

# Unibertsitatea eta eskola elkarrekin ahozko hizkuntzaren didaktika lantzen: egunkarien erabilera etengabeko prestakuntzan

**Karmele Perez Lizarralde**  
**Agurtzane Azpeitia Eizagirre**  
**Idurre Alonso Amezua**

*HUHEZI- Mondragon Unibertsitatea*  
kperez@mondragon.edu

Sarrera-data: 2015-09-03 / Onartze-data: 2015-10-15

**Laburpena.** Unibertsitatetik prestakuntza eraldatzaile eta berritzailea proposatzen da, irakasleen profesionalizazio-prozesuan eragingo duena. Horretarako, garrantzitsua da prestakuntza hori irakasleen praktikatik abiatzea. Abiapuntu hori ezagutzeko, irakasleen egunkariak erabiltzea da aukera bat. Egunkari horietan irakasle bakoitzak jasotzen du ahozkoa lantzeko egiten duena eta horien azterketan oinarrituta egiten dute prestatzaile-ikertzaileek ikastetxearen lehen diagnostikoa. Artikulu honetan egunkari horietan esandakoen berri jasotzen da, jakiteko zer dioten aztertutako zazpi ikastetxeetako irakasleek ahozkoaz egiten duten didaktikaz eta ezagutzeko zein den ahozko hizkuntzaren didaktikaren gaineko prestakuntzaren abiapuntua.

- **Hitz gakoak:** irakasleen etengabeko prestakuntza, ahozko hizkuntzaren didaktika, egunkarien azterketa.

**Abstract.** What is being proposed is transforming and innovative training from the University that will influence the professionalisation process of teachers. So it is important for this training to have its starting point in teaching practice. To get to know this starting point, one option is the use of teachers' diaries. Each teacher records in his/her diary what he/she does to develop oral language, and on the basis of the analysis of these diaries, trainer-researchers can produce the initial diagnosis of the school. This paper reports on what was said in these diaries, to find out what the teachers at the seven schools analysed said about the didactics they employed in oral language development, and to find out what the starting point is for training in oral language didactics. • **Key words:** Ongoing teacher training, didactics of oral language, analysis of diaries

“Sólo si el docente llega a ser consciente de lo que hace y es capaz de llevar a cabo una reflexión crítica sobre su propia pedagogía y sus convicciones, podrá avanzar en su actuación pedagógica y, por tanto, será capaz de promover indirectamente un aprendizaje mejor”.

(Esteve, 2004)

## 1. SARRERA

Artikulu honetan unibertsitatea eta eskola elkarrekin lan egiten duten bi toki sozial moduan ulertzen ditugu. Irakasleen hasierako prestakuntzan lan egiten dugunoi egokitzen zaigu irakasle-gaien begietara ekartzea hizkuntzen didaktikari dagozkion oinarriko printzipio, teoria eta praktikak, eta prestakuntza hori ahalik eta eraginkorrena izateko, ezinbestekoa zaigu eskolako irakasleen eta edukien errealitatek edatea; ezagutza zientifikoez gain eskolaren errealitatea ekartzea. Eta horretarako eskola ondo ezagutu behar dugu eta ezagutza zientifikoa errealitateko praktikarekin kontrastatu behar dugu. Hori da etengabeko prestakuntzaren bertuteetako bat: kanpo prestatzaileok eskolako profesionalen ondoan lan eginez aukera daukagula errealitatea ezagutzeko, bertako prozesuak, irizpideak eta egiteko moduak aurrez aurre begiratzeko, bertako prestakuntza-beharrak zeintzuk diren ikusteko. Harreman hori oso garrantzitsua da; izan ere, etengabeko prestakuntzan aplikatutako berrikuntzak, praktika onak, ereduak, beharrak... irakasle-gaien prestakuntzara eramateko aukera daukagu Unibertsitatean, eta errealitatearen begirada gerturatu ahal diegu.

Harreman horretan, gure xedea da eskolako irakaslea bere praktikaren ikertzaile bihurtzea. Unibertsitateko prestatzaile-ikertzaileok prestakuntza-jarduerean gaineko ikerketa egiten dugu, eta ikerketa horren emaitzak eramaten ditugu berriz, bai etengabeko prestakuntzara, eta bai hasierako prestakuntzara. Eskola-unibertsitatea lotura hori da, gure ustez, gure lanaren oinarrian dagoen balio erantsietako bat, zaindu eta sustatu behar duguna.

Lan honetan, zazpi ikastetxetan ahozko hizkuntzaren didaktikaz egindako prestakuntzaren hasierako diagnostikoen berri emango dugu. Diagnostiko horiek irakasleen ekarpenekin eraiki dira; hain zuzen, azterketa hori lagungarri zaigu ezagutzeko gaur egun ahozkoa lantzean egin ohi diren zenbait jarduera, bai eta irakasleek ahozkoarekiko dituzten errepresentazioak ere.

---

**Lan honetan,  
zazpi  
ikastetxetan  
ahozko  
hizkuntzaren  
didaktikaz  
egindako  
prestakuntzaren  
hasierako  
diagnostikoen  
berri emango  
dugu.**

**Uste badugu eskola-sistemaren misioa eskola-arrakasta demokratizatzea dela, eskolak ahozkoa esplizituki ebaluatu behar du, horrek berez maila ona ez duten ikasleen arrakastari lagunduko baitio.**

## **2. ZERGATIK LANDU AHOZKOA ESKOLAN?**

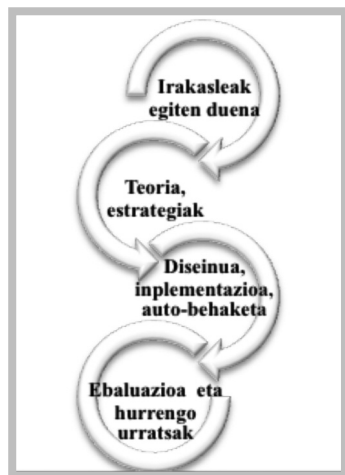
**I** Hainbat zailtasunek eragin dute sarri eskolan ahozkoa ez ebaluatzea, hala nola, objektibatzeak, lana sistematizatzeko edo helburu zehatzak ezartzeko zailtasunak (Schneuwly et al., 1997), eta horrek eraman du eskola ahozkoa askotan tailerren bidez egitera (antzerkiak, azalpenak, debateak...), baina berariaz landu gabe, beste helburu batzuetarako bitarteko gisa eta ahozko gaitasunak ebaluatu gabe. Baina eskolak ikaskuntza garrantzitsu guztiak ebaluatzen baditu, ahozkoa ere ebaluatu egin behar du (Garcia-Debanco et al. 2004). Izan ere, eskolan landu ala ez, ahozkoa ebaluatu egiten da lan-elkarrizketa edo -azterketetan, eta ugariak dira ahozkoa menderatzen dela erakusteko erronka sozialak. Izan ere, ahozkoa soziala da eta eskatzen du hizkuntzaren ikaskuntza hezkuntza unibertsalean kokatzea, egoera sozial errealean egoki komunikatuko diren herritar autonomoak hezteko (De Pietro & Dolz, 1997), eta ikasle guztiei eman behar zaie sarbide bera ahozko forma konplexuetara. Beraz, uste badugu eskola-sistemaren misioa eskola-arrakasta demokratizatzea dela, eskolak ahozkoa esplizituki ebaluatu behar du, horrek berez maila ona ez duten ikasleen arrakastari lagunduko baitio. Eta horretarako, batetik, ahozkoak idatzizkoarekin partekatu behar du eskolako lanaren erdigunetza, eta, bestetik, curriculumak zeharkatzen duela onartzen badugu (alegia, ahozkoa jakintzagai guztietan behar dela), ahozkoaren garapenaren ardura ere zeharkakoa da, alegia, irakasle guztien da; ez hizkuntzakoena soilik. Beraz, irakasle guztien arteko elkarlana garrantzitsua izango da eskolan ahozkoa modu kontziente eta sistematikoan sustatu eta garatuko bada. Elkarlan hori sustatzeko bitarteko egokia izan ahal da klaustro mailako prestakuntza.

## **3. PRESTAKUNTZA-IBILBIDEA OSATZEN DUTEN URRATSAK**

**I** Prestakuntza-ibilbidea gogoeta-prozesu gisa ulertzen dugu, norberak egiten duenetik abiatu eta etengabe norberak egiten duen praktikari begira, hortaz, praktika horretan eragiteko prozesu gisa ulertzen dugu. Ibilbidea lau urrats nagusik osatzen dute. Irakasleak egiten duenetik abiatzen da, eta egiten duen hori jasotzeko egunkaria erabiltzen dugu. Teoria eta estrategia didaktikoak etorriko dira egiten den horren gaineko lehen gogoeta egin ondoren, ez lehenago. Teoria hori baliagarria da ulertzeko zer egiten den eta erabakitzeke zer eta nola egin edo aldatu nahi den. Teoria eta estrategia horiek lagun izanda diseinatzen da praktika berria, eramaten da gelara eta, ahal bada, grabatu eta horren

gaineko autobehaketa-prozesua zabaltzen da, alegia, irakaslea aurrez aurre jartzen da bere praktikaren aurrean bere praktika aztertzen, betiere, prestatzailea edo lankideak lagun dituela. Urrats garrantzitsua da hori prestakuntza eta eraldaketa prozesuan. Eta bukatzeko, egindako prozesua ebaluatu eta hurrengo urratsak erabakitzen dira.

#### 1. irudia. Prestakuntza-ibilbidearen urratsak



Esan dugun moduan, prozesu guztia oinarritzen da norberak egiten duenaren gaineko gogoetan. Eta lan honetan gogoeta horren abiapuntuan jarriko dugu arreta, alegia, irakasleak prestakuntza-prozesuaren hasieran egiten duenaz esaten duen horretan.

#### 4. IRAKASLEAK EGITEN DUENA: EGUNKARIA ETA HORI AZTERTZEKO IRIZPIDEAK

Esan dugun moduan, prestakuntza-ibilbidea irakasleak egiten duenetik abiatzen da. Hori da irakasleari eskatzen zaion lehen gogoeta, eta egunkariaren bidez egiten da. Egunkaria da irakasleak lanean edo prestakuntzan zehar gertatutako behaketari emandako erantzun idatzia edo audioz grabatua (Richards & Lockhart, 1994), gertaera eta ideiak atxiki eta beranduago horien gainean hausnartzeko. Lehen saioaren aurretik bidaltzen zaie kontsigna irakasleei<sup>1</sup> eta prestatzaileok hor ikusitako itzulpenarekin (bestela esanda, egunkariaren gure irakurketa eta interpretazioarekin) hasten dugu lehen saio presentziala. Modu horretara, irakasleak bere praktikaren lehen gogoeta egingo du egunkaria betetzerakoan eta gogoetak jarraipena izango du prestatzaileen itzulpenarekin.

***Egunkaria da irakasleak lanean edo prestakuntzan zehar gertatutako behaketari emandako erantzun idatzia edo audioz grabatua, gertaera eta ideiak atxiki eta beranduago horien gainean hausnartzeko.***

Zergatik egunkaria? Egokia delako irakaslea hasieratik aurrez aurre bere praktikari begira jartzeko. Lehen auto-behaketa saioa da, baina oraindik bideoaren aurrean jarri gabe.

Hasierako diagnostikoari jarritako helburuak hauek izaten dira: irakasleek partekatzea ahozko hizkuntzaz eta bere irakaskuntzaz dituzten usteak, partekatzea ikasleek egiten dituzten jarduerak eta prestakuntza hasia irakasleen esperientziatik, abiatzea dakitenetik eta egiten dutenetik. Irakasle guztiek betetzen dute, tutoreek eta tutore ez diren espezialistek ere bai, haiek lantzen dituzten arloetan ahozko hizkuntza sustatzeko zer egiten duten hausnar dezaten. Irakasleek aitortutako praktikaz hitz egiten ari gara, eta modu horretan ateratzen da irakasleek ahozkoaz duten irudikapenaren lehen argazkia.

Prestatzaile-ikertzaileok irakasleek adierazitakoen lehen sailkapena egiten dugu. Sailkapen hori egiteko erabiltzen dugun markoak hiru ardatz nagusi ditu: batetik, ahozkoaren didaktika (eta hizkuntzarena, oro har) ardazten dugu testu generoetan eta hizkuntza eta arloaren arteko harremanean; bigarrenik, garbi ikusten dugu eskolako curriculumak elkarrekintzan ikasten dela eta horretarako ahozko hizkuntza ezinbesteko bitartekari bihurtzen dela, alegia, ahozko hizkuntza ezinbestekoa dela ikasteko, aldamiatzeko, esanahia negoziatzeko, eta abar; eta hirugarrenik, funtsezko ikusten dugu aipatutako elkarrekintza moduak aztertzea eta ondoren lantzea. Eta hiru osagai horiez gain, gure azterketaren bidez jakin nahi dugu baita ahozko zein ikaste-objektu agertzen diren, aniztasunari nola erantzuten zaion —jakin baitakigu gure ikasle askok hizkuntza-egoera desorekatuetan ikasten dutela (H2, H3...)—, eta ebaluazioari erreparatzen ote zaion, ahozkoaren garapen-prozesuan erregulazio-osagai garrantzitsua delako.

Artikulu hau osatzeko, 7 ikastetxetako egunkariak aztertu ditugu. Horietatik bakarra da DBHkoa, beste guztiek HH eta LH zikloak dituzte. Egunkariaren azterketarekin jakin nahi dugu zein den irakasle horien abiapuntua ahozko hizkuntzaren didaktikaren gainean lanean hasten garenean.

#### **4.1 Ahozko hizkuntza eta testu generoak**

Irakasleen egunkarietan hainbat testu-genero aipatzen dira, batzuk esplizituki eta beste batzuk zeharka. Ondoko taulan ikus daitezke irakasleek aipatzen dituzten generoak, Dolz eta Schneuwlyk (1997) proposatzen diguten sailkapenaren arabera:

### 1. taula. Irakasleek aipatzen dituzten generoak

Testu-genero multzoa	HH	LH	DBH
KONTATU (fikzioa)	ipuinak, abestia, antzezpena	ipuina, koplak	Elezaharrak, komikietako istorioak
KONTATU (eguneroko gertaerak)	egunean/asteburuan /psikomotrizitate gelan egindakoa kontatu	albistea	albistea
ARGUDIATU		eztabaida (liskarrak konpontzeko baliabide moduan)	gai polemikoen inguruko eztabaidak, debatea
AZALDU	argazkien, objektuen, animalien, marrazkien deskribapena	objektuen deskribapena, musika tresnen deskribapena,	jendaurreko aurkezpenak, buruketen azalpenak
EKINTZEN	psikomotrizitate gelako arauak,	errezetak, plastikako tailerretan eskulanak	

Horiei gehituko genieke testu poetikoen gaineko ikuspegia ere (Dolz & Gagnon, 2010), ahozkoa oso lotuta baitago hizkuntzaren ikuspegi ludi-koarekin. Hona argazkia:

### 2.taula. Genero poetikoen ekarpenak

TESTU POETIKOA	abesti, olerki eta aho korapiloak	koplak, asmakizunak, esaera zaharrak	elezaharrak errezitatu
----------------	-----------------------------------	--------------------------------------	------------------------

Jakin badakigu argazkiak irudi partziala eskaintzen digula: egun jakin batzuetako irudia da, eta ez du esan nahi ikastetxe horretan beste generoak erabiltzen ez direnik. Kasu gehienetan badirudi testu moldea erabili egiten dela, ez baita agertzen lanketa espezifikokoaren urratsik edo nolakotasunik. Irakasleek batez ere esaten dute zer jarduera egin duten (*ipuina kontatu, umeei ipuinari bukaera jarri behar zioten... ez dakigu ipuinaren egitura landu den, hasiera-amaiera formulak landu diren, objektuak deskribatzeko adjektiboak landu ote diren...*). Izan ere, lanketa esplizituaren adibideak gutxi izan dira: errezetaren kasuan, egitura, hiztegia eta antolatzaileak lantzen dira ahoz zein idatziz; antzerkiaren kasuan, intonazioa, keinuak eta interpretazioa; debatean, gaian sakontzeaz gain, ikuspegiaren gaineko koherentziak eta aldeko edo kontrako ikuspegiak adierazteko termino positibo/negatibo/neutroak aztertzeak modalizazioaren lanketa ere erakusten du. Ez dira agertzen

debatearen txandak edo bestearen ahotsak ekartzeko estrategien lanketak, adibidez. Horrek guztiak aukera ematen digu irakasleekin eztabaida plazaratzeko: zenbateraino daude testu-genero horiek modu kontzientean gure curriculumean?, lanketa espezifikorik egitea posible da?, lanketa hori nork egin behar du?, zer lanketa modu egin beharko litzateke?, zein metodologia erabili?, nola ebaluatu? Gure prestakuntza-ereduan helburua da irakasleak hausnartzea, eta horretarako dira horrelako galderak, erakutsi duten argazki horretan agertzen ez diren aukeren inguruan ere pentsarazteko eta ahozko hizkuntza ikas-irakasteko markora gerturatzeko.

## **4.2 Ahozko hizkuntza eta arloak**

Ahozko hizkuntzaren sustapenarekin lotuta batez ere agertzen dira euskara/gaztelaniako arloak, eta DBHn ingelesa ere bai. Beste arlo batzuk agertzen dira ahozko hizkuntzarako agerleku moduan: matematika, ingurunea, etika, teknologia... Hainbat adibide eskaintzen dituzte irakasleek: curriculumeko edukiak errepasatzeko ikasleek azaldu bezperan zer egin eta landu zuten; polemika baten inguruko iritziak irakurri eta komentatu zeintzuk iruditzen zaizkien koherenteak eta zeintzuk ez; matematika arloan buruketak ozen irakurri, eta haiek ebazteko moduak ahoz azaldu; gai polemikoei buruz eztabaidak sortu eta horien inguruan hitz egin eta argudiatu; inguruneko gaien errepasoa beti ahoz egin...

Jakintza-arloetako ahozkoa landu ahal izateko, baina, ezinbestekoa da hori ere lanketa-gai bihurtzea (Gajo, 2006) eta, hortaz, baita ikasteko objektu ere. Irakasleen hitzek aukera ematen dute gaiaren gaineko gogoetan sakontzen hasteko eta hainbat galdera proposatzeko: zer gertatzen da arlotik ahozko aurkezpen bat egiteko eskatzen denean?, nola egiten da ahozko hori?, zer ebaluatzen da?, ebaluatzeko irizpideak argi al daude?, ahozko hori landu al da?, eta noiz eta nola egin behar da lanketa hori?, nork egin behar du?, zein baliabide behar dira horretarako?...

## **4.3 Elkarrekintza didaktikoa**

Ahozkoa sustatzeko prozesuan, oso esanguratsua da gelako elkarrekintzan gauzatzen den ahozkoa, bereziki ikaskuntza eta irakaskuntza jardunari lotutako elkarrekintza, programazio didaktiko batean kokatuta dagoena eta helburu didaktikoak lortzeko diseinatu dena (Nonnon, 1999). Ezagutza ulertzen dugu sozialki eraikitako zerbait moduan, hau da, hurbilpen eraikitzaile eta soziokulturalean kokatzen gara. Ikuspegi ho-

rretan, gelako pertsonak elkarri laguntzen diote ikasten, ezagutza modu bateratuan eraikitzen dute. Esandakoa bat dator irakaskuntza dialogikoaren ikuspegiarekin ere (Esteve, 2009), non ikasleek eta irakasleak elkarri aitortzen dioten munduaren gaineko ezagutza, nor bere esperientziatik, eta prest agertzen diren elkarrekin ezagutza hori alderatu, eztabaidatu, adostu eta partekatzen. Ikuspegi hau elkarrekintzaren hiru interakzio motaren bidez gara daiteke: 1) berdinen arteko elkarrekintza edo aldamiatze kolektiboa; 2) irakasle-ikasle elkarrekintza, non irakaslearen estrategia nagusia galdera irekia den eta ikaslea gonbidatzen duen arrazoitza, justifikatza, harremanetan jartzera...; eta 3) norbere buruarekin elkarrekintza, norbere pentsamendua eraiki eta kontrolatzen duena, hala nola, arrazoitu, ekintza bat planifikatu, portaera erregulatu, arazoak ebatsi, gogoratu...

Egunkariaren azterketa egin dugunean, saiatu gara identifikatzen nolako elkarrekintza moduak ekartzen dituzten irakasleek haien geletako dinamikekin lotuta. Ikasleek haien buruarekin dituzten interakzioak ez ditzakegu jaso, baina bai ikusi ahal ditugu ikasleen artean eta irakasle-ikasleen artean aipatzen dituzten elkarrekintza moduak. Horiek jaso ditugu hurrengo lerroetan.

### *Berdinen arteko elkarrekintza*

Ikasleen artean bikoteka eta taldeka aritzeko aukerak aipatu dituzte irakasleek.

HHren kasuan, bereziki txokoak agertzen dira gune pribilegiatu gisa, baina ez da zehazten hor gehiago egiten ote den edo nola egiten den. Topagunean ere, irakasleak saiatzen dira hurrei solaskide izateko aukera ematen, besteak beste, makinistaren bidez. Baina erantzunak ez dira beti lortzen. Izan ere, irakasleek beti aipatzen dute hurrek elkarri solaskide rola aitortzeko duten zailtasuna, alegia, zerbait esateko edo galdetzeko dutenean irakasleari begiratzen eta esaten diotela, eta kostatu egiten zaiela ikaskideari rol hori ematea: hori ikusten dute landu beharreko objektu, bereziki HHn.

LHn dinamika gehiago agertzen dira ikasleen arteko berbaldia sustatzeko. Irakasleak berariaz antolatzen ditu ikasleak bikoteka edo talde txikitik, edo ematen die zeregin bat ikaskide guztien aurrean protagonista bihurtzen dituen: binaka matematikako emaitzak alderatu eta adostu, ikasleen artean dinamizatzaile bat jarri hitz egingo dutela ziurtatzeko eta “*nik berdina*” erantzuten duenari erantzuna zehatz dezan eskatzeko,

---

**Ahozkoa  
sustatzeko  
prozesuan, oso  
esanguratsua da  
gelako  
elkarrekintzan  
gauzatzen den  
ahozkoa, bereziki  
ikaskuntza eta  
irakaskuntza  
jardunari  
lotutako  
elkarrekintza,  
programazio  
didaktiko batean  
kokatuta  
dagoena eta  
helburu  
didaktikoak  
lortzeko  
diseinatu dena.**



edo taldekideen arteko errespetuzko doinua eta hitz-txandak kontrolatzeko... Bereziki agertzen dira lagungarri talde kooperatiboak dinamizatzekeo estrategia zehatzak (1,2,4 teknika, talde nominalak errezetak aukeratzeko, irakurketa partekatua...). Ahozkoa sustatzeko dinamika esanguratsuak dira.

DBHren kasuan, badira talde handian eta bikoteka lan egiteko dinamikak, eta irakaslearen lana da, bera isilik egonda, ikasleei ematea solaskidetzarako autoritate guztia.

Edonola ere, ez dakigu nolakoa den kasu horietan ikasleen solasa, aberatsa den, eraginkorra den, denek hitz egiten ote duten... Ez da ageri egunkarietan horiei jarraipena egiteko mekanismorik.

### *Irakasle-ikasle elkarrekintza*

Adibide gehien elkarrekintza modu honetan aurkitu ditugu. Egoera ezagunak dira: irakaslea saiatzen da talde handiko elkarrizketan hitza ikasleei ematen, zerbait azal dezaten, galde dezaten ala erantzun dezaten, ahots goran irakur dezaten, elkarrekin pentsa dezaten... Baina kasu guztietan irakaslea da dinamizatzailea. Seguru asko egoera hau da ohikoena gelako dinamikan, irakasle askoren ustetan horrela sustatzen da ahozkoa gelan eta horrela lortzen da hitza ikasleari ematea.

HHn errutinak eta topaguneko elkarrizketak aipatu dituzte: herriko festen inguruko aurrezagutzak ateratzeko, adibidez. Irizpide garrantzitsu moduan dakarte irakasleek ikasle guztiei ematea hitz txanda.

LHn hainbat egoera aipatu dituzte irakasleek ikasleekiko elkarrekintza gisa: irakasleak azalpenak eman eta ikasleek galderak egin; irakasleak galderak egin eta ikasleek erantzun; testu bat irakurri eta horren inguruko galderak egin/erantzun; gai berriarekin hasteko testu liburuaz baliatuta elkarrizketa bultzatu eta aurreikuspen estrategiak landu (hipotesiak egin, euren bizitzako egoerekin loturak egin...).

Eta DBHn ere hainbat adibide agertzen dira: ikasleek ozen irakurritako testuko terminoen esanahia argitu; irakasleak azalpenak eman eta ikasleek galderak egin; abesti bat entzun, testua irakurri eta ahots goran denen artean interpretatzen saiatu...

Adibide horiek gogoeta sustatzeko aukera ematen digute. Batetik, gogoeta-gai bihurtzen zaigu zein den galderen funtzioa. Izan ere, nork

darama solaskidetzaren pisu nagusia?, nork gidatzen du solaskidetzara eta ematen/kentzen du hitza?, irakasleak galderak egin eta ikasleek erantzun/azaldu egiten dute?... Eta ikasleek elkarri galderak egiteko aukera daukatenean, egiten dituzte?, nola sustatzen da ikasleek elkarri galderak egitea?, badago benetako solaskidetzarik ikasleen artean?, zer gertatzen da makinistak galderak egiten dituenen? edo ikasle batek bizipenen bat kontatu eta horren inguruan galderak egiten dizkiote?, eta irakasleari galderarik egiten diote zalantzak argitzeko?

Egunkari batzuetan gogoeta horren zantzuak ere ageri dira elkarrekintza-egoeretan sortzen diren oztopoak zehazten direnean: beti ikasle berek hartzen dute hitza eta beste ikasle batzuek zerbait kontatzea oso zaila da, eta, gainera, joera dute gaitik desbideratzeko eta irakasleak gaira itzularazi behar izaten ditu; ikasle bakoitzak testu-pasarte bat irakurri ondoren ulermena bermatzeko irakasleak galderak proposatzen ditu, baina ikasle gutxik eskatzen dute hitza, gehienak isilik egoten dira; edo ikasleek asmatu buruketak talde handiari irakurtzen dizkiete haiek ebazteko, baina gutxi batzuek hitz egin dute eta besteak isilik geratzen dira, edo, zuzenean galdetuta ere, “ez dakit” erantzuten dute. Eta batzuetan, ikasleek hitz egiteko gogoia izan arren, irakasleak moztu egiten ditu gaiarekin aurrera egin ahal izateko. Horrelakoak esan dituen irakasleak identifikatu ditu, dagoeneko, elkarrekintza-egoeretan ageri diren oztopo batzuk, eta bertan ematen du, dagoeneko, aldatu nahi dituen egoeren berri.

### *Irakaslearen berbaldia*

Elkarrekintza-egoera horietan garrantzi handia aitortzen diogu irakaslearen berbaldiari gelako ingurune sozial konplexuan. Gelako dinamika horretan, irakasleak sarri kritikatu egiten dira ahozkoari denbora gutxi eskaintzen diotela-eta, eta haiek sarri erantzuten dute etengabe egiten dutela ahozkoa gelako eguneroko dinamikan. Baina ahozkoa askotan badago ere (eguneroko errutinak, kontsignak irakurtzea, ariketak zuzentzea, etab.), sarritan ez da benetan kontuan hartzen eta zeharka baino ez da irakasten gutxi kontrolatutako jardueretan (De Pietro & Dolz, 1997). Aztertzen badugu nork hartzen duen hitza batez ere gelan, adituen arabera, irakasleek ahaztu egiten dute gehienetan beraiek hitz egiten dutela eta ikasleen parte-hartzeak gutxitan jasotzen dutela trataera didaktikoa (Bain, 1994). Gainera, ez dago ikasleen ekoizpen luzerik, hortaz, badirudi hitz egiten ikastea esaldi zuzenak egiten ikastea dela, gelako elkarrizketen oinarrian behin eta berriz gertatzen diren “galdera-erantzuna-ebaluazioa” formatuaren arabera. Hori nahikoa al da?

---

**Badirudi hitz egiten ikastea esaldi zuzenak egiten ikastea dela, gelako elkarrizketen oinarrian behin eta berriz gertatzen diren “galdera-erantzuna-ebaluazioa” formatuaren arabera. Hori nahikoa al da?**

Irakasleak hitza erabiltzen du hezkuntza-prozesuen bitartekari nagusi gisa eta esan dezakegu hitz horrek hainbat funtzio betetzen dituela (Mercer, 1997; Mercer, 2003): haurren portaera kontrolatzen du eta rola eta identitateak definitzen eta mantentzen ditu; haurren ikaskuntza ebaluatzen du; haurrei esperientzia hezitzaileak eskaintzen dizkie (istorioak kontatuz, poemak errezitatuz, gertaerak deskribatuz, hainbat informazio eskuragarri bihurtuz...).

Aztertutako egunkarietan ere irakasleek hainbat helbururekin lotzen dute haien berbaldia: kontsigna azaldu, testuinguratu eta prozesuaren berri ematearekin (adibidez, irakasleak ikasleei azaldu die gai baten inguruko debate bat egingo dutela, argudio testuak ekoizteko tresnak garatuko dituzte eta azken helburua da eztabaida batean parte hartzea); elkarrizketa kudeatzearekin ulermen-galderen eta gaiarekiko galderen bidez; adostasunera gidatu eta esanahiak eraikitzen laguntzearekin (*zer uste duzu?, ados zaude?, zergatik dago ondo/txarto?...*); ikasleei laguntza eskaini, ikasleen ikaskuntza erregulatu eta haien berbaldia aldamiatzearekin (ipuina hasten lagunduz, hitzaren hasiera emanez, hitzak errepikaraziz, erantzun osoak eskatuz, esaldiak osatuz, hiztegia eskainiz, baliabideak eta ereduak eskainiz...); ikaslearen hitza estimulatu eta zoriontzearekin (*begira zer esan duen Jonek, entzun ondo, erantzun ona, Unai...*); idatzizkoa ahozkoaren lagun erabiltzearekin (irakasleak arbelean jasotzen ditu ikasleak esandakoak, esandakoari garrantzia emateko, ikaslea konturatzeko zer den garrantzitsua, esandakoa finkatzeko...); zuzenketak egitearekin (irakasle batek esan du albiste eta iragarkiak sortzeko ideiak ematen dizkiela ikasleei eta beraiek ekoiztutakoa zuzendu).

Jasotakoen harira, esan dezakegu ez dagoela aipamen askorik zuzenketaren inguruan, nahiz eta jakin badakigun irakaslearen kezka handietako bat izaten dela. Interesgarria izango da ikustea nola sustatzen duen irakasleak ikaslearen zuzentzaile-rola ere, nola bihurtzen duen ikaslea prozesuaren protagonista. Gainera, irakasleek esaten dutenean denen artean argitzen dituztela ideien esanahiak, zenbat hitz egiten dute irakasleek? Eta ikasle guztiek hitz egiten dute? Nolakoak da ikasleen berbaldia? Eta nolakoak dira irakasleen galderak? Izan ere, irakasleen galderak nolakoak, halakoak izan ohi dira ikasleen erantzunak. Hori izango da irakasleen berbaldian zehatzago aztertu eta landu beharreko alderdia eta horretarako oso lagungarria da hasieran aipatu dugun autobehaketaren esperientzia bizitzea prestakuntzan zehar, alegia, nork bere burua grabatu eta ekintzarekiko aurrez aurre jartzea prestatzailearen edo lankideen laguntzarekin.

#### **4.4 Ahozko ikaste-objektuak**

Aztertutako egunkarietan ahozko ikaste-objektu zehatzak antzematen dira. HHn honakoak agertzen dira: entzutea eta errespetua, hitz-txanden kudeaketa, esaldien ulermena, autonomia, lagunen izenak, eskulanak egiteko hiztegia, mahai-jolasen ohiko esaldi eta arauak, ohiko harremanetarako esaldiak (agurtzeko formulak, kortesiazko esamoldeak...), logika matematikoko adierazpenak, datak, lexikoa (asteko egunak, hilabeteak, koloreak, zenbakiak, emozioak...), esaldi osoak egitea... LHn objektu hauek aipatzen dira: hizkuntzaz besteko alderdiak (intonazioa, keinuak, interpretazioa antzezpenean, ahoskera irratan, gorputz hizkuntza, abiadura, tonua, etenaldiak, ahoskera, jarrera eta eskuen kokapena, erritmoa...), errezeta (osagaiak, egitura eta antolatzaileak), elkarrizketa-arauak (hitz-txandak, entzutea, errespetua), lexikoa (zenbakiak, adjektiboak...), esaldien egitura... Eta DBHn agertzen dira hitz txanden kudeaketa, egoera komunikatiboaren ulermena, azalpena, posterra, debatearen edukia eta forma, debateetako adierazpideak (iritzia, azalpena edo desadostasuna, iritzi markak identifikatu, testu antolatzaileak identifikatu...), elezaharra, intonazioa, baliabide ez berbalak, jendaurreko aurkezpena...

Askotariko objektuak aipatzen dira ahozko langai, batzuetan lotuta elkarrekintza-elementuren batekin, baina, oro har, ez da zehaztaperen gehiago eskaintzen egunkarietan horiek lantzeko moduz. Edonola ere, ahozkoan sakontzeko testuinguru eta aukera asko erakusten dituzte.

#### **4.5 Aniztasunari erantzuteko modua**

Egoera soziolinguistikoak eragiten du aniztasunari berariaz erreparatu behar izatea. Haatik, erreferentzia gutxi agertzen dira aztertutako egunkarietan. HHn irakasle batek bereizten ditu euskara H1 eta H2 moduan duten haurrak. Horrela dio: *“Euskara lehenengo hizkuntza dutenek gehiago hartzen dute parte eta monopolizatzeiko arriskua dagoenez, bakoitzak erabili behar duen denbora ondo neurtu behar da. Gutxi hitz egiten dutenekin...”, “...bigarren hizkuntza dutenekin estrategia gehiago erabili ditut, adibidez, gaizki esan duena zuzendu, erantzunak osatu, informazio gehiago eskatu...”*. DBHko ingeleseko irakasle batengan ere ikusi dugu adibide interesgarriarik azaltzerakoan taldekatzeak egiteko modua: batzuetan ingeles mailaren arabera egiten dituela ikasleek hizkuntza maila bereko ikasleekin eztabaida dezaten, ez baitute ahoa zabalduko maila altuagoko ikasleekin; beste batzuetan, aldiz, talde heterogeneoak egiten ditu, baina eztabaidei hasiera ematen die ingeles maila baxuena duten ikasleekin, ekiditeko maila altuena duten ikasleek erabiltzea aurreko egunetan prestatutako argumentu gehienak,

---

**Badirudi kasu  
gehienetan  
ahozkoa erabili  
egiten dela, baina  
ez da ikusten  
aurretik  
programatuta  
dagoenik.**

besteez ez baitute inprobisatzeko gaitasun handirik. Mailaren arabera, eztabaida-denbora ere aldatu egiten du. Horrelakoak esaten dituzten irakasleek erakusten dute kontzientzia dutela xede-hizkuntzarekiko ikasleen aniztasunaren aurrean estrategia berezituak erabiltzeko beharraz.

#### 4.6 Ebaluazioa

Didaktikari garrantzia ematen ari garelarik, aitortu behar dugu ahozkoaren didaktika azpi-diziplinatza jo dela luzaroan hizkuntzaren diziplinaren barruan, eta arrazoiaren artean daude lehenago ere aipatu ditugun objektibatze, eta beraz, ebaluatze zailtasuna, lana sistematizatzeko zailtasuna eta helburu zehatzak ezartzeko zailtasuna (Schneuwly et al., 1997). Beharbada, idatziaren aldean ahozkoa unean unekoa delako, iheskorra delako eta etorri ahala joaten delako, sarri adierazten dute irakasleek ahozkoa ebaluatze zailtasuna (edo gutxitan hartzen dute mintzagai, aztergai ditugun egunkarietan bezala). Ez dugu aipamenik ikusi HHko irakasleengan, eta gutxi batzuk ageri dira LH eta DBHko egunkarietan: kontrol zerrenda agertzen da ebaluazio-irizpide moduan, baina kasu guztietan kontrol zerrenda hori ez da adosten ikasleekin, eginda ematen zaie; sarri erabiltzen dira grabazioak ikasleek haien burua ikusi eta haien burua ebalua dezaten. Kasu bakarrean agertzen da ebaluatuko den ikaste-objektua, hain zuzen ere, hizkuntzaz besteko alderdiak (gorputz jarrerak eta ahoskera, intonazioa eta erritmoa zaindu egin behar dela), baina ez dago beste aipamenik. Ez zaio, beraz, gehiegi erreparatu ebaluazioari.

### 5. ONDORIOAK

Esandakoaren harira, argi azaltzen da irakaslearen egunkarietan ahozko-arekiko kezka eta ahozkoaren garrantzia, bai eta eguneroko lanean txertatzeko ahalegina ere. Edonola ere, irakaslearen hitzetatik bestelako hainbat ondorio ere ekarri ahal ditugu lerrootara.

Ikusitakoaren arabera, badirudi kasu gehienetan ahozkoa erabili egiten dela, baina ez da ikusten aurretik programatuta dagoenik. Gehienetan ez da zehazten eta baliabide didaktiko gisa erabili da ahozkoa. Zerbait ahoz egitea ahozkoa lantzea da? Ahozko aurkezpen bat egitea ahozkoa lantzea da ez bada espresuki lantzen egoera komunikatiboa, edo egitura, edo nola hasi eta nola bukatu...? Zalantza jarri ahal dugu helburu eta trataera berezirik ez duen ahozko hori ahozkoa lantzea ote den. Izan ere, eskola-adinean garapena gertatuko da baldin eta irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesu horietan *intenzionalitatea* baldin bada, alegia,

parte-hartzaileek (ikasle zein irakasle) aurrez egoera testuinguratzen eta horren kontzientzia hartzen badute (Dolz & Schneuwly, 1997). Orduan hitz egin ahal izango dugu lanketaz eta ez erabilera hutsaz, eta horrek lanketa sistematizatzea eskatuko digu.

Ebaluazio-irizpide falta ere ikusten da. Izan ere, ekoizpenak behar dituen baliabide espezifikokoak (egiturazkoak, linguistikoak, hizkuntzaz bestekoak...) lantzen ez badira, zeren arabera ebaluatuko da? Zer ebaluatu? Nola ebaluatu? Nola egin ikaslea ebaluazioaren partaide? Nork landu eta nork ebaluatu behar du? Eta nola bihurtu arlo espezifikotako irakasleak ahozko ekoizpenen ebaluatzaile? Zuzenketek ere ez dute sistematizaziorik: zer zuzendu, noiz zuzendu, nola zuzendu... Hizkuntzen arteko joan-etorriak ere ez dira agertu, eta hizkuntza eta arloaren artikulazioa ahula izan da irakasleen hitzetan. Asko dago zehazteko.

Edonola ere, aipatutako elementu horiek guztiek laguntzen digute irakasleen praktika azaleratzen. Egunkariak aukera ematen digute, oraindik bideoa erabili gabe, irakaslea jartzeko bere praktikaren gainean gogoeta kokatua egiten, eta aukera ematen digute irakasleen praktika eta errepresentazio errealean gainean ahozkoaren didaktikaren alderdiak erakitzeke, hasieratik irakasleekin elkarlanean. Diagnostikoarekin egiten dugu prestakuntzarako lehen urratsa eta identifikatzen dugu prestakuntza-gaia bideratzeko norabidea. Horren ondoren etorriko dira estrategien lanketa, gelara eramateko jardueren diseinua, inplementazioa eta jarduera grabatuen auto-behaketa. Horrekin guztiarekin, irakaslea bihurtu nahi da bere jardueraren protagonista eta eragile nagusi, bere praktikaren gaineko kontzientzia har dezan eta bere jarduera pedagogikoan aurrera egin dezan. Horrek lagunduko du zeharka ikasleen ikaskuntza hobea, hori baita irakaslearen xede nagusia, alegia, ikasleak garatzea, ikasleek gauza interesgarriak egitea, ikasleek ondo hitz egitea... Ez bagaude konforme orain dugun egoerarekin eta lortzen ditugun emaitzekin, horiek ez dira hobetuko gauza berberak modu berean egiten jarraitzen badugu; nahi badugu ikasleek gauzak beste modu batera egitea, guk ere beste modu batera egin beharko ditugu. Hor dugu eraldaketaren lehen pausoa. ●

## OHARRA

1. Kontsignan eskatzen zaie deskribatzeko 4 saio/egunetan ahozkoa lantzeko edota ikasleen ahozkoa sustatzeko egin dituzten ekintzak banan-banan. Zehaztu behar dute **zer ekintza** egin duten, ekintza bakoitza **nola** egin duten eta **zertarako**. Ez dute kontatu behar beste batzuetan egiten dutena, saio horietan egin dutena baino, eta nahi beste zehaztapen ekarri ahal dituzte haiek eta ikasleek ahoz egin dutenaz.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Bain, D. (1994). Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(3), 91-115.
- De Pietro, J.-F., & Dolz, J. (1997). L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ? *Education et recherche*, 19(3), 335-359.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual. una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión oral en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11(enero), 77-98.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. Recuperado a partir de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, (391), 56-59.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.
- García-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M., & Sanz-Lecina, É. (2004). Évaluer l'oral. En C. García-Debanc & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 263-310). Paris: Hatier.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, N. (2003). El habla para la enseñanza y el aprendizaje. *Cooperación educativa*, (68), 20-23.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques: note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., ... Zahnd, G. (1997). L'oral s'enseigne! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 12, 9-18.