

# Ahozko hizkuntza derrigorrezko bigarren hezkuntzan. Esku hartzea eta ikasleen garapena Tolosako esperientzian<sup>1</sup>

**Josune Zabala**

*Soziolinguistika Klusterra*

[j.zabala@soziolinguistika.org](mailto:j.zabala@soziolinguistika.org)

**Laburpena.** Artikulu honetan aurkezten den edukia kokatzen da Soziolinguistika Klusterra Elkartearen Tolosako ikastetxe guztietan bideratzen ari den ekintza-ikerketan, zeinetan helburu den Bigarren Hezkuntzako ikasleen ahozko hizkuntza (H1 edo H2 euskara) hobetzea eta horretan laguntzen duten metodologia didaktikoak bilatzea. Hizkuntzaren ikuspegi interakzionista eta soziodiskurtsiboan oinarrituz diseinatu dira zortzi Sekuentzia Didaktiko ahozko hizkuntza ikastetxeetan lantzeko (Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan). Ikerketa honetarako sortutako material didaktikoaren gainean ikasle zein irakasleek egindako balorazioak jaso eta hobekuntzak egin dira. Halaber, ikasleen ahozko ekoizpenak aztertu dira jakiteko zer-nolako garapena izan duten materialaren esku hartzeen eraginez, besteak beste. Ondorengo lerroetan laburtuko da azken hiru urtetako egitasmo honen nondik norakoa: ekintza-ikerketa bera deskribatu, eta material didaktikoaren gainean jasotako balorazioen emaitzak emateaz gain, ikasleen ahozko ekoizpenen garapena zertan izan den adieraziko da. • **Hitz-gakoak:** *Sekuentzia Didaktikoa, ahozko hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza.*

**Abstract.** The content presented in this article has to do with the action research implemented in all the schools of Tolosa carried out by the Sociolinguistics Cluster Association. Its aim was to improve the oral language of Secondary School students (L1 or L2 Basque) and to look for teaching methodologies to help in this task. Eight Didactic Sequences based on the interactional and socio-discursive perspective of language were designed to work on oral language in schools (in Statutory Secondary Education). Appraisals made by students and teachers on the teaching material produced for this research were gathered, and improvements were made. In addition, the students' oral productions were examined to find out what kind of development they underwent as a result of the interventions of material. The details of the project run over the last three years are summarised as follows: the description of the action research itself, the results of the appraisals made on the teaching material, and the development that has taken place in the students' oral productions. • **Key words:** *Didactic sequence, teaching-learning of oral language, Statutory Secondary Education.*

## 1. SARRERA

### I

Artikulu honetan aurkezten den ekintza-ikerketa kokatzen da Sozio-linguistika Klusterra Elkartek (SLK) 2013-2017rako zehaztuta dituen lan-arloetako bigarrenen: *Hizkuntza-erabileraren alderdi soziala* arloaren *Ahozko hizkuntza erabilera* azpi-arloan. Eta zehazki, Tolosako ikastetxe guztietan Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (DBH) gauzatzen ari den ekintza-ikerketa da.

Helburu nagusia izan da DBHko gazteen (12-16 urte) ahozko hizkuntza hobetzea eta hori lortzeko beharrezko metodologia didaktikoetan sakontzea. Ikuspegi soziolinguistikotik errealitate lingustiko ezberdindun ikastetxeek parte hartu dute, eta jakin nahi izan da aldagai soziolinguistikoak (etxetik dakarten hizkuntzak, batez ere) ere baldintzatzen ote duen materialetan eta ahozko ekoizpenen garapenean. Bestalde, ikerketan sakondu da ahozko hizkuntza lantzeko material didaktiko egokiak bilatzen eta ikasleen komunikazio garapen prozesuaren nondik-norakoak argitzen.

Ikerketaren oinarri teorikoak ekarri dira Genevatik, hain zuzen, Jean-Paul Bronckart-en diskurtsoaren deskribapena (Bronckart, 1996, 1985) eta Hizkuntzaren Didaktika saileko proposamenak (Dolz & Pasquier, 2000; Dolz & Schneuwly, 1997, 1998; Bain et. al., 1998; Dolz et. al., 2001). Era berean, baliatu dira Euskal Herriko ikerketa talde zenbaiten lanak. Zehazki, Euskal Herriko Unibertsitateko HIJE (Hizkuntzaren Jabeakuntza eta Erabilera) taldearenak (Larringan & Idiazabal, 2012; Diaz de Guereñu & Garcia Azkoaga, 2012) eta Mondragon Unibertsitateko Miker taldearenak (Sainz et. al., 2012).

Artikulu honetan laburtu da azken hiru ikasturtetan (2010-2013 bitartean) Tolosako hiru ikastetxetan gauzatu den ikerketa. Zehazki, DBHko (1. zikloa: 1. eta 2. maila; 2. zikloa: 3. eta 4. maila) 44 geletan ikertu eta esku hartu da, eta 1.100 ikaslek parte hartu dute gutxi gorabehera. Ildo horretatik, ondorengo lerroetan azalduko dira orain arteko ekintza-ikerketatik jasotako esperientzia eta ezagutzak: diagnostikoa, material didaktikoaren sorkuntza, materialaren hobekuntza nahiz ebaluazioa eta ikasleen ahozko ekoizpenen analisia (aurre-testu eta ondortestuetak). Azkenik, materialaren egokitasunaz eta ikasleen garapenez jasotako emaitza eta ondorioak zein izan diren adieraziko da.

**Tolosako udalaren eskariz jorratutako ikerketa da honakoa, helburu duena 12-16 urte bitarteko tolosar gazteen ahozko hizkuntza hobetzea eta adin honetan eskolan horretarako tresnak zein diren topatzea.**

## 2. TESTUINGURUA ETA IKERKETAREN HELBURUAK

Tolosako udalaren eskariz jorratutako ikerketa da honakoa, helburu duena 12-16 urte bitarteko tolosar gazteen ahozko hizkuntza hobetzea eta adin honetan eskolan horretarako tresnak zein diren topatzea.

Tolosako ikastetxe guztiak (eskola publiko bat eta bi kontzertatu) D eredukoak (irakaskuntza euskaraz) diren arren, bakoitzaren errealitate soziolinguistikoa oso da ezberdina: 1 ikastetxea deitu diogu H1 eta erabilera orokorra gaztelania duten ikasleak nagusitzen direnari; 2 ikastetxea, berriz, etxetik euskara eta gaztelania ekarri eta erabilera bitarikoak nagusi duenari; aldiz, 3 ikastetxea deitu diogu batez ere euskara erabili eta H1 euskara duten ikasleen ikastetxeari. Ondorengo taulan argitzen da zein den ikastetxe bakoitzaren errealitate soziolinguistikoa:

1. taula. Euskararen erabilera Tolosako ikastetxeetan (2007)

Ikastetxe mota	Ikasleen H1	Erabilera orokorra	Erabilera mailaka	Erabilera gelatik kanpo
1	H1 nagusi: gaztelania	%39,56	DBH %31,09	%39,56
2	H1 nagusi: euskara eta gaztelania	%65,66	DBH %58,08	%56,99
3	H1 nagusi: euskara	%98,82	DBH %97,66	%95,28

Iturria: Tolosako euskara zerbitzua (Soziolinguistika Klusterra, 2007)

Tolosako gazteen hizkuntza-aniztasuna kontuan hartuta, ondorengo galderak erantzun ahal izango ziren laborategi bat eraikitzea proposatu zen:

1. Zenbat eta nola ikasten da ahozko hizkuntza DBHn?
2. Ahozko hizkuntza ikastetxean sistematikoki lantzeak lagun lezake ikasleen ahozko trebetasunak hobetzen?
3. Lan honek guztiak, halaber, lagun lezake irakasleen esku hartzea hobetzen?
4. Zein mailatan izan daitezke Sekuentzia Didaktikoak tresna egoki ahozko hizkuntza hobetzen laguntzeko?
5. Nolako esku hartzeak laguntzen dute ahozko hizkuntzaren garapenean?

Lau urtetako ekintza-ikerketa proposatu zen honako. Hiru etapetan banatua:

## 2. taula. Ikerketaren antolaketa (2010-2014)

<b>LEHEN ETAPA: lehen ikasturtea (2010-2011)</b>
1. Errealitate soziolinguistikoaren diagnostikoa: gazteen ahozko trebetasunak eta erabilera maila zein jarrerak euskara eta gaztelaniarekiko.
<b>BIGARREN ETAPA: bigarren ikasturtea (2011-2012)</b>
1. Ahozko hizkuntzaren presentzia ikastetxeetako curriculumetan eta material didaktikoetan. Bi oinarrien azterketa eta emaitzak.
2. Ahozko hizkuntza lantzeko material didaktikoak (Sekuentzia Didaktikoak) diseinatu.
3. Esku hartzea: material didaktikoarekin probak eta ebaluazioa.
4. Materialean hobekuntzak, jasotako ebaluazioak kontuan hartuta.
<b>Hirugarren ikasturtea (2012-2013)</b>
1. Esku hartzea: material didaktikoarekin probak eta ebaluazioa.
2. Ikasleen ahozko ekoizpenen analisia: esku hartze aurretiko ekoizpenak (aurre-testuak) eta esku hartze ondorengo ekoizpenak (ondo-testuak).
<b>HIRUGARREN ETAPA: laugarren ikasturtea (2013-2014)</b>
1. Material didaktikoaren esku hartze unearen behaketa eta analisia (ikasle-irakasle arteko elkarrekintza).
2. Elkarrekintzetako praktika onen bilaketa.
3. Ikasleen ahozko ekoizpenen analisia: esku hartze aurretiko ekoizpenak (aurre-testuak) eta esku hartze ondorengo ekoizpenak (ondo-testuak).
3. Azken ondorioak eta etorkizuneko ekintza-ikerketarako erabakiak.

### 2.1 Ikerketaren ezaugarriak

Arestian aipatu bezala, Tolosako hiru ikastetxeetako DBHko 4 mailetako 44 gelatan gauzatu da ikerketa, eta gutxi gora-behera 1.100 ikaslek parte hartu dute. Ikastetxe bakoitzeko euskara irakasleekin batera lan egin da. Ikertzaileen ardura izan da ekintza-ikerketa diseinatzea, material didaktikoa sortzea eta irakasleei jarraipena egitea. Irakasleek, berriz, lagundu dute material didaktikoa gelaritzen, haren gaineko ebaluazioak egiten eta ikasleen ekoizpenen grabaketak egiten, besteak beste.

Ikerketa honen lehen etapan (2010-2011 ikasturtea) ikastetxe guztietan egin zen diagnostiko bat jakiteko zein ziren ikasleen ahozko trebetasunak eta gaztelania zein euskararekiko jarrera eta erabilera maila zer-nolakoa zen. Ondorioztatu zen ikastetxe bakoitzeko errealitate soziolinguistikoak baldintza zezakeela ahozko hizkuntzaren trebetasunetan eta ikasleen ikaskuntza eta jabetze prozesuan (Zabala eta Ayerza, 2011), eta lan hartatik erabaki zen gazteen komunikazio gaitasunean sakondu beharko zukeela ikerketa honek.

Ikerketaren bigarren etapan (2011-2012 eta 2012-2013 ikasturteak) lan egin da, beraz, ikasleen komunikazio gaitasunen arloan: material didaktikoa sortu da, haren ebaluazio eta hobekuntzak bideratu dira eta esku hartzeetan sortu diren ikasleen ahozko ekoizpenak aztertu dira.

**Hizkuntzaren  
ikuspegi  
komunikatiboa  
da (hizkuntza  
komunikazio  
tresnatzat  
hartzen da,  
beraz,  
horretarako  
irakatsiko da:  
komunikatzeko)  
ikastetxeetan  
erabiltzen den  
material  
didaktikoen  
oinarria.**

Ikerketarako tresnak sortzeko hizkuntzaren ikuspegi interakzionista eta soziodiskurtsiboa izan da abiapuntua (Bronckart, 1996, 1985) eta hizkuntzaren didaktikaren eremuan Genevako eskolak zein jarraitzaileek egindako ekarpenak hartu dira kontuan (Dolz & Gagnon, 2010; Palou & Bosh, 2005; Nuñez, 2002, 2000; Idiazabal & Larrigan, 2002; Dolz & Schneuwly, 1998, 1997; Schneuwly & Bain, 1998; de Pietro & Zandh, 1997; Bain, 1994).

2013-2014 ikasturtean bideratuko den hirugarren etapan aztertu nahi dira Sekuentzia Didaktikoak gelan baliatzen diren bitartean gertatzen diren elkarrekintza motak (irakasle-ikasle arteko elkarrekintzak), eta horretarako aintzat hartuko dira hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetako esku hartze estrategietan sakondu duten lanak (Bain et. al., 1998; Coll & Onrubia, 2001; Velasco, 2007; Saló, 2006; Sainz et. al, 2009).

Esanak esan, artikulua honen egitekoa da bigarren etapako nondik norakoak zehaztea, hain zuzen ere, 2011-2012 eta 2012-2013 ikasturteetako ekintza-ikerketaren berri ematea. Ikertzaileok sortutako Sekuentzia Didaktikoen berri emango da, haien gainean ikasle zein irakasleek egindako balorazioak zein izan diren argituko da, eta ikasleen ekoizpenen gainean egindako azterketaren emaitzak ere emango dira.

### **3. SEKUENTZIA DIDAKTIKOAK ETA IKASLEEN AHOZKO EKOIZPENAK (IKERKETAREN BIGARREN ETAPA)**

Sekuentzia Didaktikoak diseinatzen hasi aurretik aztertu dira Tolosako ikastetxeetako curriculumak eta material didaktikoak jakiteko zer nolako presentzia duen ahozko hizkuntzak DBHko gelatan. Ondorengo lana izan da ahozko hizkuntza lantzeko helburu komunikatiboak erabaki eta Sekuentzia Didaktikoak (aurrerantzean SD) sortzea, eta azkenik, ikasleen ahozko ekoizpenak aztertu dira (esku hartze aurretiko ekoizpenak —aurretestuak— eta esku hartze ondorengoak —ondotestuak).

Lehen azterketan sakonduz, hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboa da (hizkuntza komunikazio tresnatzat hartzen da, beraz, horretarako irakatsiko da: komunikatzeko) ikastetxeetan erabiltzen den material didaktikoen oinarria. Horixe aitortu eta aipatzen da material didaktikoetan. Ahozko eta idatzizko trebetasunei dagokionean, berriz, ikasgelatan erabiltzen diren material didaktikoetan idatzizko hizkuntzaren presentzia askozaz da handiagoa nahiz eta curriculumaren helburuetan ahozko hizkuntzari garrantzia ematen zaion. Oro bat, material didaktikoetan ahozko hizkuntzaren presentzia idatzizkoarena baino askoz txikiagoa da, eta hura agertzen den testuinguru askotan testu idatziak

dituzte abiaburu (Zabala, 2012). Ondorio hauek bat datoz DBHko testu-liburuaren inguruan egindako ikerketa honekin ere: Garcia Azkoaga eta al., 2010.

Hurrengo lana izan da ikastetxeetako material didaktikoen edukia kontuan harturik ikerketa honetan ahozko hizkuntza lantzeko materialaren inguruko erabakiak hartzea: helburu komunikatiboak, testu genero eta testu motak, material didaktiko kopurua, esku hartze denbora, ebaluazio tresnak, eta abar.

Ildo horretatik, ikastetxeetako eta ikasturte bakoitzeko helburu zein egitekoekin bat datorkeen proposamena gauzatu da, Genevako eskolak proposatzen duen metodologian oinarrituta (Dolz & Pasquier, 2000; Dolz & Schneuwly, 1997, 1998; Bain et. al., 1998; Dolz et. al, 2001). Maila bakoitzerako bi SD sortu dira: bata lehen hiruhilekoan gauzatzeko (1. esku hartzea deitu izan diogu) eta bestea bigarren edo hirugarrenean (2. esku hartzea deitua). Honako ezaugarriak dituzte SDok:

**3. taula. Sekuentzia Didaktikoak DBHn: ahozko hizkuntza<sup>2</sup>**

IKAS MAILA	— Sekuentzia Didaktikoa	— Sekuentzia Didaktikoa
DBH 1	Testu generoa: narrazioa Testu mota: ipuina Transakzio formala <i>Hala bazan edo ez bazan...</i>	Testu generoa: elkarrizketa Testu mota: elkarrizketa Elkarrekintza informala <i>Elkar-hizketan...</i>
DBH 2	Testu generoa: argumentazioa Testu mota: iritzi trukea Elkarrekintza formala <i>Iritzen diogulako...</i>	Testu generoa: instrukzioa Testu mota: errezeta Transakzio formala <i>eRe-Zeta</i>
DBH 3	Testu generoa: literatur generoa Testu mota: poesia errezitala Transakzio formala <i>Hitzaren lilura</i>	Testu generoa: azalpena Testu mota: azalpen zientifikoa Transakzio formala <i>Azalpen zientifikoa</i>
DBH 4	Testu generoa: argumentazioa Testu mota: debatea Elkarrekintza formala <i>Bai edo ez... zergatik?</i>	Testu generoa: narrazioa Testu mota: bakarrizketa umoretsua Transakzio informala <i>iRi-TeraPia</i>

3. taulan aurkeztu dira 1. eta 2. esku hartzeetako sekuentziak mailaz maila antolatuta ondoko edukien arabera: testu generoa, testu mota, elkarrekintza mota eta materialaren titulua. Orotara, zortzi SD eraiki dira, maila bakoitzerako bi. Bost orduko iraupena aurreikusten da material bakoitzaren gauzapenerako, eta Euskara ikasgaiari bideratzen dira bi astetan zehar, gutxi gora-behera.

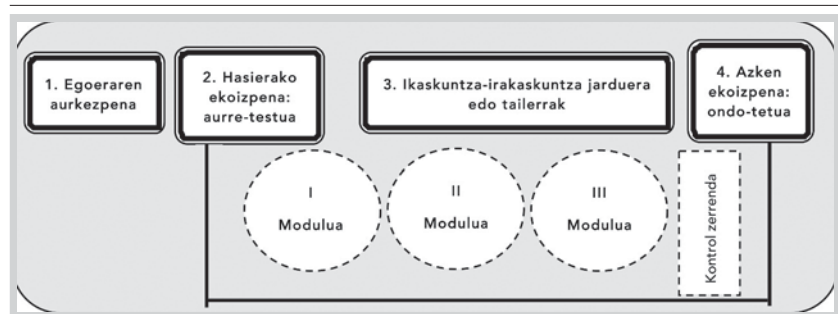
**Material didaktikoetan ahozko hizkuntzaren presentzia idatzikoarena baino askoz txikiagoa da, eta hura agertzen den testuinguru askotan testu idatziak dituzte abiaburu.**

### 3.1 Sekuentzia Didaktikoaren egitura

Ahozko hizkuntzaren didaktikaz Genevan lanean diharduen taldeak proposatzen ditu bi tresna didaktiko hizkuntza testu generoen arabera antolatzeko: lehena da generoen didaktika eredia (De Pietro & Dolz, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998; De Pietro & Schneuwly, 2003); ildo honek sakondu du ahozko eta idatzizko generoak irakasteko osagaietan, hau da, aztertu du genero bakoitzetik zer den ikas-irakasgaia. Bigarrenak, berriz, Sekuentzia Didaktikoaren nondik norakoak aztertu ditu (Dolz et. al, 2001): ikaskuntza-irakaskuntza objektuaren egitura eta edukiak nola osatu argitu du.

Bigarren heldulekuari heldu diogu ikerketa honetan: Sekuentzia Didaktikoaren eredia kontuan hartuz gauzatu dira material didaktikoak. “Sekuentzia Didaktikoa da testu genero bat irakasteko tresna didaktiko bat” (Dolz & Gagnon, 2010: 513), eta egitura zehatz hau izaten du:

#### 1. irudia. Sekuentzia Didaktikoaren egitura



Lau fase ditu Sekuentzia Didaktikoak: 1) egoeraren aurkezpena; 2) hasierako ekoizpena: aurre-testua; 3) modulu bakoitzeko tailerrak; eta 4) azken ekoizpena: ondo-testua. Hona hemen, atal bakoitzaren azalpen laburra:

1. *Egoeraren aurkezpena*: une honetan aurkezten da egitasmoa eta azken helburu komunikatiboa. Gure lanetan helburu komunikatibo errealak proposatu dira: Lehen Hezkuntzako ikasleei ipuina kontatzea, ikastetxeko webgunean zintzilikatua izango den debate bat grabatzea, eskualdeko telebistan ikusi ahal izango den errezeta baten azalpena grabatzea, eta abar.

2. *Hasierako ekoizpena (aurre-testua)*: irakaslearen laguntzarik gabe ekoizten dute ikasleek azken helburu komunikatiboa izango den ahozko testua; bidez grabatzen dira ekoizpenok eta idatziz ere oharrak jasotzen dira. Irakasleak corpus hau baliatzen du ikasleek

testu mota horretan dituzten gaitasunak identifikatzeko, baita hobetu beharreko trebetasunak zein diren identifikatzeko ere. Ikerketa honetan, ikasleen aurre-testuak aztertu dira ondo-testuekin alderatzeko.

**3. Moduluak eta jarduerak:** hirugarren fasean moduluetan antolatuta dauden jarduerak egiten dira. Modulu bat da hizkuntza eragiketa jakin bati erantzuteko sortzen den jarduera multzoa (Bronkart, 1996): testuinguratzea (aldaeren zehaztapena; proposizio egituren antolaketa), egituraketa (diskurtsoaren ainguratzea, erreferentzia diskurtsiboa eta diskurtso planifikazioa) eta testuratzea (konexioa, kohesioa eta modalizazioa). Jarduera hauen funtzioa da hizkuntza praktikak hobetzea ekoizpen testuinguruari, edukien antolaketari, testu egituraketari eta hizkuntza unitateei dagokienean. Gure materialetan hiru moduludun SDak eraiki dira, zehazki, SD bakoitzaren helburu komunikatiboari erantzuteko aurreikusgarriak diren edukiak lantzeko. Moduluetan proposatu dira testuinguruaren, testuratzemekanismoen eta hizkuntzaren arloekin zerikusia duten jarduerak eta jolas askotarikoak.

**4. Azken ekoizpena:** modulu eta jardueretan ikasitakoak praktikan jartzen dira azken ekoizpenean. “Azken ekoizpena da, nagusiki, ikaskuntzen integrazio espazioa” (Dolz & Gagnon, 2010: 513). Eta ikerketa honetan, ikasleen ondo-testuak grabatu eta aztertu dira ikasleen komunikazio garapena zein izan den jakiteko. Horretarako alderatu dira ikasle berdinen aurre-testu eta ondo-testuak.

Garrantzizkoa da ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan ebaluazio formatiboari ere erreparatzea. Goian aipatu autoreek proposatzen dute SDan zehar landutako edukien Kontrol Zerrenda bat osatzea ikasleekin batera. Zerrenda honen funtzioa askotarikoa da: azken emaitza aurretik ikasitako edukiak insituzionalizatzen dira, ekoizpena gertatzeko laguntza tresna gisa baliatzen dute ikasleek, eta azkenik, zerrenda hori bihurtzen da aurre-testu eta ondo-testuaren arteko ebaluazio irizpidea. Zerrenda horretako edukiak dira bakar-bakarrik ebaluatzen direnak, eta gure analisietan ere Kontrol Zerrenda hauek erabili dira ikasleen ekoizpenak aztertzeke.

### **3.2 Sekuentzia Didaktikoetako ebaluazio tresnak**

Ekintza-ikerketan sortu den materialaren nolakotasuna ebaluatzeke tresna ezberdinak erabili dira: ikasle eta irakasleentzako galdetegi bana eta irakasleekin elkarriketak SDak gauzatu ondoren. Ebaluazio hauei



***Ikasleek  
aitortzen dute  
materialak  
laguntzen duela  
ahozko  
hizkuntzaren  
ikaskuntza  
prozesuan, eta  
ildo horretatik,  
komunikazio  
ekintzan eragin  
handia duela  
emozioen  
alderdiak.***

esker material didaktikoaren bideragarritasun maila baloratu da; horrez gain, metodologikoki hobetu beharreko ideia eta edukiak ere jaso dira. Ondorengo taulan laburtu dira ebaluazio ezberdinetan kontuan hartu diren galdegai nagusiak:

**4. taula. Ebaluatutako eduki esanguratsuenak**

Irakasleek ebaluatutakoak	Ikasleek ebaluatutakoak
1. Helburu komunikatiboaren egokitasun maila.	1. Helburu komunikatiboaren egokitasun maila.
2. Modulu eta jardueren antolaketa.	2. Proposatutako andamioen egokitasuna.
3. Proposatutako andamioen egokitasuna.	3. Proposatutako ereduaren erabilgarritasuna.
4. Irakasle eta ikasleen motibazio gradua.	4. Proposatutako jardueren egokitasuna.
5. Kontrol Zerrendaren erabilera.	5. Ikasle eta irakasleen motibazio gradua.
6. Gela barneko dinamika motak: ondo/gaizki ateratzen diren teknika, jolas edo jarduerak.	6. Asebetetze maila orokorra.
7. Jendaurrekotasunaren gainean egindako gogoeta.	7. Jardueran bizi izan dituzten emozio motak.
8. Ikasleen hobekuntza adierazleak.	8. Ahozko ekoizpenean egindako aurrerapenak.

Bigarren ikasturterako hobekuntzak egin dira lehen ikasturteko esku hartzeen ondoren eta ebaluazioetatik jasotako informazioa baliatu da horretarako. Bigarren ikasturtean ere materiala ebaluatu da arestian aipatutako tresna berdina erabilita. Emaitzen atalean sakonduko dugu gai honetan.

### **3.3. Aurre-testu eta ondo-testuen ebaluazio tresnak**

Bigarren etapako bigarren ikasturtean (2012-2013) ikasleen aurre-testu eta ondo-testuen azterketak ere egin dira, ikusi nahi izan baita ikasleen ahozko ekoizpenak zertan eta zenbateraino hobetu diren. Horretarako, Sainz (2006) eta Sainz et. al. (2009)-en proposamenak hartu dira kontuan.

Tolosako hiru ikastetxeetako eta maila guztietako ikasleen ekoizpenak jaso, transkribatu eta aztertu egin dira. Gutxi gora-behera 1.440 minutuko (24 ordu) corpusa jaso da, DBHko ikasmaita guztietako eta zortzi sekuentzietako aurre-testu eta ondo-testuez osatua.

Ondoko hiru garaitan bideratu da corpus bilketa:

- 1. garaia. Ikasleen aurre-testu eta ondo-testuak grabatu.** Maila guztietako irakasleek bidez grabatu dituzte SD bakoitzeko aurre-testu eta ondo-testuak. Ikastetxe, maila eta SD bakoitzeko corpus bat lortu da.
- 2. garaia. Ikasleen aurre-testu eta ondo-testuak transkribatu.** Ikertzaileok transkribatu ditugu ikasleen aurre-testu eta ondo-testuak.
- 3. garaia. Aurre-testu eta ondo-testuak diskurtsiboki analizatu dira.** SD bakoitzaren ebaluazio irizpideak (Kontrol Zerrenda) kontuan hartuta

aztertu dira ekoizpenak, hau da, SD bakoitzean landu diren eduki diskurtsiboen azterketa egin da. Ondorengo taulan agertzen da SD baten ebaluaziorako txantiloia, eta gisa horretako txantiloiak baliatu dira gainerakoetan ere:

**5. taula. Ekoizpenak aztertzeko baliatu den txantiloia eredu bat**

X IKASTETXEA – Y IKASLEA: DBH 2 (SD: Iritzen diogulako... iritzi trukea)		
Sekuentzia Didaktikoaren edukiak	aurre.	ondo.
<b>Azken helburu komunikatiboa:</b> Taldeen hitz egin gai informal bati buruz (ikasle guztiek rol bera jokatuko dute eta iritzi ezberdinak plazaratuko dira komunikazio gatazkarik sortu gabe).		
<b>Testuingurua:</b> Ekintzaren helburua, ikus-entzuleak, espazioaren antolaketa... Hizkuntza erregistroa.		
<b>Makroegitura:</b> Bi aukera: - Iritzi truke ordenatua: galderak eta erantzunak... - Egitura kaotikodun iritzi trukea.		
<b>Mikroegitura:</b> Ikasle bakoitzaren enuntziatuen egitura: enuntziatzailea kontuan hartzea eta besteren ideiak ekartzea, ideia berriak ekartzea, iritziak ematea...		
<b>Hizkuntza baliabideak:</b> <b>Hitz hartzeak:</b> argumentuei jarraipena emateko (makuluak, baieztapenak eta lokailuak).		
<b>Hizkuntza baliabideak:</b> <b>Argumentatzeko errekurtsoak ezagutu eta erabiltzea:</b> <i>ados nago, arrazoiz duzu, ez zait iruditzen...</i>		
<b>Entzute aktiboa.</b>		

**\*\* Helburuen betetze maila kuantifikatu da modu honetan: 0 = erdietsi gabeko helburua; 5 = erdizka erdietsitako helburua; 10 = erdietsitako helburua.**

**Oro har, diote ikasleek idatzizko hizkuntza baino nahiago dutela ahozko hizkuntza azken honetako proposamenak dinamikoagoak eta ezberdinagoak direlako (ikus-entzunezkoak erabiltzen dira, rol jokoak egiten dira, praktika gehiago daude, ez dago hainbeste fitxa, eta abar), azken baten, gelako dinamika ere aldatu egiten direlako.**

#### 4. IKERKETAREN EMAITZAK

##### I

Material didaktikoaren gaineko balorazioaren eta ikasleen ekoizpenen berri emateko oinarrituko gara bigarren etapako lehen eta bigarren ikasturtetako (2011-2012 eta 2012-2013) datuetan. Datuetatik jasotako emaitza esanguratsuenak azalduko dira: material didaktikoaren balorazioak eta ikasleen ahozko ekoizpenen emaitzak.

##### 4.1 Ikasle eta irakasleen ebaluazioa

Material didaktikoaren egokitasuna baloratu da bigarren etapa honetan, eta ikerketan eskuratutako datu kuantitatibo eta kualitatiboek honako informazioa eman dute:

Ikasleen ebaluazioari dagokionean:

1. *Batez beste, balorazio altuak*: hiru ikastetxeetako balorazioen batez bestekoa oso altua izan da. Ikasle eta irakasleek oso ondo baloratu dute materialaren kalitatea eta helburu komunikatibo errealak proposatu izana. DBHko lehen zikloko ikasleek, batez ere, aitortzen dute proposatutako jarduerak laguntzen dutela ahozko trebetasunak garatzen. Bigarren zikloan gutxiago baloratu dute irizpide hau, nahiz eta puntuazioa beti izan den 2,5 baino handiagoa (5 puntutik). Bestalde, ikasle guztiak diote euren ekoizpenetan hobekuntzak sumatzen dituztela aurre-testetik ondo-testuetara. Azken baieztapen honi dagokionean, irakasleek ere bat egiten dute ikasleen iritziarekin.
2. *Adina aurrera joan ahala, balorazioak jaitsiz*: ikasleen adina zenbat eta gorago joan, orduan eta balorazio baxuagoak agertzen dira. DBH 1. mailakoenak izan dira balorazioetan altuenak, eta gero beherantz doaz gainerakoetan. Aurrera begira, aztertzeo gaia izan daiteke adinagatik ez ezik, izan litekeelako beste aldagaien baten arrazoiagatik: SDen nolakotasuna, jarritako helburu eta jarduerak, irakasleen esku hartze estiloak, eta abar.
3. *Garrantzitsua, emozioen kudeaketa*: ikasleek aitortzen dute materialak laguntzen duela ahozko hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan, eta ildo horretatik, komunikazio ekintzan eragin handia duela emozioen alderdiak. Gure datuen arabera, DBH 1. mailako ikasleak dira jendaurrean hitz egiten zailtasun handienak dituztenak.

Irakasleekin izandako elkarriketetatik ateratako emaitzak, berriz, honakoak dira:

1. *Hobekuntzak material didaktikoan*: materialean hobekuntzak egin izana asko baloratu dute irakasleek. Irakasleentzako propioki diseinatutako gida didaktikoa, jarduera eta ikus-entzunezko eredu gehiago eta berriak, moduluen antolaketan egindako hobekuntzak... Era berean, asko baloratu da ikus-entzunezko eredu guztiak DVDtan jaso izana, internet loturen bitartez ikus-entzunezkoak baliatu behar. Izan ere, ikastetxe batzuetan zailtasunak daude oraindik ikus-entzunezkoak internet bidez eta eraginkortasunez jasotzeko, eta horrek guztiak ere baldintzatzen du ahozko hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntzan.

2. *Ahozko hizkuntzarekiko motibazioa*: irakasleek aitortzen dute ikasleentzat motibagarri direla jarduerak; ikasleentzat interesgarri direla proposatutako gai eta jarduerak, eta horrek guztiak eragiten duela ikasleen motibazioan. Oro har, diote ikasleek idatzizko hizkuntza baino nahiago dutela ahozko hizkuntza azken honetako proposamenak dinamikoagoak eta ezberdinagoak direlako (ikus-entzunezkoak erabiltzen dira, rol jokoak egiten dira, praktika gehiago daude, ez dago hainbeste fitxa, eta abar), azken baten, gelako dinamika ere aldatu egiten direlako.

Irakasle batzuek sumatzen dituzte hobekuntzak ikasleen ondotestuetan. Esan dute ahozko ekoizpena ugaritu eta hobetu egiten dela. Aldiz, badira beste irakasle batzuk hobekuntza nabarmenik sumatzen ez dutenak. Ahozko hizkuntzak berezko duen emozioen munduari dagokionean ikasleek aitortuaren kontrakoa jaso da; hauen arabera, zenbat eta adinez gorago, orduan eta urduriago sentitzen dira jendaurrean. Etorkizuneko ikerketatan kontuan hartzeko gaia izango da hau ere.

3. *Hobekuntza ahozko hizkuntzaren programazioan*: irakasle guztiek onartu dute ekintza-ikerketan honetan proposatu den metodologiak lagundu egiten duela ikastetxeko curriculum programa antolatzen eta irakasleen esku hartzea errazten; oraintsu arte ahozko hizkuntzak oso toki txikia zuela aitortzen dute askok (ariketa puntualak egiten ziren eta helburu sistematikorik gabeak), eta SDak laguntzen duela ordenamenduan, eta beraz, hizkuntzaren didaktikaren kultura aldaketan.

4. *Kontuan hartu beharreko zailtasunak*: hein berean, irakasle batzuegandik jaso da Kontrol Zerrenda kudeatzeko zailtasunak daudela hasieran, nahiz eta denborak eta praktikak lagundu dien tresna honen trebezian. Bestalde, bost orduko SDak jarritako helburuak

---

**Ahozko  
hizkuntzak  
oraindik oso leku  
txikia dauka  
testuinguru  
akademikoan.**

bideratzeko denbora tarte txikiegia direla ere aipatu da. Ildo horretatik, ikasleen ahozko ekoizpenetan hobekuntzak sumatzeko nahikoa denbora igaro ez dela ere azpimarratu da (sakonduko dugu gogoeta honetan ondorioen atalean). Horrez gain, zailtasun orokor eta nagusi bat ere bada: euskaraz ahozko ereduak bilatzeko zailtasuna (ikus-entzunezko ereduak, alegia). SDan jarritako helburu komunikatiboak aurrera eramateko euskarazko eredu egokiak topatzea oso zaila gertatu zaigu ikertzaileoi. Eta azkenik, irakasle hainbatek ere gogorarazi dute SDetan egindako lana notarako ez izateak eragin zuzena izan duela zenbait ikasleren lan saiakeran.

Azken batean, ebaluazio honek lagundu digu ikerketaren abiaburuan ezarritako galdera batzuei erantzuten. Ekar ditzagun, orain, erantzunak:

1. Ahozko hizkuntzak oraindik oso leku txikia dauka testuinguru akademikoan. Ikastetxeetan ahozko hizkuntza kontuan hartzen duen curriculum planifikazio zehatzik ez dago eta geletan gutxi lantzen da ahozko hizkuntza.
2. Ahozko hizkuntzaren irakaskuntzari dagokionean irakasleek formazioa eta tresna berriak behar dituzte euren esku hartzean hobetu dezaten, eta Sekuentzia Didaktikoa izan daiteke tresna metodologiko egoki bat euren lana erraztu dadin.
3. Ahozko hizkuntza erdigunera eramateak aldatu egiten du ikasle eta irakasleen didaktika ikuspegia: ikasle eta irakasleen arteko elkarrekintza hobetu eta ugaritu egiten da; ikaskuntza prozesuaren gainean ikasleak duen irudikapena hobetzen da; teknologia berriak ezinbesteko erreminta metodologiko bihurtzen dira; fitxak eta ariketa tradizionalak desagertzen dira; eta abar.

## **4.2 Ikaskuntza prozesuan erdietsitako trebetasunak**

Material didaktikoaren gainean egindako ebaluazioaren ondoren, DBHko ikasleen ahozko ekoizpenei erreparatuko diegu.

Ikasleen ahozko ekoizpenak aztertzean kontuan hartu da alde batetik, irakasleek ikasleen hobekuntzen gainean aipatu dutena, eta bestetik, bideoz jasotako aurre-testu eta ondo-testuen azterketatik ateratako emaitzak. Biak ala biak elkarren ondoan jarrita alderatu egin dira ondoren. Atal honetan aurkeztuko dira bi alderdietatik jasotako emaitzak. Hona emaitza orokorrak:

## 6. taula. Ikasleen ekoizpenen ebaluazioa

IRAKASLEEN GOGOETAK	Aurre-testu eta ondo-testuen azterketak
<b>TESTUINGURU KOMUNIKATIBO</b> Aren gaineko kontzientzia lortzen dute: testuinguru formal eta informalk ezberdindu, hartzaile mota ezberdinez jabetu, helburu komunikatiboaren kontzientzia eta entzute aktiboa; hitz hartze eta txandetan hobetzen dute. Komunikazioaren gainean gogoetetzen dute eta komunikatzaile onaren ezaugarriez mintzo dira. Ondo-testuetan ikasleek kontzientzia handiagoa dute egoera bakoitzean jokatzeko duten rola gainean.	Aurrerapenak oso adierazgarriak dira.
<b>MAKROEGITURA:</b> testuaren egituraketan hobekuntzak: sarreran eta azken agurretan, batez ere.	Aurrerapenak nahikoa adierazgarriak dira.
<b>MIKROEGITURA:</b> hobekuntzak sumatzen dira erabilitako testu mekanismoetan: konexioan batez ere: makuluak, argumentaziorako baliabideak, kontra-argudiaketa eta lokailu berriak...	Aurrerapenak nahikoa adierazgarriak dira.
<b>HIZKUNTZA BALIABIDEAK:</b> morfosintaxian eta fonetikan ez da hobekuntzarik sumatzen, nahiz eta hobetu den ahoskeran eta orain ozenago hitz egiten duten ikasleek.	Fonetika ez da landu. Morfosintaxian hobekuntza oso txikiak.
<b>ELEMENTU PARA-BERBAL ETA BERBALAK</b> Ez dago oharrik.	Aurrerapenak nahikoa adierazgarriak dira.
<b>DISKURTSOEN LUZERA ETA ABERASTASUNA</b> Diskurtsua aberastu dute nahiz eta oraindik asko kostatzen zaien enuntziatu luze eta konplexuagoak eraikitzen.	Aurrerapenak oso txikiak izan dira.
<b>OROKORTZE TREBETASUNAK</b> Anekdotariotik abstrakzioarako pausorik ez dute eman, oraindik. Halere, aurre-testuetan hitz egiten zen norberaren esperientzietatik abiatuta eta ondo-testuetan sumatzen da gaiak orokortzeko ahalegina.	Aurrerapenak oso txikiak izan dira.

Irakasleen gogoetak eta ahozko ekoizpenen azterketak batuta, hobekuntzarik nabarmenena sumatzen da testuinguru komunikatiboaren jabetzan. Aurrerapena ertaina izan da makroegitura, mikroegitura eta elementu paraberbalen erabilerari dagokionean. Eta azkenik, aurrerapen adierazgarriak ez da ikusten hizkuntza baliabideetan eta orokortze estrategietan.

### 4.3 Emaidak ikastetxearen arabera

Ikasleen ahozko ekoizpenak ikastetxe guztietan aztertu izanak lagundu digu ikusten errealitate soziolinguistikoak zenbaterainoko eragina izan dezakeen ikasleen ahozko ekoizpenen garapenean. Ikerketa honetako ikastetxeen errealitate askotarikoak gertu izanak, gainera, lagundu digu beste gai batzuei ere begira jartzen. Hona, bide horretan jasota gelditu diren gogoeta interesgarri batzuk:

— *Testuinguratze eta egokitapenean aurrerapenak:* ikastetxe guztietako ikasleek izan dituzte hobekuntzak, nahiz eta ezberdintasun batzuk sumatzen diren zenbait hizkuntza alderditan. 1 eta 2 motako ikastetxeetan (H1, batez ere, gatzelania edo elebidunak), bereziki ikasleek hobetu dute testuinguruaren sorkuntza eta egokitzean; hizkuntza

**Ikasleen ahozko gaitasunak (H1 edo H2 euskara) eta abiapuntu komunikatiboa ezberdina izanagatik ere hobekuntza adierazleak berdinak dira (testuinguruaren egokitzapena eta edukien antolaketa) testuinguru soziolinguistiko guztietan.**

baliabideetan ez da horrenbesteko aurrerapenik sumatzen. 3 motako ikastetxeko (H1, batez ere, euskara) ikasleengan ere hobekuntzak sumatzen dira testuinguratzean, nahiz eta aurrerapena lehen bi ikastetxeetakoena baino baxuagoa den. Aurrera begira, ebidentzia honetan sakontzea interesgarria izan daiteke. Dena dela, adierazgarriena da 3 motako ikasleen aurre-testuetan hizkuntza baliabide (morfosintaxia eta hiztegia) gehiago eta aberatsagoak ageri direla, nahiz eta ondo-testuetan eremu honetan ez den hobekuntza esanguratsurik gertatzen.

— *Zailasun akademikoak dituzten ikasleen hobekuntzak eta motibazioa:* irakasle batzuk aitortu digutena jasota, hainbat arlotan edukiak barneratu eta lantzeko zailtasunak izan dituzten ikasleak oso gustura aritu dira lanean SD hauetan, eta ondo-testuetan harrigarriki jauzi handi eta onak egin dituzte ikasle hauek.

— *Testuinguru informalekin zailtasunak eta gaztelaniarekiko lotura:* ikastetxe guztietan zailtasunak izan dira testuinguru informaletako testuak eta umoreari lotutako baliabideak lantzeko. Arrazoi desberdinak topa daitezke zailtasun honi erantzuna emateko: gazteek eta euskaraz testuinguru informaletarako baliabide gutxi edukitzea, testuinguru informalak gaztelaniaren erabilerarekin lotzea edo ikerketako jarduerak ez izatea horren egokiak. Era berean, zailtasunak adinarekin lotura duela ikusi ahal izan da; gazteenek dituzte zailtasun handienak. Halere, gai honetan aurrera begira gehiago sakondu beharko litzatekeela uste dugu.

— *Herri txikietako gazteen ahozko ekoizpenetan atzerapenak:* testuinguru informala langai zuten SDetan sumatu da 2 eta 3 motako ikastetxe-etako zenbait ikasleren aurre-testuen egokitasun maila hobe zela ondo-testuena baino. Bereziki, herri euskaldun eta txikietako ikasleen kasuan nabarmena da beherapena. Errealitate honek etorkizunean azterketa sakonagoa beharko balu ere, honakoetan gogoetatu beharko litzatekeela uste dugu:

- testuinguru akademikoak (egoera formala) eta arrazoi soziologikoak (herri txikietako ikasle izateak, non Tolosa gisako herri handiago batera doazen, eta “garbiago-edo” hitz egiten den bertan) mugatu izana etxetik dakartzaten baliabide aberatsak ez erabiltzea;
- ez ondo asmatu izana helburu komunikatiboaren edo testuinguruaren berri ematen;
- irakasleak testuinguru komunikatiboaren gainean duen irudikapena hizkuntza idatzira gerturatzea, eta ez horrenbeste ahozko komunikaziora;

- ondo-testua eraiki aurretik bideratu diren jarduera eta ekoizpenek negatiboki baldintzatzea eta ahozko adierazkortasuna galtzea bidean;
- sortutako SDak gisa honetako ikasleentzat egokitzea.

Amaitzeko eta atal honen ondorio gisara, gure emaitzek erakutsi digutena kontuan hartuz, ikastetxeetako errealitate soziolinguistikoak ikasleen ekoizpenen hobekuntzan ez duela esanguratsuki eragiten ikasi dugu. Ikasleen ahozko gaitasunak (H1 edo H2 euskara) eta abiapuntu komunikatiboa ezberdina izanagatik ere hobekuntza adierazleak berdinak dira (testuinguruaren egokitzapena eta edukien antolaketa) testuinguru soziolinguistiko guztietan. Hau da, euskaraz komunikatzeko gaitasun hobearen dutenek ez dute bestek baino gehiago aurreratzen landu diren alorretan.

## 5. ONDORIOAK

### I

Ikerketa honen abiapuntuan ezarritako galderak erantzunez sakonduko dugu artikulu honetan aurkeztutako edukien ondorioetan:

1. Ahozko hizkuntzak DBHn, oraindik orain, presentzia txikia duela ondorioztatu da. Ekintza-ikerketa honetan parte hartu duten ikastetxeetan beharra sumatzen da ahozko hizkuntzaren alorrean helburuak definitzeko, baita ikastetxeko curriculumak egokitzeko ere. Garcia Azkoaga, et. al. (2010) egileek ondorioztatuarekin bat eginez, gauza bera gertatzen da DBHko Hizkuntza eta Literatura arloko testu-liburuetan ere.

Ahozko hizkuntzaren didaktikan trebatzeko formazioa eta tresna berriak behar dituzte irakasleek. Sekuentzia Didaktikoa izan daiteke hizkuntzaren didaktikan sakontzeko erreminta bat. Bestalde, irakaslearen esku hartze moduetan nahiz bestelako metodologietan sakontzea ere interesgarria dela uste dugu. Izan ere, material didaktikoak garrantzitsuak direla ikusi dugun arren, ohartu baikara irakasleak hizkuntzaren eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuen gainean duen irudikapenak ikasleen garapenean esanguratsuki baldintza dezakeela.

2. Sekuentzia Didaktikoen bitartez ahozko hizkuntza sistematikoki landu izanak lagundu die ikasleei euren ekoizpenak hobetzen. Unibertsitateko ikasleekin egindako ikerketaren emaitzak (Garro et. al., 2012) eta gure ikerketatik kanpo DBHn ere egin diren ikerketa



**Ahozko  
hizkuntzaren  
didaktikan  
trebatzeko  
formazioa eta  
tresna berriak  
behar dituzte  
irakasleek.**

emaitzek (Mielgo et. al., 2010) bat egiten dute geureekin. Ikasleek aurreratu dute, batez ere, gaitasun pragmatikoan (testuinguraketa) eta egituraketan (makroegitura eta edukien ainguraketa); eta gure ikerketan, esanguratsuki H2 euskara duten ikasleek hobetu dute arlo hauetan.

Kontuan hartzekoa da, halaber, Dolz eta Schneuwly-k (1998) dioskutena ikasleen ondo-testuen ebaluazioaz: ondo-testuetatik jasotzen den informazioa ezin genezake baieztatu osotasunean erreala denik, ikaskuntza prozesua oso gertu dagoenez hizkuntza ekintza “karikatizatua” geldi baitaiteke ikasle batzuegan edo gerta liteke ezagutza berria oraindik ez barneratua izatea une horretako hizkuntza ekintza konplexua eraldatua izan dadin. Azken ideia honek lotura zuzena du irakasleengandik jaso dugun pertzepzioarekin; batzuek zioten ikasleen ekoizpenetatik ez zutela hobekuntzarik sumatzen (4.1. puntua), eta egiaz oraintsu aipatutako arrazoiarengatik gertatzen da hori.

Bestalde, irakasleekin izandako hainbat elkarrizketaren harira ohartu gara irakasle askoren pertzepzioak ez zuela zuzenean bat egiten ikasleen ekoizpenen azterketarekin. Irakasle askok, oharkabean, fokua jarri du esplizituki landu ez diren trebetasunetan ere, eta zentzu horretan, iruditu zaio aurre-testuetatik ondo-testuetarako jauzia ez dela horren handia izan edo zuzenean hobekuntzarik ez dela gertatu. Bide honetan, ikasleen ekoizpenen ebaluazioa egiteko garaian lortu gabeko edukiei begitantzeko irakasleek izan lezaketen joeran egin nahi dugu geldialdia. Lorpenei erreparatu baino areago, lortu gabekoari begiratzeak indar handiagoa hartu izan du zenbait irakaslerengan. Aitzitik, aurre-testu eta ondo-testuen azterketa diskurtsiboan argi gelditu da SDan landutako edukietan hobekuntzak gertatu direla; ez hori bakarrik, zenbait egoeratan landu gabeko beste eduki batzuetan ere aurrerapenak gertatu direla ohartu gara. Ebidentzia honetan sakonduz, gogora ekarri nahi dugu SDn lantzen den edukia bakarrik ebaluatzen dela metodologia honetan, eta hizkuntzaren didaktikan ere horixe bultzatu nahi dela, izan ere, “Sekuentzia Didaktiko batek ez ditu lantzen testu bat egoki eta zuzen ekoizteko behar diren ezagutza guztiak” (Mielgo et. al., 2012: 104). Ez du hala behar, ikaskuntza bera ulertzen baita elikatze eta berrelikatze prozesu bat bailitzan. Urratsez urrats aurrera egiteko aukera ematen du horrek, eta urrats bakoitzaren edukiak zehaztu eta lantzekoa.

Azkenik, ondorioztatu dugu ikaskuntza-prozesuan ikastetxeetako errealitate soziolinguistikoa izan badaiteke ere aldagai garrantzizko bat, gure ikerketa honetan bestelako aldagaiek baldintzatu dutela

ikaskuntza: material didaktikoaren izaera, irakaslearen esku hartze estrategiak eta gelako elkarrekintzaren izaera mugarri izan daitezkeela uste dugu ahozko hizkuntzaren irakaskuntzan. EAEko ikerketa batean ondorio beretsuetara iritsi dira beste ikertzaile batzuk ere:

Ikastetxe motak, testuinguru soziolinguistikoak, ikasle motak, ikasmailak edo irakasle motak ez du eragin esanguratsurik izan sekuentzia didaktikoen eraginkortasun mailari dagokionean; izan ere, emaitza antzekoak atera dira errealitate ezberdinetan: ikasleen aurrerapenari eta hizkuntza arteko transferentziari dagokionean (Mielgo et. al., 2012: 106).

3. Ekintza-ikerketa honetan sortutako SDak egokiak eta erabilgarriak izan dira ikastetxe guztietako irakasleentzat. Balorazioak kontuan hartuz, material didaktikoak laguntzen du ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaren planifikazioan, esku hartze moduan eta ebaluazioan. Ahozko hizkuntza irakaskuntza objektu bihurtzen denean, gainera, teknologia berriak bihurtzen dira ezinbesteko lanabes ahozko ereduak baliatu (ikus-entzunezkoak), ahozko ekoizpenak bideratu (grabaketak) eta ahozko hizkuntzan oinarritutako jarduerak egiten baitira horien bitartez, besteak beste.

Ikasleek ere iritzi bera dute eta nabarmentzen dute ahozko hizkuntza lantzeko garaian ikasle eta irakasleen arteko elkarrekintza hobetu eta ugaritzen dela. Eta, halaber, motibazioa pizten dela jarduera berriagoak eta dinamikoagoak gauzatzen direlako.

4. Sekuentzien bitartez bideratu diren jardueren ondoren DBHko ikasleen ahozko trebetasunak hobetu egin direla ikusi dugu; ondorioztatu dugu ikastetxeetako errealitate soziolinguistikoa ez dela guztiz baldintzagarri ikasleen ikaskuntza prozesuan. Dena dela, uste dugu tartean-tartean topatu ditugun erralitate batzuetan sakontzea interesgarri gerta litekeela: morfosintaxian eta hiztegian aurrerapen txikia egin izana; testuinguru informaletan euskaraz komunikatzeko zailtasunak edukitzea; H1 euskara duten ikasle batzuen kasuan aurre-testuak hobeak izatea (batez ere, testuinguru informaletan), eta abar.

Ondorio hau Dolz eta Gagnon-ek aipatuarekin ere lotzen dugu:

Ahokotasuna (...) ez da edonola lantzen den irakaskuntza objektu bat; ikasleengan ondorio positiboak dituen irakaskuntza tresna zehatz bat da (...), eta irakaskuntzan ahozko hizkuntza

**Sekuentzia  
Didaktikoen  
bitartez ahozko  
hizkuntza  
sistematikoki  
landu izanak  
lagundu die  
ikasleei euren  
ekoizpenak  
hobetzen.**

txertatzeak laguntzen du irakaslearen praktikak hobetzen, ikasle-irakasle arteko elkarrekintzak ikasleen hizkuntza gaitasunen zerbitzura jartzen eta hizkuntza idatziaren irakaskuntza ere sendotzen (Dolz & Gagnon, 2010: 521-522).

5. Sekuentzia Didaktikoak gauzatu bitartean sortzen diren elkarrekintzak nolakoak diren argitzea, eta jakitea horietako zein praktika diren eraginkor ahozko hizkuntzaren didaktikan. Horretan sakontzea da orain dagokiguna. Bigarren etapako helburua ez da izan azken hau, baina etaparen amaieran gaudelarik uste dugu irakaslearen esku hartze moduak eta elkarrekintza motek eragin lezaketela material didaktikoaren eraginkortasunean, baita ikasleen hobekuntzetan ere. Ildo horretatik, uste dugu interakzionismo sozio-diskurtsiboan eta gelako elkarrekintzan sakonduz eraikitako ezagutza baliatzeak lagun lezakeela ikerketa honi jarraibidea ematen. ●

## OHARRAK

1. Eskerrik beroenak ekintza-ikerketa hau garatzen diruz eta edukiz lagundu diguzuen erakundeei eta erakundeon ordezkari: Tolosako udaleko euskara teknikari Iñaki Azaldegi; Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza saileko Mikel Zalbide; Eusko Jaurlaritzako Hizkuntza saileko Jonjo Agirre; Gipuzkoako Foru Aldundiko teknikari Joxean Amundarain; Soziolinguistika Klusterreko teknikari Pablo Suberbiola eta soziolinguistikan aditu den Kike Amonarriz. Eta bereziki, eskerrik asko ikerketa honetan zuzenean edo zeharka parte hartu duzuen Tolosako ikastetxeetako irakasleei (Hirukide ikastetxea, Orixe Bigarren Hezkuntza institutua eta Laskorain ikastola), eta jakina, ibilbide honetan lankide izan zaituztedan Maitane Ayerza, Arantza Goikoetxehandia eta Inazio Usarralderi ere.

2. Ikasturtean *eRe-Zeta* materiala 4. mailarako prestatu zen eta *iRi-Terapia* 2. mailarako. Testu motaren zailtasun maila dela-eta, eta kontuan hartuz irakasle zein ikasleengandik jasotako ebaluazioak, 2. ikasturtean mailaz aldatu eta egokitu ziren aipatu SDak taulan jarritako hurrenkeran, hain zuzen.

## BIBLIOGRAFIA

- BAIN, D. (1994). "Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia", *Lenguaje y Educación*, 23: 91-115.
- BAIN, D.; RUIZ, U.; SOLER, E. & SCHNEUWLY, B. (1998). "Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16: 25-46.
- BRONCKART, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Laussane: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1985). "La enseñanza de lenguas frente a sus contradicciones", in J.P. Bronckart (Ed.): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO. (9-17).

- DOLZ, J. & GAGNON, R. (2010 [2008]). "El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito", *Lenguaje*, 38 (2): 497-527.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*. Bruxelles: De Boeck.
- DOLZ, J.; MORO, C. & POLLO, A. (2001). "Le débat régulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage", *Repères* 22: 76-95.
- DOLZ, J & PASQUIER, A. (2000). "Escribo mi opinión". Iruñea: Nafarroako Gobernua-Hezkuntza eta Kultura saila.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos de didáctica de la lengua y literatura* 11: 77-98.
- DE PRIETO, J.F. & DOLZ, J. (1997). "L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable?", *Éducation et recherches*, 19 (3): 335-359.
- DE PRIETO, J.F. & SCHNEUWLY, B. (2003). "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique", *Les Cahiers Théodile*, 3: 27-52.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (2001). "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", *Investigación en la escuela* 45: 21-32.
- DIAZ DE GUEREÑU, L. (2012). "Ahozko komunikazioa. Ahozko diskurtsoa arautzen duten osagaiak eta arauak. Ohiko errutinak eta formulak. Ahozko dokumuntazioari dagozkion estrategiak", in MAD Bigarren Hezkuntza irakasleak. Euskara eta Literatura. Gai Hautatuak I., 7. gaia.
- FERNANDEZ-ULLOA, T. (2005). "La educación bilingüe en el País Vasco: problemas y retos", in J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Ed.): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA, Cascadilla Press (703-729).
- GARCIA AZKOAGA, I. & DIAZ DE GUEREÑU, (2012). "Hizkuntza garatzeko baliabideak Curriculum Norbanakoari Egokitzeko (CNE) programetan: Sekuentzia Didaktikoaren zenbait gogoeta", *Ikastaria*, 18: 117-135.
- GARCIA AZKOAGA, I.; IMAZ, A.; DIAZ DE GUEREÑU, L. & ALEGRIA, A. (2010). "Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan", *Tantak* 22 (1): 7-42.

- GARRO, E.; PEREZ LIZARRALDE, K.; AZPEITIA, A. & IRIZAR, A. (2012). "Jendaurreko ahozko aurkezpenen lanketa Unibertsitatean Sekuentzia Didaktiko eta praktika gogoetatsua bidez", *Ikastaria*, 18: 195-219.
- IDIAZABAL, I. & LARRINGAN (2002). "La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo", in *Actas II Simposio Internacional Bilingüismo*. Universidad de Vigo.
- LARRINGAN, L.M & IDIAZABAL, I. (2012). "Sekuentzia Didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria", *Ikastaria* 18: 13-44.
- MIELGO, R.; OCIO, B & OCERINO-JAUREGUI, J. (2012). "La Secuencia Didáctica recurso para la enseñanza plurilingüe: experiencias de centro para la formación continua", *Ikastaria* 18: 87-116.
- NUÑEZ, M.P. (2002). "Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral". *Lenguaje y textos*, 19, 161-198. Interneten: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8187/1/LYT\\_19\\_2002\\_art\\_11.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8187/1/LYT_19_2002_art_11.pdf) [azken kontsulta: 2013/05/20]
- NUÑEZ, M.P. (2000). "Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica". *Lenguaje y Textos* 16, 155-172. Interneten: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8130/1/LYT\\_16\\_2000\\_art\\_12.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8130/1/LYT_16_2000_art_12.pdf) [azken kontsulta: 2013/05/20]
- PALOU, J.; BOSCH, C. (2005). *La lengua oral a l'escola, 10 experiències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- RUIZ BIKANDI, U. & CAMPS, A. (coords.) (2007). "La formación de docentes para situaciones plurilingües. Presentación del monográfico dedicado a Formación docente y plurilingüismo", *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica* 19, 2.
- SAINZ, M. (2006). "Capacidades discursivas y lingüísticas iniciales de los alumnos y capacidades que se han desarrollado gracias a la intervención didáctica", in M. Casado, R. Gonzales & V. Romero (coords.): *Actas del I Congreso Internacional: análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Nafarroako Unibertsitatea, Iruñea, 2002. I Bolumena. Madrid: ARCO. (1135-1150).
- SAINZ, M.; GARRO, E.; OZAETA, A.; AZPEITIA, A. & ALONSO, I. (2012). "Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena", *Ikastaria*, 18: 153-178.
- SAINZ, M.; GARRO, E.; OZAETA, A.; PEREZ LIZARRALDE, K.; EGIZABAL, D. (2009). "Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena Lehen Hezkuntzako ikasleen eskutik". *Euskera* 54 (2- 1. zatia): 541-577.

- SCHNEUWLY, B. (1994). "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques", in Reuter, Y.; *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang. (155-173)
- SCHNEUWLY, B. & BAIN, D. (1998). "Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas", *Textos de didáctica de la lengua y literatura* 16: 25-46.
- SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA (2007). "Medición de la utilización del euskara en las calles de Tolosa" (barne dokumentua).
- VELASCO, A. (2007). "Un sistema para el análisis de la interacción en el aula", *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (3): 1-12.
- ZABALA, J.; AYERZA, M. (2011). "Tolosa: gazteen ahozkotasunaren laborategi (I)", *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, 55 — 2: 671-693.
- ZABALA, J. (2012). "Ahozko konpetentziak derrigorrezko bigarren hezkuntzan: Sekuentzia Didaktikoak Tolosako laborategian", *Ikastaria*, 18: 179-193.