrazio-testu bat, azalpen-testu bat edo argudiatze-testu bat ekoizten dugunean martxan jartzen diren trebetasunak?

Adamsek (1985,1992) bost testu mota horiek izenpetu zituen, baina, horiez gain, elkarrizketa eta testu poetikoa zerrendatu zituen. Guk lehen bostak erabili ditugu irakasgai honetan zehar; izan ere, bost horiek dira testu didaktikoetan erangikorrenak eta erabilienak. Adamsek berak esan zuen oso zaila zela testu mota bakar bat aurkitzea komunikazio-egoera batean; horregatik, nahiago izan zuen sekuentziez hitz egitea. Horrela, azalpen-testu batean, askotan azalduko dira deskribapenak,

argudioak eta testu preskriptiboren bat ariketaren bat egiteko; baina azalpenezko testua hegemonikoki nagusituko denez, azalpen-testua hartuko dugu. Esan behar da testu didaktiko gehienak azalpen-testuen eremukoak direla.

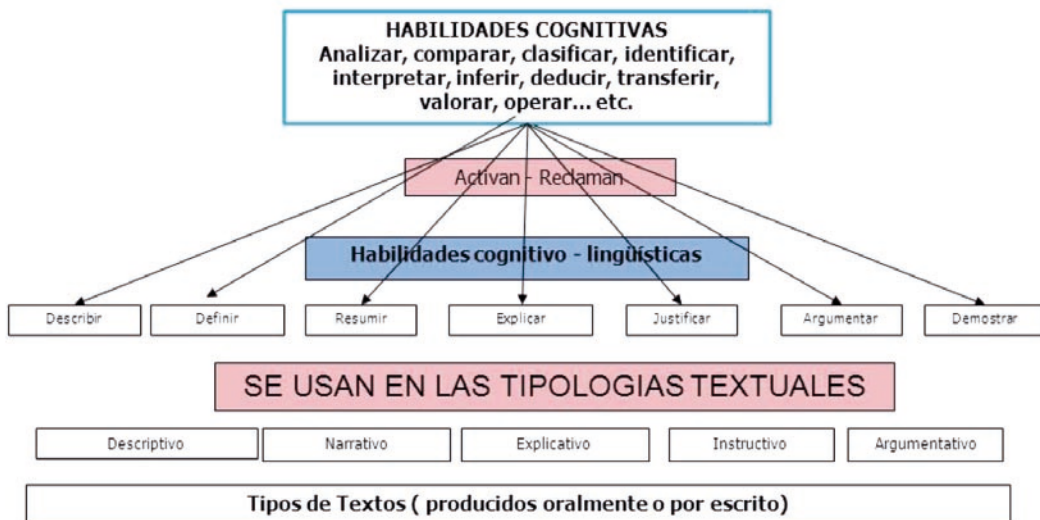
Galdera erantzuten hasteko, trebetasun horiek prozesu kognitibo-linguistiko bezala izenpetuko ditugu, testu motarekin harremantzen direlako. Ez da erraza trebetasun horien garapena esplikatzea; izan ere, kognizio-trebetasunen edota irakaskuntzaren oinarrian dauden trebetasunak dira. Jobarrek (2010) aipatzen dituen kognizio-lanak hauek dira: analizatzea, konparatzea, klasifikatzea, identifikatzea, interpretatzea, inferitzea, deduzitzea, transferitzea eta gauzatzea. Horiek hizkuntzarekin lotzerakoan, deskribatzearekin, definitzearekin, laburtzearekin, azaltzearekin, justifikatzearekin, argudiatzearekin eta demostratzearekin lotzen dira (Jorba, 2010). Trebetasun horiek aldi berean testu-tipologia diferenteekin bilbatzean, ikusten da trebetasun bakoitza ze testu-tipologiarekin harilkatzen den; eta, aldi berean, testu-tipologia bakoitzak zein trebetasun garatzen dituen. Horrela, adibide bat jartzearen, deskribatzearen trebetasuna garatzen da deskribapen-testuetan, narraziozkoetan eta preskriptiboetan. Definitzearena deskribapenetan eta azalpenezkoetan jorratzen da; laburbiltzea bost testu-tipologiatan gauzatzen da; esplikatzea edo azaltzea narraziozkoetan, azalpenezkoetan eta argudiozkoetan garatzen da; justifikatzea argudiozkoetan; argumentatzea narraziozkoetan eta argudiozkoetan; eta, azkenik, demostratzea argudioezkoetan (ikus 4. irudia eta 11. grafikoa).

4. irudia

Testu-tipologia eta trebetasun kognitiboak

Relación entre habilidades cognitivas y tipología textual

Tomado del libro de "Orientaciones Curriculares para el campo de ciencia y tecnología". Secretaría de Educación D.C. 2007



11. grafikoa

Hizkuntza-kognizioak eta testu-tipologiaren arteko harremanak. Egileak moldatua



Ez ditugu hemen azaltzen diren trebetasun kognitibo guztiak esplikatu, baina, adibidez, hasteko, azaltzea edo esplikatzea zer den esplizitatuko dugu. Azalpenetan nabarmentzen dira zailtasun handienak ikasleen artean. «Oro har, zortzi urteak aldera haurrek lortua izaten dute oinarriko egitura narratiboa, zeina ezinbestekoa baita bestelako testuei aurre egiteko. Hamar urteak ondo beteak izan arte, azalpen-testuak zail gertatzen zaizkie, eta, beraz, laguntza handia behar izaten dute halakoak ulertzeko» (Ruíz Bikandi, 2009:164).

Azaltzeak hartzailearen egoera, jakintza-egoera, aldatzen du. «Modifica un estado de conocimiento presentando un razonamiento que se basa en hechos pertinentes para responder a una pregunta formulada mediante un ¿Por qué? O un ¿cómo?». (García Debanc, 1994:77). Arrazoiak eta argudioak lantzeko logika erabiltzen da; horrela, harreman kausala sortuko da arrazoitze eta arguadiatze horietan. Harreman kausal horretxek, hain zuzen ere, emango dio zentzua hartzaileari, eta lehendanik gai horrekiko zuen jakintza aldatzera eramango du entzun berri duenak.

Azaltzea da arrazoi argumentatuak era ordenatu batean sortzea. Eta harremanak sortzea arrazoi argumentatu horien artean, horrela, hartzailearen jakintza-egoeran zuzenean eraginez. Eta **bi eragiketa** kognitibo gauzatzen dira. Alde batetik, «Producir razones o argumentos que enumeren cualidades, propiedades y características» azaltzen ari garen kontzeptu horren gainean. Beste aldetik, bigarren eragiketaren bidez, harreman kausalak sortuko ditugu arrazoi edota argudio horien artean; «establecemos relaciones causales entre las razones y los argumentos» (Jorba, 2010: 38). Beraz, horiek dira egiten diren eragiketa kognitiboak.

Azalpenak helburutzat du hartzailearen jakintza-egoera aldatzea. Ulergarria egin nahi da fenomeno bat, emaitza bat, kontzeptu bat, jarrera bat. Eta eragiketa kognitibo horren zailtasuna legoke azaldu beharreko kontzeptuaren konkrezioan, abstrakzioan, bizitua edo ez bizitua izatean, ikusgarritasunean edo ez-ikusitasunean, zuzenean antzeman daitekeenean edo ezin denean hauteman, beste gauzen artean. Izan ere, askoz ere errazagoa da ikusten, hautematen nahiz bizitzen diren esperientziak azaltzea, kontzeptu abstraktuak azaltzea baino.

Azaltzea trebetasun kognitibo bezala argitu ostean, azalpen-testuak nola egituratzen diren esplikatuko dugu. Esan bezala, bere baitan daramatza beste testu-sekuentzia diferente batzuk. Narraziozkoak, deskribapenak eta jarraibideak edo instrukziozkoak. Eta honako ezaugarri hauek ditu:

13. taula Azalpen-testuak

| Testu-sekuentzia mota azalpena | Ezaugarri gramatikalak | | Ebaluazioa |
|---|---|--|--|
| | Morfologia/sintaxia | Testualak eta beste | |
| Azalpena Definizioak Esplikazioak | 1. Menpeko kontsekuziozko eta kausazko esaldiak. 2. Kontsekuziozko eta kausazko lokailuak. | 1. Ideien egituraketa logikoa eta ordenatua. 2. Azalpen sintetikoa eta analitikoa. 3. Grafikoen, marrazkien, eskemen erabilpena. | 1. Argumentuek koherentzia dute erakutsi nahi den hori azaltzeko. 2. Aski argumentu daude jakintza bermatzeko eta bestearena aldatzeko. 3. Zehaztasuna dago hiztegi mailan. 4. Jakintza-bolumenari egokitu zaio esplikazio-bolumena. 5. Testua ondo antolatu da. |

Iturria: Prat (2010).

Argudiatzea da beste trebetasun mota bat, hizkuntzarekin lotua eta argudiozko testuetan nahiz narrazioetan lantzen dena. Adamen aburuz, hartzaile edo publiko baten iritzien, jarreraren edo portaeren inguruan iritzi bat argudioen bidez ematea litzateke argudiatzea (Adam,1985). Hemen bi eragiketa egiten dira. Lehenik, zure tesia defendatzeko dituzun argudioak edo arrazoiak esplikatzeko jakin behar duzu; bigarrenik, arrazoitzen jakin behar duzu. Etengabe, besteak zuk emaniko argudioak kontrargudiatzen hasiko dira, eta une horretan jakin behar duzu besteen nahiz zure arrazoiaren onargarratasuna edota onartezintasuna aztertzen. Onartze-irizpideak garrantziaren edota indarraren baitan leudeke. Indarra lotuko dugu hartzaileak azaltzen dituen erresistentziekin edo jakintzekin. Beraz, argudiatzean bi eragiketa horiek egingo ditugu. Ondo esplikatu gure arrazoiak ulergarriak izan daitezten, eta arrazoiak ekoitzi besteen jakintza eta argudiatzea aldatzen ahalegintzeko, betiere gure argudioak nahiz bereak ondo balioesten jakinik. Argudiozko testuetan, demostratzen, argudiatzen, justifikatzen, azaltzen eta laburtzen arituko gara.

14. taula
Argudiozko testuak

| Testu sekuentzia mota argudiatzea | Ezaugarri gramatikalak | | Ebaluazioa |
|---|--|---|---|
| | Morfologia/sintaxia | Testualak eta beste | |
| Defentsak, akusazioak. Iritziak, literatura-kritikak. | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Esan, sinetsi, pentsatu, iritzia eman</i> bezalako aditzak. 2. Hartzailearen eta igorlearen arteko harremana. 3. Menpeko esaldia. Kausazkoak, kontsekuziozkoak, adbertsatiboak. 4. Lokailuak. Konjuntzio kausalak adbertsatiboak. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Egitura blokeka. 2. Tesiaren eta argudioen artean loturak. 3. Testuartekotasuna. Aipamenak eta beste testuen erreferentziak 4. Modulatzen jakin. Bakoitzaren subjektibitatea eta erreferentzien autoritatea kudeatuz. Hartzailea kontuan eduki. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Argumentuek koherentzia dute argudiatu nahi den hori argudiatzeko. 2. Aski argumentu daude arrazoitzea bermatzeko eta bestearena aldatzeko. Pisuzko arrazoiak dira. Balio epistemikoa dute. 3. Zehaztasuna dago hiztegi mailan. 4. Jakintza-bolumenari egokitu zaio argudiatze-bolumena. 5. Testua ondo antolatu da. Esplikazioak, deskribapenak, argudiatzeak ondo daude. |

Iturria: Prat (2010).

Deskribapen-testuetan batez ere deskribatzen eta definitzen ikasten da, baina deskribapena beste gainerako testu guztietan azaltzen da: azalpenezkoetan, narraziozkoetan, argudiozkoetan. Deskribatzearekin lotzen diren trebetasunak leudeke alderaketan, objektuen baitan egiten den hautaketan, eta kategorizazioen ostean egiten diren ordenatzeetan. Deskribapen-testuak dira kualitateak, ekintzak, ezaugarriak eta propietateak zerrendatzen dituzten enuntziatuak. Horretarako, edozein kodigo eta hizkuntza hitzezko nahiz ez-hitzezko erabiliko dira, eta ez da deskribatzen den gertakizun, objektu edo fenomenoaren kausazko harremanik egingo, esplizituki bederen. Narrazioa denborarekin lotzen genuen bezala, deskribapena espazioarekin lotzen dugu, deskribatzeko kodearik onena argazkia dugu, eta egokitzen zaion adimena, adimen espaziala (Gardner, 1987). Honako eragiketa kognitibo hauek egiten dira. Lehenik, behatu. Bigarrenik, alderatu eta antzekotasunak eta diferentziak ikusi. Hirugarrenik, funtsezkoa dena identifikatu, eta, azkenik, testu bat ekoitzi terminologia egokiarekin.

15. taula

Deskribapen-testuak

| Testu-sekuentzia Deskribapena | Ezaugarri gramatikalak | | Ebaluazioa |
|--|---|---|---|
| | Morfologia/sintaxia | Testualak eta beste | |
| Pertsonena fisikoa nahiz psikikoa, paisaia eta objektuena. | <ol style="list-style-type: none"> Kalifikazio-adjetiboak. Bukatu gabeko aditzak, orainekoak nahiz iraganeak. Lekuzko adberbioak. Konparazio-egiturak. Izen predikatuak. | <ol style="list-style-type: none"> Izenak. Lexiko zuzena. Egitura: espazioan ordena. <ol style="list-style-type: none"> Orokorretik konkretura. Goitik behera. Ezkerretik eskuintera. | <ol style="list-style-type: none"> Esaldiek koherentzia dute, eta argitasuna ematen dute deskribatu behar den objektua deskribatzeko. Aski propietate, ezaugarri daude deskribapena bertatzeko. Zehaztasuna dago hiztegi mailan. Jakintza-bolumenari egokitu zaio deskribatze-bolumena. Testua ondo antolatu da. Sintaxi sinplea du, eta ideiak ondo lotzea ahalbideratzen du. |

Iturria: Prat (2010).

Narrazio-testuek kausazko eta denborazko segida duten gertakizunak erregistratzen dituzte. Narratzea ez da azaltzen kognizio bezala. Baina irakats-diskurtsoan narrazioaz baliatzen diren testu asko azaltzen dira: ipuinak, biografiak, narrazio historikoak, berriak... Narrazio-testuak denborarekin lotzen diren testuak dira. Denboran zehar garatutako istorioak dira narrazioak. Begirada subjektiboa eta gertakizunen ordena kronologikoa dira ezaugarri nagusiak. Narrazio-testuetan deskribapenak, laburpenak, azalpenak, argudietak eta gainerako testu guztiak azaltzen dira. Esan behar da, gainera, narrazioa lantzen dela deskribatze-, laburbiltze-, azaltze- eta argudiatze-trebetasunetan. Beraz, trebetasun guztietan azaltzen den testu mota dugu.

16. taula

Narraziozko testuak

| Testu sekuentzia Narrazioa | Ezaugarri gramatikalak | | Ebaluazioa |
|--|---|--|---|
| | Morfologia/sintaxia | Testualak eta beste | |
| Gertakizunena. Biografiak, ipuinak | <ol style="list-style-type: none"> Bukatutako aditzak, iragan urruna nahiz hurbila. Denborazko adberbioak Denborazko lokailuak, denborazko konjuntzioak. | <ol style="list-style-type: none"> Gertakizunen ordena narratiboa eta kronologikoa Sarrera, garapena eta bukaera. Narratzailearen ikuspegia, pertsonaiak eta perspektiba. | <ol style="list-style-type: none"> Esaldiek koherentzia eta argitasuna eman behar diote denboran gertatukoari. Garapen kronologikoa modu kohesionatuan egin da. Zehaztasuna dago hiztegi mailan. Testua ondo antolatu da. Denborazko eta kausazko garapena modu logikoan garatu da. |

Iturria: Prat (2010).

Hurrengo irudian trebetasun kognitibo linguistikoak definitzen dira. Horrela esplizitatzen dira zer den deskribatzea, zer den esplikatzea, zer den argudiatzea eta justifikatzea (ikus 5. irudia).

5. irudia Tebetasun linguistiko kognitiboak

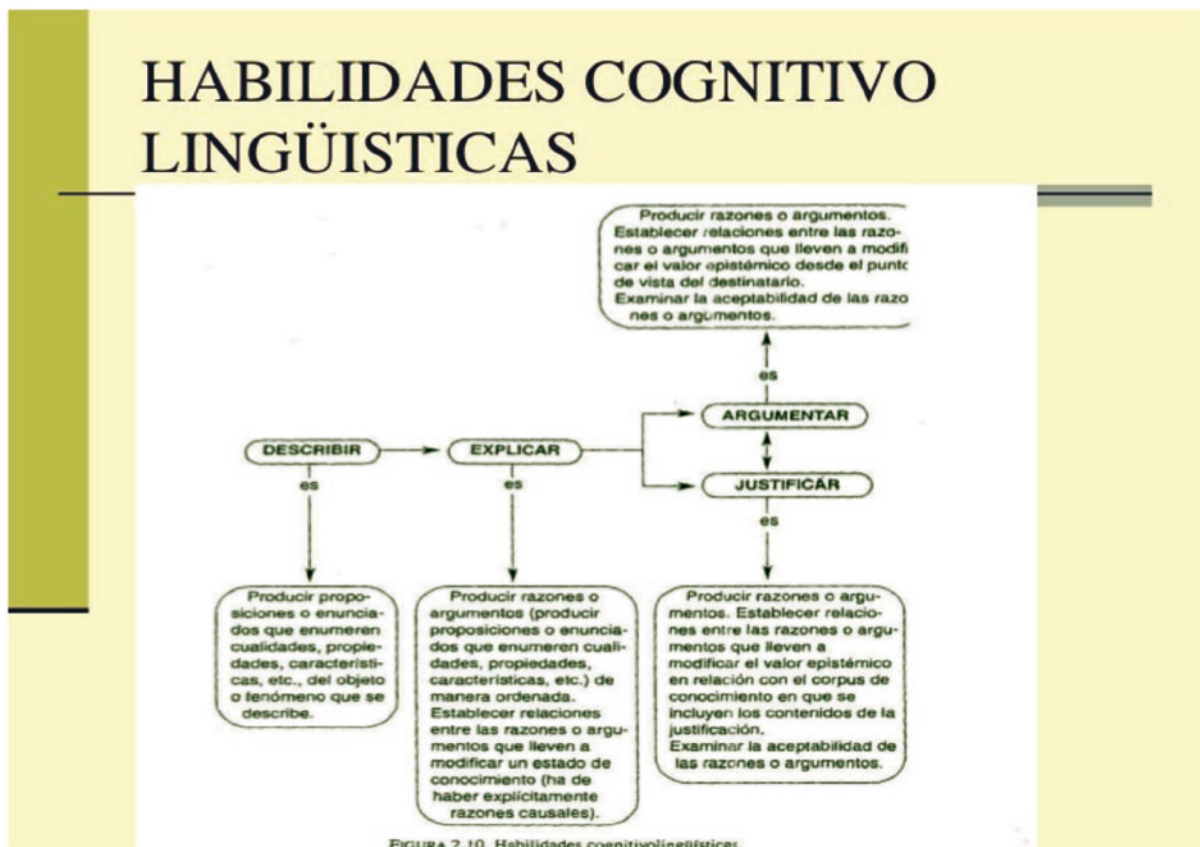


FIGURA 2.10. Habilidades cognitivolingüísticas.

Iturria: Jobar et al., 2010.

OHARRA. Gai honetan azalpen teorikoak besterik ez dira ematen; izan ere, gaitegi guztian zehar testu ezberdinak prozesatzen eta analizatzen dira, eta horien praktikaren bidez gorpuzten da hirugarren gaiko paradigma teoriko hau.

5.3. Erreferentzia bibliografikoak

Adam, Jean Michel (1985). «Quels types de textes?», in *Le français dans le monde*, 1992 zk. (1992). *Les textes. Typoes eta prptotypes*. Paris: Mathan.

Barnes, Douglas (1994). *De la comunicacion al currículo*. Madril. Aprendizaje Visor.

García Debanc, Claudine (1995). «Aprender á justifier par écrit une réponse: Anylses lingüísticas et perspectives didactiques». In *Pratiques*, 84.

Gardner, Howard (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura: Mexiko, 1987.

Jorba, Jaume (2010). *Hablar y escribir para aprender*. Madril: Editorial Síntesis.

- Prat, Angels (2010). «Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textuales». In Jaume Jorba. *Hablar y escribir para aprender*. Madril: Editorial Síntesis.
- Ruíz Bikandi, Uri (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hizkuntzan*. Bilbo: UPV/EHU.
- Vygostky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of High Psychological Processes*. Haward University Press.

UNIBERTSITATEKO ESKULIBURUAK
MANUALES UNIVERSITARIOS

INFORMAZIOA ETA ESKARIAR • INFORMACIÓN Y PEDIDOS

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua • Servicio Editorial de la UPV/EHU
argitaletxea@ehu.eus • editorial@ehu.eus
1397 Posta Kutxatila - 48080 Bilbo • Apartado 1397 - 48080 Bilbao
Tfn.: 94 601 2227 • www.ehu.eus/argitalpenak

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea