

**NOLA ARTIKULATU JAKINTZA-ARLOA
ETA HIZKUNTZA?
Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko**

2011ko abendua



Egileak: Matilde Sainz Osinaga (Koord.), Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Eneritz Garro Larrañaga, Arantza Ozaeta Elorza eta Pili Sagasta Errasti (HUHEZI, Mondragon Unibertsitatea)

Argitaratzailea: Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua

Maketazioa: Gertu Inprimategia, Oñati

Inprimategia: Gertu Inprimategia, Oñati

Legezko Gordailua: SS-1601-2011

Euskal Herrian ekoitzia

© Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua

Martin Ugalde Kultur Parkea

20140 Andoain

kontseilua@kontseilua.org



ATARIKOA



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

Bost urte luze igaro dira Kontseiluak ele biko ikastereduen inguruan azterketa egin zuenetik, hain zuzen ere, azterketa juridiko-legala, soziolinguistikoa, psikolinguistikoa eta glotodidaktikoa eta operatiboa.

Azterketa horren emaitza 2006ko azaroan aurkeztu zuen Kontseiluak, hain zuzen ere, ikasle euskaldun eleaniztunak sortzeko eredua.

Helburua, beraz, argi zuen Kontseiluak, eta lehen ekarpena ere egin zuen. Dena den, Kontseiluan hezkuntzako sektorea osatzen duten bazkideek proposamen hori osatzeko eskaera egin zuten, eta horren karira azken urteotan ikasle euskaldun eleaniztunak sortzeari begira ekarpen gehiago egin izan ditu Kontseiluak.

Horrela, 2009ko apirilean Euskararen erabilera areagotzeko estrategia eskolatik abiatuta izeneko ekarpena egin genuen, hain zuzen ere, aurrekoaren jarraipen eta zehaztapena. Gure ustez, nabarmena da euskararen normalizazioa eta belaunaldi berrien euskalduntzeari begira, ikastetxe barruan eta klase-denboran burututako lana ez dela nahikoa. Horren haritik, ikastetxeetan euskararen normalizazioa helburu duen hainbat egitasmo lantzen ari zen, eta Kontseiluak esperientzia horiek bildu eta sistematizatu zituen.

2010ean euskararen erabilera areagotzeari begira beste ekarpen bat egin zuen Kontseiluak Eskolatik abiatuta euskararen erabilera areagotzeko zenbait programa argitalpenaren bidez. Hain zuzen ere, xede hori lortze-bidean lagun dezaketen hainbat programa aurkeztu ziren. Izan ere, jakina da eskolak, berak bakarrik, ez dituela haur eta gazteak euskaldundu; baina, aldi berean, haien euskalduntzean eta hizkuntza-erabileran eragina izan badu. Hartara, horretan lagunduko zuten programak bilduz eta bateratuz ekarpena egin nahi izan zuen Kontseiluak.

Hori horrela izanik ere, 2011 urtean jautzia eman nahi izan dugu urteroko ekarpenen eta Kontseiluak ikasle euskaldun eleaniztunak sortzeko egin duen proposamena modu intentsiboago batez lantzea izan dugu helburu nagusia. Horrela, oraingoan jakintza-arloak eta hizkuntza, euskara, uztartu nahi izan ditugu.

2010ean Miramarren antolatutako jardunaldietan hori izan genuen hizpide, izan ere, hizkuntzaren ikaskuntza ezin zaio bakarrik lotu hizkuntza hori ikasteko eskaintzen zaion denbora-tarteari, alegia, euskara ikas-arloari. Integrala behar du izan hizkuntzaren ikaskuntza-prozesuak.

Gure hizkuntza egoera gutxituan egoteak ere badu zeresana eremu horretan, finean, berariazko metodologia behar da murgiltze eruedetan dauden ikasleentzako, bai eta etxeko hizkuntza euskara duten horientzat ere.

Murgiltze ereduko ikasleek zein hizkuntza gutxitueneko ikasleek jakintza-arloa eta eskola-hizkuntza aldi berean ikasten dituzte. Euskara hizkuntza gutxitua izanik, hizkuntza idatziaren presentzia gizartean, egunerokotasunean, oso murrizta da. Beraz, aipaturiko bi ikaste mota horiek eskolan garatzen dute idatzizko hizkuntza, jakintza-arloarekin batera eta horri loturiko ezagutza eta trebetasunak bereganatzen dituzten bitartean. Eta gauzak horrela, esku-hartze berezia behar da jakintza-arloa eta hizkuntza uztartzeko, ikasle horiek curriculuma arrakastaz gauzatu dezaten.

Horren guztiaren atzean dagoen marko teorikoa bete nahi du eskuartean duzun argitalpen honek, baina teoriak haratago ere, eredu praktikoak ere jarri nahi izan ditugu praktika delako edozein baieztapen teorikoaren benetako balioa islatzen duena.

Amaitu aurretik eskerrak emateko baliatu nahiko nuke hitzaurrea. Lehenik eta behin Kontseiluko bazkide ditugun EHIGE, Euskal Herriko Ikastolak, Hik Hasi, Kristau Eskolak eta Sortzen-Ikasbatuaz erakundeei, sektorearen beharrak definitzeagatik, eta bigarrenik, eskuartean duzun argitalpena jorratu duen HUHEZIKo lan-taldeari; hain zuzen ere, proiektua koordinatu duen Matilde Sainz Osinagari eta lankide izan dituen Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Eneritz Garro Larrañaga, Arantza Ozaeta Elorza eta Pili Sagasta Errastiri.

Paul Bilbao Sarria

Kontseiluko idazkari nagusia

AURKIBIDEA



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

Sarrera	11
Jakintza-arloa eta hizkuntza artikulatuta ikasteko metodologia eta lanabesak.	
Zenbait oinarri	15
1.1. Jakintzak eta hizkuntza eskutik doaz	17
1.2. Hizkuntza elkarrizketan aritzeko eta hizkuntza eskolan ikasteko	19
1.3. Hizkuntza akademikoa propioki landu behar da.....	20
1.4. Jakintza-arloa eta hizkuntza uztartzeko didaktikaren hainbat orientabide.....	26
1.5. Elkarrekintzazko egoera desorekatuak. Hiztuna aurki daitekeen askotariko egoerak (irakasle-ikasle; autoktonoa-ez autoktonoa; 1Hko hiztuna- 2Hko hiztuna...)	32
1.6. Bigarren hizkuntza lehenengo hizkuntzaren gainean eraikitzen da	35
Hizkuntzaren ikuspegi diskurtsiboa	37
2.1. Generoa, hizkuntza garatzeko erreminta	39
2.2. Zeri erreparatu generoan?	42
2.3. Generoa eta edukia: hainbat adibide.....	43
Sekuentzia Didaktikoa: Ezaugarri orokorrak eta adibide zenbait	51
3.1. Zer izan kontuan Sekuentzia Didaktiko bat diseinatzerakoan?.....	54
3.2. Zein dira Sekuentzia Didaktiko baten ezaugarri orokorrak?	55
3.3. Sekuentzia Didaktikoen bi adibide:	57
Haur Hezkuntzan (<i>Karapaixoa</i> nola egingo dugu?)	
Lehen Hezkuntzan (<i>Birziklapen</i> tailerrean nola egin ditugu eskulanak?)	
Azken gogoeta	65
Erreferentzia bibliografikoak	69

SARRERA



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

Jakin badakigu Euskal Herriko Hezkuntza Sistema eleanitzak berariazko premiak dituela arlo metodologikoan. Premia horiei erantzuteko hainbat lan egin da azken hamarkadetan ikasleen beharretara egokitzeko eta horrela, ikaskuntza emaitzak hobetzeko. Ikasleen emaitzak diogunean, esan nahi dugu bai hizkuntzari dagozkionak eta baita jakintza-arloei dagozkienak ere. Eta binomio hau (hizkuntza eta jakintza-arloak) bikote banaezina gertatuko da aurkeztuko dugun metodologian. Badakigu komunitate elebidunetan hizkuntza soilik errefortzatu ohi dela; guk, ordea, beste zerbait egitea proposatzen dugu: hizkuntza eta jakintza-arloak erreforizatzea, eta horiek biak modu artikulatuan egitea, gainera. Jokabide hau curriculumeko hizkuntza guztietarako onuragarria delakoan gaude, horrela eginez, curriculumeko jakintza guztietarako beharrezkoak diren gaitasun kognitiboak garatuko bailituzke ikasleak (arrazoiak ematea, argudiatzea, hipotesiak formulatzea, etab.). Bestalde, badakigu hizkuntza egoera kokatuetan erabiliz ikasten dela, egoera horiek zentzua ematen baidiote hizkuntza-jarduerari. Eskola- eremura etorrira, egoera kokatu nagusiak jakintza-arloak dira eta, beraz, horietan hizkuntzarekin arituz ikasleak, jakintzaren edukia ez ezik jakintza-arlo horretaz hitz egiteko eta idazteko hizkuntza formak ere ikasiko ditu. Honekin guztiarekin, lan honetan gure lana hobetzeko zenbait arrazoi eta orientabide jaso nahi izan dugu.

Liburuxka hau, irakurle, lau ataletan banatu dugu: lehendabiziko atalean, Jakintza-arloa eta hizkuntza zergatik artikulatu behar dugun azaldu dugu eta horrekin batera, uztarketa horrek eskatzen dituen baldintzak eta metodologikoki eskatzen dituen ezaugarriak ere izan ditugu hizpide. Bigarren atalean, hizkuntzaren ikuspegi diskurtsiboaz aritu gara; hori da eta, ezinbestean, metodologia honetan hizkuntzak jaso behar duen trataera. Hirugarren atalean, sekuentzia didaktikoaren ezaugarriak eta adibideak ekarri ditugu. Bukatzeko, erabilitako bibliografia izango duzu eskueran.

***Matilde Sainz Osinaga, Agurtzane Azpeitia Eizagirre,
Eneritz Garro Larrañaga, Arantza Ozaeta Elorza eta Pili Sagasta Errasti***
HUHEZI, Mondragon Unibertsitatea

**1. Jakintza-arloa eta hizkuntza
artikulatuta ikasteko
metodologia eta lanabesak.
Zenbait oinarri**



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

1. Jakintza-arloa eta hizkuntza artikulatuta ikasteko metodologia eta lanabesak. Zenbait oinarri

1.1. Jakintzak eta hizkuntza eskutik doaz

Hizkuntza eta jakintzak eskutik doazela esatean, esan nahi dugu “matematika eta hizkuntza”, “ingurunea eta hizkuntza”, etab. banaezinak direla. Jaubert eta Rébierre-k (2004) azalpen sakona ematen digute hori justifikatzeko. Autore horientzat, eskolako ezagutzak (jakintzak) eraikitzeko, ezinbestekoa da, beste hainbat gauzaren artean, diziplina bakoitzaren berariazko hizkuntzaren ahozko eta idatzizko gaitasunak garatzea. Ikusten duzunez, ikuspegi honek argitzen digu diziplina bakoitzaren baitan (matematikan, soinketan, musikan etab.) zein den hizkuntzaren esparrua eta, beraz, zeintzuk lirartekeen irakasteko objektuak (testu-generoak). Horrela, esate baterako, matematika ikasten ari dela, arazoak ulertzen eta idazten ikasiko du ikasleak, gizarte-zientziak ikasi bitartean, azalpenak, behaketa-laburpenak egiten ikasiko du eta, historia ikasi bitartean, narrazio historikoa ulertzen eta ekoizten. Printzipio hau 1.3. atalean aztertuko dugu sakonago.

Nondik dator, ordea, printzipio hori? Nondik, jakintza eta hizkuntzaren loturaren izaera hori? Hainbat arrazoi teorikotan oinarritzen dira autoreak. Hona hemen zenbait: **a)** praktika sozialei esker garatu dira “jakintzak” (matematika, natur zientziak, etab.), eta praktika horiek hizkuntzazkoak ere badira (Vygotski, 1934); **b)** hizkuntza-praktika horiek berariazkoak dira giza-talde bakoitzaren baitan (Bakhtine, 1984) eta, beraz, “komunitate diskurtsiboez” hitz egin daiteke (zientzialarien komunitatea, historiagileen komunitatea, hizkuntzalarien komunitatea, sendagileen komunitatea, etab.); horietako bakoitzak hizkuntza erabiltzeko berariazko moduak sortu ditu bere zientzia garatu bitartean (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003); **c)** ondorioz, enuntziatu oro testuinguruan kokatua da eta enuntziatu orok bere sorburu den toki-soziala agerian uzten du; horrekin esan nahi da hitzunok gai izan gaitezkeela, esaterako, teknologoen eta filosofoen berba egiteko moduak identifikatzeko eta ezaugarritzeko (Bronckart, 1996); **d)** komunitate batek bere hitz egiteko moduak sortu baditu, komunitate horretan eragile eraginkor izango direnak, bertako kideekin batera iritzi enuntziatibo egokiak eraikitzen jakin beharko du ezinbestean. Esaterako, historiagile ona izan nahi duenak, historiagileen komunitateak dituen hitz egiteko erak ikasi beharko ditu; **e)** beraz, eskolako jakintzak (diziplinak) eraikitzeko, ez da nahikoa jakintza ikas-

tea; hizkuntza-praktikak ere ezinbestean ikasi behar dira (matematikaz azaltzen eta eztabaidatzen jakin; historia kontatzen jakin, etab.) (Jaubert & Rèbriere, 2002). Esandakoagatik, eskolako jakintzak eraikitzeak eskatzen du, beste askoren artean, jakintza-motaren (diziplinaren) berariazko ahozko eta idatzizko gaitasunak garatzea. Ikuspuntu honetatik begiratuta, hizkuntza lanerako lanabesa da, munduak eta ikuspuntu enuntziatiboak eraikitzeako balio digun tresna.

Ikusitakoaren harira, eta curriculumera etorrira, zein da jakintza-arlo bakoitzak irakatsi behar duena hizkuntzari dagokionez? Beste era batez esanda, zein irizpideren arabera artikulatuko ditugu jakintzak eta hizkuntza? Bibliografia honetan zenbait adibide aurkituko dituzu: a) *esperimentu baten azalpenaren ekoizpena* (Dolz, 2002; Sainz Osinaga, 2006; b) *matematika eta euskara* (Garro, Perez, 2010; Garro, Sainz Osinaga, Perez Lizarralde, Ozaeta & Egizabal, 2010); Sainz Osinaga, 2010a, 2010b, 2010c; c) *jardueren deskribapena euskaraz*. Jolas arauak eta euskara: Sainz, Garro, Ozaeta, Perez & Egizabal (2009); zerbitzu-erakuntza baten deskribapena euskaraz (Sainz & Garcia, 2002). Aurrerago ere, lan honetan, zenbait adibide emango ditugu.

Hori guztia esanda gero, didaktikarako hainbat oinarri aipatuko ditugu. Hasteko, garbi gelditu da ikasleak matematika ikasteko “matematikarien hizkuntza” ikasi beharko duela; hau da, matematikariaren (eta matematikarien) esateko moduak eskuratu beharko dituela matematikaren logaritmoak ikasi bitartean, esaterako. Eta horrela jakintza multzo guztiekin. Hau esanik, hainbat printzipio didaktiko aipatuko ditugu:

- Ezin da ezagutza-arloa baldintzatu ikasleak bere bigarren (hirugarren) hizkuntzan ikasten duelako. Ikasleak dagokion maila akademikoa lortu behar du.
- Ezin da edukia (jakintza) sinplifikatu hizkuntzaren mesedetan. Jakintza-arloa eta hizkuntza artikulatzen direnean ikaslearen arrakasta curricularra lortu behar da eta ez, soilik, hizkuntzaren gaitasuna.
- Erabili behar den hizkuntzari dagokionez, esan dugun bezala, jakintza horretan ari den kolektiboak erabiltzen dituen testu-generoei erreparatuko zaie, sinplifikazioak egin gabe. Bestela esanda, ikasleak hipotesiak egin behar baditu matematikan, hipotesiak ulertzeko eta ekoizteko estrategiak eta testu-erak ikasi beharko ditu eta ez horien ordeztu testu-era ezohikoak irakatsi sinpleagoak direlako. Etengabeko sinplifikazioekin mugatu egiten dugu ikaslea etorkizunean eduki berriak eta konplexuagoak ikasteko.

- Sinplifikazioaren ordean, nozio berriak ulertarazteko hainbat aukera erabiliko du irakasleak, besteak beste, birformulazioak, parafraasiak, adibideak, ikusteko laguntza (argazkiak, irudiak, taulak, eskemak, etab.), berdinkideekin elkarrekin-tza, ikaslearen kulturara hurbiltzea jakintza hori, etab. (ikus 1.4. atalean).

1.2. Hizkuntza elkarrizketan aritzeko eta hizkuntza eskolan ikasteko

Aurreko puntuan hizkuntza eta jakintza banaezinak direla esan dugu. Baina eskolan zein da maiz erabiltzen den hizkuntza? Zer da hizkuntza akademikoa?

Puntu honetan saiatuko gara ikusarazten badela ezberdintasunik elkarrizketan aritzeko behar den hizkuntzaren eta eskolan ikasteko behar denaren artean, ikasleak bata ala bestea garatzeko behar duen denbora arraz ezberdina baita. Aurrez aurreko elkarrizketa batean, mezua interpretazioa eta transmisioa errazagoa da, hartzailearen presentziak mezua negoziatzeko parada ematen digulako. Horrez gain, komunikazioaren alderdi paralinguistikoak (keinuak, tonua...) ere oso lagungarriak dira. Aldiz, eskolan ikasteko behar den hizkuntza konplexuagoa da, irakurketa-idazketarekin loturiko ekintzak alderdi linguistikoetan oinarrituta daudelako nagusiki. Hizkuntza-gaitasun altuagoa behar da eskolan egiten diren hizkuntza-jarduera horiek burutzeko. Askotan, ordea, irakasleok ez ditugu bi modu horiek bereizten eta horrek bere ondorioak ditu.

Cummins & Swain (1986) eta Cummins (1991) adituek esaten duten bezala, hizkuntza elebidunean askotan jakintzat ematen da elkarrizketan aritzeko behar den hizkuntza-gaitasuna eta eskolan aritzeko behar dena parekoak direla. Horregatik, ikasle elebidun batek emaitza eskasak lortzen dituenean, bigarren hizkuntzaz egindako eskola-probetan, bere garapen kognitiboa kalteturik dagoela ondorioztatzen da. Ikertzaile horiek azpimarratzen dute gutxienez bi urte behar direla elkarrizketan aritzeko behar den hizkuntza-gaitasuna garatzeko, eta eskolan aritzeko hizkuntza-gaitasuna lortzeko, berriz, gutxienez bost urte. Hori guztia Kanadan egindako ikerketetan ikusi dute. Baina Estatu Batuetan egindako ikerlanetan ere ondorio berberak ateratu dituzte: ingelesa etxeko hizkuntza moduan ez daukaten ikasleek 5etik 7 urte bitartean behar dituzte jarduerak akademikoetarako behar den hizkuntza-gaitasuna garatzeko (Collier, 1995; Thomas eta Collier, 1999).

- Beraz, bi hizkuntza mota horien artean dagoen ezberdintasuna kontuan izanik eta ikusirik bakoitza garatzeko behar den denbora, argi dago ezin dela “inportatu” murgiltze eruedetara betiko metodologia (Kowal eta Swain, 1997).
- Berariazko metodologia behar da murgiltze eruedetan dauden ikasleentzako eta baita etxeko hizkuntza euskara duten horientzat ere, euskara hizkuntza gutxitua delako.

Eta zertan oinarritzen da metodologia hori? Galdera horri erantzuten saiatuko gara ondorengo atalean.

1.3. Hizkuntza akademikoa propioki landu behar da

Ikusi dugunez, hizkuntza akademikoa eskolan diziplinak ikasi bitartean ikasten den hizkuntza mota da eta, aldi berean, diziplinak ikasteko beharrezkoa den hizkuntza. Hizkuntza akademikoa aztertu aurretik, gogora dakargu aurreko puntuan esandakoa; hau da, “elkarrizketarako hizkuntzaren konpetentzia” eta “eskolan ikasteko konpetentzia” ezberdinak direla eta horietako bakoitza ikasteko ere denbora ezberdina behar duela ikasleak. Tough-ek (1989), berriz, hainbat haur txikiren etxeko hizkuntza-erabilerak aztertu zituen. Azterketa horietan ikusi zuen haurren artean ezberdintasun handiak zeudela hizkuntza erabiltzeko garaian. Ezberdintasun horien arrazoia bizi izaniko esperientzietan zegoela dio autoreak eta horrek ikaslearen hezkuntzan ondorio garrantzitsuak eta epe luzekoak eduki ahal zituztela. Alegia, haurrek hitz egiteko zuten gaitasunean eta erabileran erakusten zituzten hizkuntzaren kategoriak (autoafirmatu, zuzendu, kontatu, arrazoitu, aurreikusi, proiektatu eta imajinatu)¹ beren etxean bizi izandako esperientzien araberakoak zirela. Esaterako, haur batek bere esperientzia azaltzeko erabil dezake “etiketatze”² soila: “txalupa bat dago eta gizon batzuk itsasoan...” Adin bereko beste haur batek beste honako hau esan zezakeen: “Itsas zakarrean sei gizon ikusten ditut arraunean txalupa txiki batean, olatu handiak daude eta hondoratzeko arriskua dago”. Bi adibideok esperientzia ezberdinen adierazle dira. Bietan haurrak “kontatzen” ari dira, baina erabilitako estrategiak erabat ezberdinak dira, arrazonamenduaren konplexutasunari dagokionez. Esan be-

¹ Tough-ek (1989) aipatzen dituen hizkuntzaren zenbait kategoria aurrerago aipatzen ditugun testu generoekin lotu ahal dira. Esaterako: kontatu, arrazoitu (argudioa)...

² Haurren lehendabiziko hitzak etiketatzeko dira (aita,ama...). Etiketatzea da oinarrizko hizkuntza-jardura.

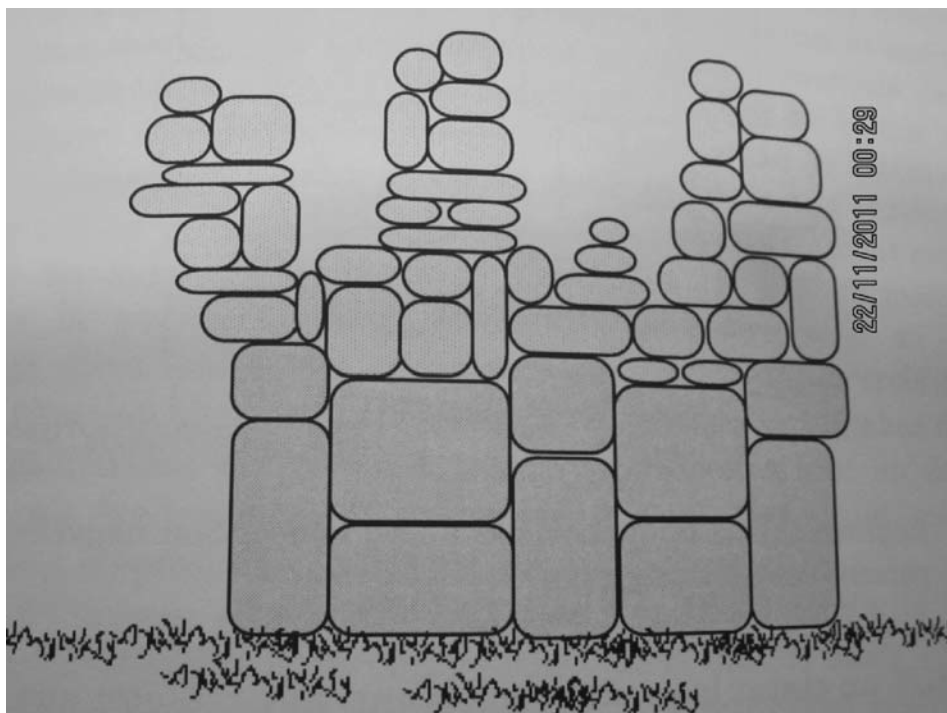
zala, lehenak etiketatu baino ez du egiten; bigarrenak, aldiz, arrazoitu, aurreikusi eta imajinatu ere egiten du esperientzia bera kontatzean (Tough, 1989).

Autore honek ikusitakoa oso interesgarria da; are interesgarriago bihurtzen da, jakin badakigulako aurreikusten eta arrazoitzen ez dakien haurrak arazoak eduki ditzakeela zenbait diziplinak eskolan ikasteko, horiek ikasteko ezinbestekoa baita aipatutako jarduera horiek egiteko gaitasuna. Esandakoagatik, pentsa daiteke eskolak 5/7 urtez itxoin egin beharko duela ikasleak azaltzen eta argudiatzen ikasi arte, hau da, ikasleak hizkuntza akademikoa lortu arte, ondoren curriculumeko ikaskuntzak egin ahal izateko. Ikuspegi hori, ordea, erabat okerra da; izan ere, badakigu jakintza-arloak ikasi bitartean jakintza-arloko hizkuntza eskuratzen duela ikasleak eta, alderantziz, hizkuntza eskuratzeari esker, gai da jakintza-arloa ikasteko. Irakurketa eta ulermena binomioarekin gertatzen denaren antzera –irakurtzen ikasi bitartean ulertzen ikasi eta ulertzen duenari esker irakurtzen ikasi–. Hemen ere, ez da lehendabizi bata eta gero bestea.

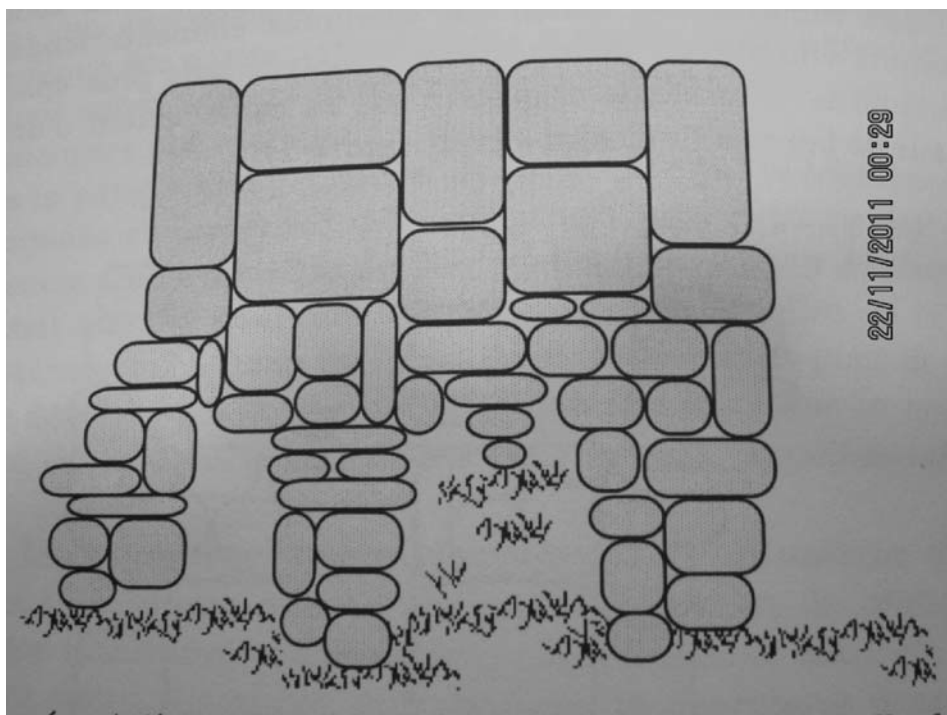
Jarraian, ikaskuntzaren printzipio garrantzitsua aipatuko dugu eta baita egokitu ere hizkuntza eta curriculumeko jakintza-arloari (ikus 1. irudia). Horretarako, Blanchet-ek (1997) erabilitako irudi-eskema erabiliko dugu gure gaiari egokituta. Autore honek Piaget-en eta Vigotsky-ren teoriak alderatzen ditu, hau da, ikasleak nola ikasten duen eta garapen hori nola gertatzen den aditzera ematen digu, errepresentazio metaforikoaren bitartez (ikus 1. eta 2. irudiak).

Errepresentazio metaforiko horiek gure gaira ekarrita, ikuspegi klasikoan, ikasleak hizkuntzaren eta jakintza-arloaren “oinarriak” aldi berean ikasten dituela esango genuke eta, ondoren, eraikuntza espezifikoak eta konplexuagoak eraikitzen dituela “oinarrizkoak” eskuratu duenari esker (ikus 1. irudia). Piagetek, teoria honen arabera, aditzera eman digu ikasleak “oinarrizko ezagutzak” behar dituela (aurrebaldintzak) ikaskuntzaren oinarria finkatzeko.

Ikaskuntzaren ikuspegi berrian –eraikitzailean–, aldiz, (ikus 2. irudia) jakintzek, prozesu luze baten ondorioz, lortzen dute bere osotasuna. Hasieran garatzen diren ezagutzak –irudian garbi ikusten denez– lokalak eta orokortu ezinak dira, baina ikasten ari denarentzat, nahiko egokiak edo nahiko baloratuak dira testuinguru sozialean eta gainera, gaitasuna dute progresiboki antolatuak izateko eta jakintza asko-



1. irudia: Errepresentazio metaforikoa jakintzaren ikaskuntzaren ikuspegi klasikoaz.



2.Irudia: Errepresentazio metaforikoa jakintzaren ikaskuntzaren ikuspegi berriaz.

ri erantzuteko. Horrekin adierazi nahi dugu jakintzen nozioek progresiboki soilik hartzen dutela bere oinarrizko izaera eta ez prozesuaren hasieran. Bigarren ikuspegi eraikitzaile honekin bat gatoz (Vigotsky, 1939) eta beraz, arrazoi honi ere heldu diogu esateko ez dela hizkuntza bere osotasunean ezagutu behar curriculuma ikaslearen 2Han egiteko. Kontuan izan behar dugu jakintzak ez ezik, hizkuntzak ere berriazko ikaste prozesua jarraitzen duela.

Halere, ikaskuntza bikoitzaz (hizkuntza eta jakintza-arloa) esaten ari garen hori ez da gertatzen era automatikoan; hau horrela gerta dadin, metodologiari erreparatu behar zaio (ikus 1.4. eta 3. atalak).

Hori esanda, goazen aztertzeraz hizkuntza akademikoaren izaera, guk testu-generoen ikuspegitik helduko diogu. Arestian esan dugu jakintza-arlo (ezagutza-esparru) bakoitzak berriazko ezaugarriak dituela. Hemen saiatuko gara horien ikuspegia azaltzen. Matematikarekin jarriko dugu adibidea. Aurreko atalean esan dugu matematika ikasteko matematikarien hizkuntza ikasi behar duela ikasleak. Horrekin esan nahi dugu, zientzia bakoitzak bere esateko moduak garatu dituela –eta garatzen jarraitzen duela– eta esateko modu horiek sozialak direla, hau da, matematikariek historian zehar, matematika jakintzak garatzeko eta adierazteko, esateko erak garatu dituztela. Esateko modu horiek testu-generoak dira (azalpena, argudioa, narrazioa, kontaketa, jardueren deskribapena...)³.

Dolz-en (2011) ustetan komunikazioa kudeatzen jakitea eta hizkuntza erabiltzen jakitea garrantzitsua da irakasle guztientzat. Baina gaitasun horiek gauzatu egin behar dira jakintza-arlo bakoitzean (ingurunearen ezagutzan, hezkuntza fisikoan, arte hezkuntzan...); zehatzago esateko, jakintza-arlo bakoitzeko irakasleek komunitate diskurtsiboa osatzen dute eta irakasleak, bere parte hartzearekin eta hitzezko praktikekin, ikasleari erraztu egiten dio komunitate diskurtsibo horretan sartzea. Beste era batez esanda, irakasleak zientzialariak hitz egiten duen bezala hitz egiten badu zientziako klasean, ikasleari laguntzen dio zientzialariaren rola hartzen eta bere komunitate diskurtsibora hurbiltzen. Horregatik esaten dugu ez dela nahikoa zientziak

³ Euskarazko testuekin adi egon behar du irakasleak. Askotan, enuntziatu matematikoak ez dira oso adierazkorrak 2Han ikasten duen ikaslearentzat. Zailtasun horiek sorburu asko eduki ditzakete: Testu-generoa, testuingurutzearen falta, laguntza kontestual murrizta, lexiko espezializatua, sintaxi konplexua, elipsi larriak, etab. (ikus Garro eta al., 2010).

edo matematika edo historia irakastea eta ikastea; horrez gainera, ikasleak zientzialariaren, matematikariaren edo historiagilearen hitz egiteko moduak ere ikasi behar ditu. Hitz egiteko era horiek, esan bezala, testu-generoak dira eta baita lexiko espezializatua ere, diziplina bakoitzarena.

Hona hemen zenbait adibide. Ondoko taulan jaso ditugu eskolako zenbait diziplinen edukiak, eta berariazko testu-generoekin artikulatzen saiatu gara. Adibide horiek erabilgarri izan daitezke diziplina horiek didaktifikatzeko Sekuentzia Didaktiko forman eratuz.

Diziplina: Ingurunearen ezagutza (HH eta LH) eta Matematika(BH).	Testu generoa	Haur Hezkuntza	Lehen Hezkuntza	Bigarren Hezkuntza
HH: Jakiak LH: Zergatik itzaltzen da kandela bat bestea baino lehenago? BH: Zergatik -k balio du 3,14 16	Testu-generoa	Jardueren deskribapena: <i>Errezeta</i>	Jardueren deskribapena: <i>Fisikako esperimentu baten bilakaera azaldu.</i>	Jardueren deskribapena: <i>Zergatik -k balio du 3,1416? Demostrazioa egin eta azaldu egin ez duen ikasle bati.</i>
	Testu-antolaketa- ketaren ezaugarriak	-Zerrenda erakoa: 1) izenburua 2) osagarriak 3) prozesua eta 4) bukaera.	Testu lotua: Izenburua -Zer jakin nahi dugu? -Esperimentua egiteko behar ditugun tresnak. Esperimentuaren prozesua. Zergatik gertatzen da?: Azalpena eta justifikazioa.	Testu lotua: Izenburua -Zer jakin nahi dugu? -Demostrazioa egiteko behar ditugun tresnak. Esperimentuaren prozesua. Zergatik gertatzen da?: azalpena eta justifikazioa.
	Antolatzaileak	Lehenengo, hasteko, ondoren, gero, bukatzeko	egin aurretik, ondorioz, beraz, horregatik, horrela bada...	Bereiztu: Hori dela eta Hori dela kausa Hori dela medio
	Kohesio-estrategiak	Hitzaren errepikapena eta ize-nordaina.	Ordezkapena izen generikoan bidez...	Anafora kontzeptualak.
	Besterik	Pepausa barruko komuniadura (subjektua eta aditza; objektu zuzena eta aditza)	Baldintza hipotetikoak	Lehen aldiko baldintza
	Lexikoa	-Especializatua: jakia; bazkaldu-afaldu-meriendatu, bazkaria-azkaria-afaria; ogia, esnea...; bota, nahasi, disolbatu, urtu, gainean jarri, apaindu,	-Especializatua: airea, oxigenoa, karbono oxidoa, erregai, materia, errektua, estali, kandela... Behatu, arrazoitu, hipotesiak egin...	-Especializatua: Erabilera, aplikazioa, orokortu daiteke, lanabesa/tresna, egiaztatu/frogatu, ezaugarri koma, ulertkor...

Ikusi dugunez, jakintza eta testu-generoaren ezaugarriak artikulatu daitezke maila guztietara egokituz. Hiru adibideotako esizientzia maila kognitiboa oso bestelakoa da eta baita ikasleak hizkuntzarekin jarduteko izan behar duen gaitasun maila ere.

Bukatzeko, hainbat printzipio didaktiko ekarri ditugu:

- Eskolak ikasleen arrakasta akademikoa lortu nahi badu, ezinbestean hizkuntza akademikoa irakatsi behar die ikasle guztiei eta are gehiago hizkuntza hori gutxitua denean (euskara) eta ikasleak curriculuma bere H2an egiten duenean.
- Curriculumeko jakintza-arlo bakoitzak definitzen du zer den hizkuntza akademikoa (zein diren berariazko testu-generoak). Jakintza-arlo bakoitzak berariazko testu generoak eta lexikoa ditu eta horiek metatuz, antolatuz, gurutzatuz eta erlazionatuz eraikitzen dugu hizkuntza akademikoaren curriculuma ikasmila bakoitzean.
- Irakasleak bi eginkizun nagusi ditu jakintza-arloa eta hizkuntza artikulatzeari dagokionez: a) jakintza-arloaren jakintza eta testu-generoaren ezaugarriak uztartu eta artikulatu eta b) ikasleari ikusarazi uztartze eta artikulazio horrek duen zentzua eta garrantzia.
- Kognizioa eta hizkuntza zaindu: batetik, ikasleak etxetik dakarren hizkuntzari eta esperientziei erreparatu (HHan, nagusiki) eta bestetik, esperientzia aberatsak eta askotarikoak eskaini ikasleari bere esperientziak, jakintzak eta hizkuntza curriculumeko eskakizunetara hel daitezten.

Jakintza-arloaren edukiak eta bera azaltzeko eta ulertzeko hizkuntza elkarketa naturala bada ere, eskolak bere curriculumean historikoki bi horiek berezi egin ditu. Gaurko curriculuma dugu horren adibide garbia.

1.4. Jakintza-arloa eta hizkuntza uztartzeko didaktikaren hainbat orientabide

Arestian esan dugun moduan, murgiltze-ereduko ikasleek zein hizkuntza gutxitueneko ikasleek jakintza-arloa eta eskola-hizkuntza aldi berean ikasten dituzte. Euskara hizkuntza gutxitua izanik, hizkuntza idatziaren presentzia gizartean, egunerokotasunean, oso murrizta da. Beraz, aipaturiko bi ikasle mota horiek eskolan garatzen dute idatzizko hizkuntza, jakintza-arloarekin batera eta horri loturiko ezagutza eta trebetasunak bereganatzen dituzten bitartean. Gauzak horrela, esku-hartze berezia behar

da jakintza-arloa eta hizkuntza uztartzeko, ikasle horiek curriculuma arrakastaz gauzatu dezaten. Aipaturiko helburua betetzeko, zenbait adituk (Carrasquillo eta Rodriguez, 2002; Coelho, 2004) hainbat aholku luzatzen dizkigute esku-hartze didaktikorako eta ondorengo erroetan horietako batzuk jorratuko ditugu. Gomendio horietaz gainera, sekuentzia didaktikoaren printzipioak eta adibideak agertzen ditugu 3. atalean. Horiek guztiak metodologia egokitzat jotzen ditugu hizkuntza eta jakintza-arloa artikulatu nahi baditugu.

Hasteko, esango dugu ikasleengan ardaztutako metodologia lehenestea ezinbestekotzat jotzen dela eta hori kontuan duen edozein metodologia egoki izan daitekeela. Atal honetan, nagusiki, bi alderdiri erreparatuko diegu: proiektuen bitarteko metodologiari eta irakurketa gidatua bideratzeko estrategiei. Bi alderdi horien barnean, hainbat estrategia aipatuko ditugu.

Proiektu bidezko metodologiari dagokionez, Coelhok (2004) hiru fase proposatzen ditu ikasleek proiektua arrakastaz gauza dezaten: planifikazioa, ikerketa edo landalana eta txostenaren elaborazioa. Ondorengo taulan jaso ditugu ikasleek burutu beharko dituzten jarduerak proiektuaren fase bakoitzean:

Proiektuak bideratzeko errepede-orria

Planifikazioa:

- Adostu ikasleekin proiektuan jorratuko duten gaia.
- Kanporatu, ordenatu eta sailkatu ikasleek gaiarekiko dakitena, jakin nahi dutena eta ez dakitena. Sailkapena egiteko tresna ezberdinak erabili: antolatzaile grafikoak (mapa semantikoak, eskemak..).
- Argitu ikasleekin ez dakitena lortzeko nora edo norengan joko duten.
- Ikasleei lagundu egin beharreko lana banatzen: nor zer egingo duen eta noizko.
- Kontrastatu eta adostu irakaslearekin egindako planifikazioa.

Ikerketa edo landa-lana, ikasleari begira

- Jo iturrietara eta jaso informazioa.
- Kontrastatu irakasleekin bidean aurkitutako arazoak eta aukerak.
- Taldekideekin partekatu lortutakoa.
- Aztertu ea lortutako informazioak formulatutako helburuak beteko dituen.
- Elkarri lagundu helburuak ondo betetzeko.
- Antolatu lortutako informazioa adostutako formatuan.

Azken txostenaren elaborazioa, ikasleei begira

- Adostu ikasleen artean nola aurkeztuko duten informazioa gelan.
- Partekatu taldean prestatzen diren zirriborroak.
- Eskatu laguntza behar denean.
- Irakurri sakon azken zirriborroa eta prestatu aurkezpena.
- Antzeztu aurkezpena aurkeztu baino lehen.

Coelho, (2004: 243). Taula egokitua

Taulan aipaturiko jardueri erreparatzen badiegu, agerian gelditzen dira proiektuak ikasleari eskaintzen dizkion aukerak jakintza-arloa zein hizkuntzarekin loturiko eza-gutzak eta trebetasunak era esanguratsuan eskuratzeko. Proiektuek ikaslearen parte-hartzea zein inplikazioa sustatzen dituzte eta bi alderdi horiek ezinbestekoak dira bigarren hizkuntzaren jabe-kuntzarako. Long-en ustez (1994), bigarren hizkuntzaren

jabekuntza interakzioan eraikitzen diren esanahien negoziazioaren ondorio da. Hizkuntzak erabiliz ikasten dira eta, erabiltzerakoan, ikasleak hizkuntzaren funtzionamenduaz adierazten dituen hipotesiak baieztatzeko edo errefusatzeko aukera dauka (Swain, 1985). Gainera, proiektuen bidez, non jakintza-arloa zein hizkuntza uzartzen diren, ikasleek aukera anitzak dituzte hizkuntza erabiltzeko egoera komunikatibo berezitueta zein modu ezberdinetan.

Halaber, proiektuek aukera eskaintzen dute hiztegia era kokatuan lantzeko eta hau da, hain zuzen, adituek aldarrikatzen dutena. Jakintza-arlo bakoitzak berezko hiztegia dauka (Coelho, 2004) eta Carrasquillok eta Rodriguezek (2002) diotenez, lexikoaren ulermena funtsezkoa da testuak ulertzeko; ikasleek zenbat eta lexiko gehiago ulertu, orduan eta hobe izango da euren ulermen-trebetasuna. Dirudienez, oso zaila da bigarren hizkuntzako ikasleentzat prozesatzea aldi berean hiztegi berria eta kognitiboki konplexuak diren kontzeptuak. Beraz, aditu horiek (Carrasquillo eta Rodriguez, 2002; Coelho, 2004; Short, 2001) honako estrategia hauek gomendatzen dituzte ikasleei jakintza-arloaren lexikoa bereganatzen laguntzeko: identifikatu jakintza-arloarekin loturiko lexikoa saioa emateko erabiliko den materialean eta hori landu alde aurretik. Ziurtatu ikasleak gauza direla lexiko hori azaltzeko hitz propioak erabiliz. Hala eta guztiz ere, ikasleek ezagutzen ez dituzten hainbat hitz aurkituko dituzte testuan zehar eta irakasleari dagokio ikasleei estrategiak erakustea hitz horien esanahiak eraikitzeko. Horretarako, “modelajea” egitea gomendatzen dute, hots, irakasleak ikasleei erakustea zer prozedura jarraitu duen hitz baten esanahia eraikitzeko. Honen harira, Coelho (2004) dio ikasleek aukera izan beharko dutela landutako lexikoa ondorengo klase saioetan erabiltzeko, lanketa bakarra ez baita nahikoa lexikoa bereganatzeko.

Bestalde, proiektuetan jakintza-arloarekin loturiko testu ezberdinak erabiltzen dira eta zenbait adituren (Carrasquillo eta Rodriguez, 2002; Coelho, 2004) gomendioa da testu bakoitzean errepikatzen diren egiturak identifikatzea. Egitura horiek lotuta daude jakintza-arloan inplikaturik dauden trebetasun kognitiboekin; adibidez, kausa-ondorioen harremanak ulertu eta adierazi; inferentziak ulertu eta adierazi; hipotesiak ulertu eta formulatu; datuak bildu, antolatu eta interpretatu etab. Gauzak horrela, ikasleek aukera anitzak behar dituzte jakintza-arloan gehien errepikatzen diren egiturak praktikatzeko eta erabiltzeko komunikazio egoera errealean. Honekin

batera, irakaslearen *feedbacka* beharko dute, baina *feedbacka* idatzizko lanaren gainean egiten denean, Coelhok (2002) dionez, ikaslearen lana *zuzendu* beharrean, hobe da identifikatutako egituraren alboan ohar bat jartzea esanez arazoa dagoela egitura horretan. Dirudenez, irakaslearen zuzenketaren ondorioa ez da oso emankorra. Aldiz, ikasleek asko ikasten dute euren lana zuzentzen dutenean.

Bigarren atal honetan idatzizko hizkuntzari erreparatuko diogu. Irakurketa-idazketa prozesuak ere ondo bideratzea oso garrantzitsua da proiektuak egiterakoan, jakintza-arloarekin loturiko ezagutzak eta trebetasunak ahalik eta hoberen eskuratzeko eta adierazteko. Irakurketari dagokionez, Coelhok (2004) gomendatzen digu hiru fase dituen prozesu gidatua jarraitzea: irakurri baino lehen, irakurri bitartean eta irakurri ondoren. Aditu horren ustez, aipaturiko prozesu gidatuak ongi funtzionatzen du lantzen dugun informazioa euskarri ezberdin hauetan dagoenean ere: web-orriak, bideo didaktikoak, telebistako dokumentalak etab. Hona hemen Coelhok (2004) proposatzen dituen hainbat estrategia fase ezberdinetan erabiltzeko:

Irakurketa gidatua bideratzeko estrategiak		
Irakurri baino lehen	Irakurri bitartean	Irakurri ondoren
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aktibatu ikasleen aurre- ezagutza dispositibo ezberdinak erabiliz. ✓ Erlazionatu ikasleek dakitena eta testuan aurkituko dutena. ✓ Erabili testuan egon daitezkeen hainbat elementu: izenburua, marrazkiak, taulak, diagramak etab. Eta lagundu ikasleei aurreikusten testuan aurkituko duten informazioa. ✓ Erabili ikus-euskarria ikasleei erakusteko informazioa nola dagoen erlazionatuta. ✓ Irakatsi hitz-gako batzuk. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atalkatu testua ikasleen ulermena errazteko. ✓ Formulatu galdera bat atal bakoitzerako, ikasleek ideia nagusia aurki dezaten. ✓ Prestatu ikus-euskarria ikasleek bete dezaten irakurtzen duten bitartean (taula, mapa semantikoa..). ✓ Animatu ikasleak irakurtzen jarraitzeko, hitz ezezagun bat aurkitzen dutenean. ✓ “Modelajea” egin ikasleei lexiko berriarekin nola jokatu erakusteko. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gehitu hitz berriak dispositibo ezberdinak erabiliz: glosarioa; lan - koadernoak; posterra.. ✓ Fokatu konektoretan eta landu hauen funtzioa testuan. ✓ Lotu testuaren informazioa ikasleen bizipenekin. ✓ Erakutsi ikasleei nola birformulatu edo laburtu testuan agertzen diren ideia nagusiak. ✓ Eztabaida sortu testuaren informazioaren gainean, ikasleek euren iritzia eman dezaten ahoz edo idatziz.

Coelho, 2004. Egokitua.

Idazketa-prozesuari dagokionez, Carrasquillok eta Rodriguezek (2002) hainbat aholku eta estrategia proposatzen dizkigute. Aholkuen artean hona hemen batzuk: eman ikasleei nahikoa denbora sarritan idazteko eta helburu ezberdinetako idazketan trebatzeko; diseinatu jarduerak non ikasleek aukera daukaten prozesuan zein produktuan fokatzeko; eman ikasleei gaia hautatzeko nahiz idazketa-prozesuan gehiago inplikatzekeo parada; animatu ikasleak idazlanak partekatzerara gelako kideekin eta bata besteari feedbacka ematera eta aukera eman ikasleei euren lanak “argitaratzeko”, horrek ekoiztutako testuari garrantzi handiagoa emango baitio. Estrategien artean, garrantzitsuenetako bat da integratzea prozesua eta produktua. Aditu horien ustez, bigarren hizkuntzako ikasleek ulertu behar dute idaztea prozesua dela eta prozesu honek sarritan produktu bat izaten amaitzen duela. Prozesua dinamikoa da eta fase ezberdinen bidez burutzen da eta, beraz, denbora behar da. Coelhok (2004) ondorengo faseak aipatzen ditu: planifikazioa (idatzi baino lehen), lehenengo zirriborroaren ekoizpena, testuaren errebisioa eta bigarren zirriborroa, zuzenketa eta “argitalpena”.

Carrasquillok eta Rodriguezek (2002) aipatzen duten beste estrategia garrantzitsua idazketa pragmatikoa da. Idazketa prozesu soziala den heinean, gomendagarria da eskolan ere helburu sozial hori sustatzea, bigarren hizkuntzako ikasleei erakusteko idazketa instrumentu soziala dela. Aditu hauek hainbat adibide luzatzen dizkigute, ikaslearen adina eta eskola-mailaren arabera: zuzendariari bideratutako eskutitza proposamena egiteko, irakasleari oharra, zerbait lortzeko eskaera bat etab.

Halaber, testuen ulermena zein ekoizpenaren prozesuak errazteko, ikus-euskarriak erabiltzea gomendatzen digute hainbat adituk (Carrasquillo eta Rodriguez, 2002; Coelho, 2004; Short, 2001). Ikus-euskarriak antolatzaile grafikoak dira informazioa eratzeko eta bigarren hizkuntzako geletan asko erabiltzen dira ikasleen ulermen zein ekoizpen-prozesuak aldamiatzeko. Gehien aipatzen direnen artean ondorengoak daude: mapa eta sare kontzeptualak, Venn diagramak, analogiak, kausa-ondorio diagramak eta sekuentzia-diagramak. Arestian aipaturiko adituen ustez, ikus-euskarriek funtzio zehatz ezberdinak betetzen dituzte: informazio-atal ezberdinen arteko harremanak erakustea, azalean ikusten ez den antolaketa bistaratzea eta ulermen- zein ekoizpen-prozesuak gidatzea, besteak beste.

Laburbilduz, jakintza-arloaren eta hizkuntzaren arteko uztardura sustatzeko, hona hemen arestian aipaturiko gomendioen laburpena: ikasleengan oinarritutako metodolo-

gia erabili, adibidez proiektuetan oinarritutakoa; lexikoa eta gramatikaren lanketa proiektuan bertan integratu, irakurketa-idazketa prozesuak sustatzeko egokiak diren estrategiak erabili eta ikasleen ulermena zein ekoizpena errazteko ikus-euskarriak erabili.

1.5. Elkarrekintzazko egoera desorekatuak. Hiztuna aurki daitekeen askotariko egoerak (autoktonoa- ez autoktonoa; irakasle-ikasle; 1Hko hiztuna- 2Hko hiztuna...)

Atal honetan curriculumari eta hizkuntzari ikuspegi dialogikotik begiratuko diogu. Zenbait autorentzat elkarrizketa eta curriculuma banaezinak dira. Tough-entzat (1989), adibidez, curriculum da helburuak betetzeko lanabesa eta bertan ikasleari ematen dizkiogu aurrez pentsatutako esperientzia planifikatuak. Definizio honek bi alderdi besarkatzen ditu: ikasleak ikasi behar duena definitzen du eta metodologia zehaztu. Gure kasuan, metodologia hautatu dugu dagoeneko (jakintza-arloa eta hizkuntza uztartzen duen metodologia) eta metodologia honetan gainerakoetan baino garrantzizkoagoa dugu gela barruko elkarrizketa. Elkarrizketaren bitartez ikasleak hobetu dezake ikaskuntza espezifikoa eta baita pentsatzeko eta komunikatzeko zeharkako gaitasunak ere. Hori dela eta, elkarrizketa curriculumaren erdigune da hiru arrazoi direla medio: ikaskuntzaren bitartekaria delako, curriculum abian jartzeko historikoki metodo ohikoena delako eta azkenik, gure kasuan, hizkuntza bera ere ikaskuntza objektu delako.

Esan dugu ikasgelan sortzen diren elkarrekintzei hizkuntzaren ikuspuntutik erreparatuko diegula eta, bereziki, curriculumeko ezagutzak ikasteko irakasle-ikasle eta ikasleen arteko elkarrizketa forma hartzen duten elkarrekintzen izaeraz arituko gara. Didaktikaren munduan, errezeta pedagogiko anitz dago “ondo komunikatzen ikasten laguntzeko” baina, gehienak, ahaztu egiten dute solaskidea eta, beraz, babilzko solaskide batekin jarduteko komunikazioaren formetan oinarritzen dira (François,1990). Arazoa sortzen zaio irakasleari, konturatzen denean honako bi alderdiok banaezinak direla: jakintza-arloaren irakaskuntza (matematika, hezkuntza fisikoa, ingurunea, artea, etab.) eta ikaslearekin berbazko harremana sortzea. Hau da, irakasleak klasean zerbait irakatsi nahi duenean eta ikasleekin harremanetan jartzen denean, bi alderdiri erreparatu behar dio: edukiari eta hori komunikatzeko edo konpartitzeko moduari.

Orduan sortzen zaio irakasleari galdera garrantzitsu hau: Nolakoa da nire solaskide bakoitza? Nola jarriko naiz berarekin harremanetan? Zer egin beharko dut horretarako? Zenbat era daude galdera berari erantzuteko? Zenbat modu elkarrekin-tza sortzeko?

Pertsonen arteko ohiko komunikazio-egoeretan, solaskideen arteko parekotasuna dagoela pentsatzen dugu maiz; hau da, beren arteko “hizkuntza-gaitasuna” maila parekatuan dagoela eta solaskide horiek ahalegin bertsua egin beharko dutela elkarrekin komunikatu ahal izateko. Beste era batez esanda, antzerako estrategia komunikatiboak jarri beharko dituztela abian beren arteko komunikazioa arrakastatsua gerta dadin. Baina badakigu, bestelako egoerak ere ohikoak ditugula, non solaskideen artean oker edo ezin ulertuak dauden eta entendimendu batera heltzeko bi solaskideek ahaleginak egin beharko dituzten ezinbestean. Gaizki ulertu horien arrazoa bilatzen hasita, askotan pertsonaren jakintza-maila, bere nortasuna edo bere estatusa izan daitezkeela uste ohi da. Pentsamendu horri kontra jarritz, François-entzatzat (1990) pertsonak duen komunikatzeko gaitasuna ez dagokio, soilik, enuntziatuak ekoizteko gaitasunari, gaitasun hori besteekin elkarrekintza garatzea ere bada, bakoitzak dituen ezberdintasunen arabera. Autore honentzat, bizitzako egoera komunikatibo gehienak ezberdintasuneko egoerak dira, egoera horiek “egoera asimetrikoak” izendapenarekin ezagutzen ditu (haurra eta heldua; autoktonoa eta etorkina; irakaslea eta ikaslea, etab.).

Beste zenbait autorek “komunikazio exolingua” deitzen dio komunikazio-mota honi (Cambra, 1998). Cambrak egindako lanetan, ikasle natiboen eta ez-natiboen arteko elkarrizketak zailak direla dio, beren arteko desoreka dela kausa. Komunikazioa gerta dadin, natiboek eta ez-natiboek zenbait estrategia jarri behar dituzte abian, oztopo komunikatiboak gainditu ahal izateko. Natiboek, maiz, honako estrategiak erabiltzen dituzte komunikazioa lortu nahian: errepikapenak, birformulazioak, parafraasiak, sinplifikazio sintaktikoak, galdera itxiak, galdera dikotomikoak etab. Ikasle ez-natiboek, aldiz, honakoak erabiltzen dituzte: enuntziatu bukatu gabeak, keinuak, neologismoak, laguntza eskaerak, zailtasunak ekiditeko estrategiak, etab. Zenbaitetan, ikasle ez-natiboak hizkuntza ikasteko bere intentzioa esplizitatzen du eta natiboak bere ikaskuntza bideratzeko rola hartzen du, ikasleen arteko “kontratu didaktikoa” sortuz. Kontratu didaktiko horri esker bien arteko komunikazioa eta hizkuntzaren ikaskuntza posible da.

Natibo/ez natibo adibideari helduko diogu eta Euskal Herriko eskoletako egoerara etorrira, parekotasuna ikusten diogu gure eskoletako egoerarekin non 1H eta 2H eus-kara duten ikasleak elkarrekin dauden gela berean.

Gela barruko elkarrizketara etorritik, dakigunez, eskolan irakasle-ikasleen arteko ego-erak asko eta askotarikoak dira. Hemen, jakintzak eraikitzekeko sortutakoetara mugatuko gara. Esan dezakegu elkarrizketa hauek giza praktika egituratuak direla eta bertan deskriba daitezkeela bere funtzionamendua eta arauak; diskurtso horiek, oro har, kodifikatuak, erritualizatuak eta bere hitz-txandaketak oso egituratuak izan ohi dira (Sinclair eta Coulthard, 1975). Autore askok aztertu dituzte kode, erritual eta hitz-txandaketa hauen izaera, baina gu ez gara hemen horietaz arituko. Gure begirada makrosoziologikoa izango da, aztertzen dituen zeintzuk diren ikasleekiko ezber-dintasuna eta ikasteko interes eza sortarazten dituzten prozesuak.

Cresas-ek⁴ (1974-1978) eskolako elkarrekintzazko zenbait sekuentzian bi fenomeno interesgarri ikusi zituen: batetik, nola irakasleak nori galdetu hautatzen zuen bere jatorri kulturalaren arabera eta bestetik, nola zenbait ikasleek auto-esklusio mekanismoak erabiltzen zituzten elkarrekintzaren zenbait unetan. Dannequin-ek (1976)⁵, berriz, aztertu zituen ikasleengan mututasuna, paralisia edo hizkuntzaren zatikatzea sortzen dituzten mekanismoak; mekanismo horiek komunikazioa blokeatzen dute eta ho-rruz gainera, ikasleari kentzen diote bere hizkuntza gaitasunak abian jartzeko eta era-kusteko aukera. Hona hemen horietako zenbait mekanismo: komunikazioa artifiziala; komunikazioa ez da gertatzen ikasleak komunikatzen dakien egoeretan, aldiz, bere kultura ohituretatik urruti dauden egoeretan kokatzen da; eskolako jardueraren hel-burua ikasleak hitz egiten dakiela erakustea denean, soilik; hitz-txanda zurrunik man-tenetzea, non helduaren presentzia erabatekoa den eta hitza hartzea galdeketa tan-kerakoa den eta, beraz, blokeatzen duen ikasle-ikasleen arteko elkarrizketa, etab. Modu horretara, ikasleen hitza murrizten da, eta ondorioz ekoizpen baldintzatueta mugatzen. Dannequin-en (1976) ustetan, hizkuntza erabiltzeko aipatutako bal-dintzek eta ikasleak bere buruari, hizkuntza-gaitasunaz, egiten dion zentsurak, “hiz-kuntza-handicaparen” irudia indartzen dute ikaslearengan.

⁴ François-ek (1990) aipatua

⁵ François-ek (1990) aipatua

Bukatzeko, esku-hartzerako hainbat printzipio aipatuko ditugu:

- Gelako hitz txandak malguagoak izan behar dira gela barruan, eta horrek ikasleari aukera emango dio hitz txandak hasteko.
- Komunitate elebiduna (eleaniztuna) izanik, jatorri ezberdinetako ikasleak diren heinean, taldekatze motak garrantzia handia du. Talde heterogeneoak (jatorri ezberdinetako ikasleak) aukera ematen dio ikasleari bere berdinkideengandik ikasteko (egokitzeko estrategiak eginez, esanahia negoziatuz, laguntza eskatuz edo eskainiz etab.).
- Egoera asimetriko handian dauden haurren isiltasuna interpretatzen jakin behar du irakasleak eta irtenbidea aurkitu bere parte hartzea lortu arte.

1.6. Bigarren hizkuntza lehenengo hizkuntzaren gainean eraikitzen da

Arestian, 1.4. puntuan, esku-hartzerako aipatutako estrategiak emankorrak izan daitezzen, komeni zaigu kontuan hartzea ikasleek beren etxeko hizkuntzan egiten da-kiena, elebitasuna zein eleaniztasuna prozesu autonomoak ez direlako. Ikasleek lehenengo hizkuntzaren gaitasuna baliatzen dute bigarren zein hirugarren hizkuntzaren gaitasunak eraikitzeko. Beraz, ikastetxeetan elebitasunaren/eleaniztasunaren errepresentazioa bateratzea komeni zaigu; ikuspegi elebakarra alboratuz, ikuspegi globala sustatu beharrean gaude (Grosjean, 1992). Egun, gure ikastetxeetan, ikuspegi elebakarra errotuta dago, eta horren ondorioz, hizkuntza bakoitzaren planifikazioa era isolatuan egiten da: euskaraz egingo duguna, gaztelaniaz egingo duguna, ingelesez egingo duguna, frantsesez egingo duguna... era isolatuan antolatzen da, gai-nontzeko hizkuntzatan egindakoari erreparatu gabe.

Baina Cumminsek (1983) dionez, eskolan garatzen diren gaitasun kognitiboak komunak dira; ondorioz, ez daukagu zertan gaitasun berberak landu hizkuntza ba-koitzean, baina bai erabilera sustatu, hizkuntza bakoitzean landutako gaitasun kog-nitiboak transferitzeko aukera egon dadin. Erabilerak suspertzen ditu transferentzia-prozesuak. Gure testuingurura ekarriz, eta euskara hizkuntza gutxitua denez, eus-karan ardaztutako curriculumak behar dugu. Cummins-en (2005) arabera, idazketa-irakurketa prozesua euskaraz garatzen denean, hezkuntzak trebezia horiek euska-raz garatzea sustatzen du eta, gainera, *“gaitasun kontzeptual eta linguistiko sako-nago bat ari da garatzen eta hori gebiengo hizkuntzako (espainierako) alfabetatzearen*

garapenari bertsiki loturik doa" (Cummins, 2005: 115). Hau da, hezkuntza-programa elebidunetan ikasleek idazketa-irakurketarako trebeziak hizkuntza batetik bestera transferi ditzakete, hizkuntza horien giroan izaniko egonaldia, inguruan edo eskolan, nahikoa baldin bada. Autoreak beherago dioenez, zein egoera soziolinguistikotan gertatzen den, programa elebidunetan hainbat transferentzia-mota gerta daitezke: elementu kontzeptualen transferentzia, estrategia metakognitibo eta metalinguistikoena, hizkuntzaren arlo pragmatikoena, elementu linguistiko espezifikoen eta kontzientzia fonologikoarena (Cummins, 2005).

Gauzak horrela, gaitasun elebidun/hirueledun sustatzeko aldera, hizkuntza curriculumakudeatzeko era aldatu beharrean gaude. Ikastetxeetan honako hauek adostea komeni zaigu zer eduki landu, zergatik, nola eta noiz eta zer eduki ebaluatu, nork, zergatik, nola eta noiz.

2. HIZKUNTZAREN IKUSPEGI DISKURTSIBOA



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

2. Hizkuntzaren ikuspegi diskurtsiboa

2.1. Generoa, hizkuntza garatzeko erreminta

Gelara sartzen garenean, irakasle guztiok lantzen dugu ardurapean dugun jakintza-arloa (hizkuntza, ingurunea, heziketa fisikoa...); modu batean edo beste batean, lan-du egiten ditugu arloak ikasleekin, gelako kontratu didaktikoa tarteko. Kontua da lana egiteko moduak oso desberdinak izan daitezkeela, bai eta lortzen diren ikasketak ere. Eta hain zuzen horri buruz hitz egingo dugu atal honetan, hizkuntza bera nola ikusten dugun eta horrek zer ikaskuntza eta irakaskuntza eskatzen dituen gure ustez.

Hizkuntzaren ikaskuntza eta irakaskuntza planteatzean, ez dugu askotan garbi izaten zein ikuspegiatik begiratu hizkuntzari. Ikuspegi eta irakasle batzuek gramatikaren alde egiten dute; beste ikuspegi eta irakasle batzuek, berriz, trebetasunen alde; azkenik, beste ikuspegi eta irakasle batzuek generoa eta testu-moldeak hobesten dituzte. Ikuspegiak ez dira kontrajarriak, baina argi izan beharko genuke generoa ardatz dela lan egiteak aukera ematen digula beste ikuspegiak ere integratzen (testuak “deitu” egiten baitio gramatikari, testuen ulermenari, eta abar).

Guk orain arte esandakoetatik eta planteatu dugun lan egiteko moduarengatik (proiektua, sekuentzia didaktikoa) antzeman litekeen moduan, irakurle, generoaren alde egingo dugu. Badago hainbat arrazoi tarteko:

- 1) Generoa ahozko eta idatzizko hizkuntza irakasteko “mega erreminta” da (Schneuwly 1994). Genero bitartez lan egiteak hizkuntzaren komunikaziorako izaera eta izaera soziala aintzat hartzea eskatzen du. Generoak lotuta daude pertsonen ekintzekin, eta pertsonen arteko ekintzaren bitartekari funtsezkoak dira: gizartean kokatuak eta garatuak, eta horrexegatik, hain zuzen ere, gidatu behar dute hizkuntzaren irakaskuntza.
- 2) Jakina da gizakiaren hizkuntza jarduerak ugariak eta aldakorak direla. Iku-si dugu jakintza-arlo bakoitzak garatu dituela bere diskurtso propioak, “komunikate diskurtsiboak” daudela ikusi dugu (historialariak, zientzialariak, eta

abar), eta komunitate horietan eragile eraginkorra izateko ezinbestekoa dela komunitate horretan erabiltzen diren hizkuntza moldeak (Jaubert & Rèbère, 2002). Guztiarekin ere, generoak dinamikoak dira eta denborarekin aldatuz doaz (genero batzuk agertu eta beste batzuk desagertzen dira) eta ezinezkoa da sailkapen egonkor eta behin betikoak egitea. Didaktikari lotuta, bai ahozkoaren eta bai idatziaren progresio bat eraiki ahal izateko, ezaguna da Dolz eta Schneywly-k proposatutako sailkapena (1997); sailkapen horretan, bost multzora ekarri zituen testu asko eta asko: narratu (ekintzen mimesia intrigaren bidez modu sinesgarrian ematea), kontatu (diskurtsoaren bidez denboran kokatutako bizipenak irudikatzea), argumentatu (ikuspuntu baten baieztatze, errefusatze eta negoziatzea), azaldu (ezagutzen aurkezpen testuala egitea), ekin-tzen deskribapena egin (portaeren erregulatzea).

“La riqueza y la variedad de los géneros del discurso son infinitos, pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable y cada esfera de esta actividad comporta un repertorio de los géneros del discurso que se diferencia y amplía a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera en cuestión” (Bajtín, 1984).

- 3) Generoak multzokatuz ikas litezke eta, gainera, multzokatzeak erraz lezake berauek irakastea eta progresio bat proposatzea (ikus sekuentzia didaktikoren atala). Izan ere, multzo batean zein genero txertatzen den azpimarra daiteke. Horrela, esaterako, argudio eta azalpen testu baten ezaugarriak ikusten baditugu, errazago ulertuko dugu debate zientifiko batean gertatzen dena. Eta era berean, zientziari buruzko iritzi artikulua bati ekiten badiogu, lehendik landutako azalpen testua eta argudio testutik transferentziak egongo direla espero dezakegu.
- 4) Genero batean egindako lanketak ez du bermatzen, hala ere, beste komunikazio-egoera batzuei egoki erantzuteko baliabide linguistiko-diskurtsiboen jabe izango denik ikaslea. Ez da berdina, esaterako, debatean parte hartzea edo hitzaldi bat ematea, edo matematikako enuntziatu bat ebazteko hitz egitea. Trebetasun ezberdinak eskatzen dituzte, eta oso bestelako hizkuntza planak eta hautuak. Zeinek bere irakaskuntza eskatzen du

- 5) Generoan oinarritutako hizkuntza ikuspegi batek gurea bezalako testuinguru eleanitzetan hizkuntza batetik besterako transferentziak egitea errazten du. Hizkuntza curriculumeko arloak ikasteko bitarteko egokia izan dadin eta hizkuntza batean ikasitakoak beste hizkuntzetara transferi daitezen ezinbestekotzat jotzen dugu hizkuntzaren komunikazio-erabileraz jabetzea. Jakina da fonetika/fonologia, hiztegia eta morfosintaxia hizkuntza bakoitzak bereak dituela, eta ikasi beharrekoak direla gainera, baina hizkuntzaren erabileraz jabetzea ez da horretara mugatzen. Bestela esanda, fonetika/fonologia eta beste arlo horiek testu-generoen eta diskurtso moten moldeetatik pasatzen ez badira (edo moldeetan itsasten ez badira) hizkuntzaren erabilerarako deus gutxi balio dezakete (Larringan, 2009; Bronckart, 1996/2004, 2007).
- 6) Hizkuntza batean garatzen diren komunikazio-trebetasunak beste hizkuntzetara mailega daitezke. Hizkuntzak modu bateratuan edo integratuan irakasteak hainbat hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi koordinatuan eta koherentean egitea dakar. Hizkuntza irakaskuntza integratuaren helburua ez da ikasi beharreko hizkuntza bakoitzean elebakarrek duten gaitasuna lortzea, baizik eta hizkuntza bakoitzean gizarteko beharizan jakin batzuei aurre egiteko adinako gaitasuna lortzea (Idiazabal & Larringan, 2004).
- 7) Hizkuntza interakzioaren iturri eta produktu da, eta hizkuntzak mundua errepresentatzeko modu bat eskaintzen du, baita informazioa transmititzeko eta elkarrekin harremanetan sartzeko modua ere. Maila kognitiboan, gizakiaren adimenaren aktibitateari dagokionez, Brunerrek (1994, Ruiz Bikandik & Tusóne-k aipatua 2002) bi modalitate bereizten ditu “dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, cada una de las cuales brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad... Un buen relato y un argumento bien construido son dos clases naturales de pensamiento”. Brockartek, bere aldetik, “narratzea” eta “azaltzea” bi orden diskurtsibo handitzat hartzen ditu, eta horien bidez gertatzen da gizakiaren komunikazioa. Hizkuntzak badu bere rola garapen psikologikoan. Vygotskik (1934) defendatu zuen hizkuntzaren jabeak eta barneratzaiek egiten dutela posible pentsamendu kontzientea gauzatzea eta baita garapen psikologikoa ere. Bronckarten aburuz (2009) diskurtso tipoek ahalbidetzen dute giza arrazamenduaren mota desberdinak.

8) Lehenago ere esan dugunez, generoak anitzak dira, eta eskolako ikaskuntza bideratuta dago ikasleak eraiki dezan diziplina bakoitza bere hizkuntza propioaren ikuspegian kokatuta. Bereiztu beharra dago hemen “lehen mailako generoak” eta “bigarren mailako generoak”. Lehengoak lirateke eguneroko bizitzako elkarreraginean darabiltzagunak, eta bigarrenak diskurtso literario, zientifiko edo ideologikotik datorrena, elkarreragin kultural konplexu eta landuagoan jaiok. Bigarren diskurtso generoek xurgatzen eta transformatzen dituzte lehen diskurtso generoak, horregatik umeez idazten ikasten ari direnean hobekuntzak nabarmentzen zaizkio ahozkoaren konplexutasunean ere. Eskolaren egitekoa bigarren diskurtso generoez hornitzea da, prosa eta ahozko “jasoa” emanez ikasleei. Hori gerta dadin, hasierako praktiketan oinarritu beharra dago eta, ondoren, horietatik abiatuta praktika konplexuagoetara jo daiteke (bigarren mailakoetara) (Jaubert eta Rebière, 2002).

Beraz, generoa jartzen dugu erdigunean hizkuntza ez ezik jakintza-arloari erantzuteko “mega herraminta” gisa dakusagulako, eta horrenbestez, ikasleei askotariko egoera komunikatibotan hainbat hizkuntzatan jarduteko gaitasunak irakasteko talaia eta metodologia ematen baitigu.

2.2. Zeri erreparatu generoan?

Generoen aniztasunaren aurrean igorleak garatu behar dituen gaitasunak honakoak lirateke (Dolz, Pasquier eta Bronckartek, 1993):

- a) Gaitasun instrumentala:** Ulermena, ekoizpena, ahozko hizkuntza eta idatzizkoa.
- b) Ekintzazko gaitasuna:** Hizkuntza-ekintzatan eskuratzen da hizkuntza.
- c) Gaitasun diskurtsiboa:** Garapena ez da modu berean gertatzen diskurtso mota ezberdinetan, eta horrez gain, badakigu diskurtsoaren eskurapenean adinak ere eragiten duela.

d) Gaitasun linguistiko-diskurtsiboak: Antolaketa eragiketak, denborazko egituraketa, kohesioa, konexioa eta kontuan hartze enuntziatiborako mekanismoak.

2.3. Generoa eta edukiak: Hainbat adibide

Curriculumeko arloak hizkuntzaren aprendizaiarekin artikulatu beharra aldarrikatu dugu lehenengo atal nagusian; azken batean, curriculumeko edozein arlo garatzen dugula ere, hizkuntza beti dago presente; are gehiago, arloko aprendizaiara eraikitze ezinbestekoa da. Arloa (ezagutzaren zeinahi arlo) eta hizkuntza modu artikulatuan garatzeak, bada, ikasketa bikoitza gauzatzea dakar: arloaren ezagutza eta arlo hori garatzeko egokia den diskurtsoen ezagutza.

Ikuspegi bikoitz honi edo helburu bikoitz honi erantzuteko funtsezkoa da geure buruari honako galdera hauek egitea:

- a) Zein hizkuntza eduki uztar liteke egokien landu nahi dugun curriculumeko arlo hori garatzeko? Beste era batera esanda, matematikako saioren programazioan, esaterako, bi objekturi erreparatuko diegu: zeintzuk dira matematikako klasean irakatsi-ikasiko ditugun edukiak eta hori egiteko zein hizkuntza-eduki hartuko ditugu aintzat? Bien arteko loturak, artikulazioa zehaztu eta diseinatzea oso garrantzitsua da.
- b) Nolakoa da irakasleak ikasleekin egingo duen eragin-trukea ikasleek aurkitzen dituzten oztopo-zailtasunei aurre egin eta ikasleen hausnarketak gero eta sakonagoak eta konplexuagoak izateko?

Galdera horri erantzuteko honako alderdiei erreparatzea behintzat komeniko litza-teke:

- ✓ Irakaslearen ahozko ekoizpenari
- ✓ Irakasleak zuzentzeko dituen moduei
- ✓ Testuak ulertzeko eta ekoizteko irakasleak ikasleari eskaintzen dizkion laguntza esplizituei
- ✓ Irakasleak nola estimulatu dituzten ikasleak hauek hizkuntza-forma konplexuagoak erabil ditzaten (Plazaola Giger, 2005).

Laplante (1993) autoreak zientziak eta hizkuntza modu artikulatuan nola uztartu iker-tu zuen Quebec-eko testuinguruan. Lan horietan arestiko hiru alderdi aintzat hartu behar direla nabarmentzen du: *Zeintzuk dira irakasleak martxan jartzen dituen es-trategia pedagogikoak zientzia irakasteko murgiltze ereduetan?; Zer zientzia-edu-ki proposatzen dira egiten diren aktibitateetan?; Zer hizkuntza-eduki proposatzen dira aktibitate horiei loturik?*

Programazio hirukoitz horrek ez dakar aldi berean edukia eta hizkuntza etengabe estuki eta linealki lantzea. Arreta jarri nahi dugu esanguratasunean. Irakasleak uz-tarketa hori zertarako egin behar den jakin eta azaldu behar du, eta ikaslearen oz-topoak antzeman. Adibidez, Laplante (id.) honako eskema proposatzen du 1.mai-lan “Landareak” gaia latzeko:

Helburuak/Dimentsioak
-Loredun landare baten atalen berri ematea eta eztabaidatzea atal bakoitza-ren zereginez. HIZKUNTZA ETA ZIENTZIAK
-Leka edo baina hazia ereitea. ZIENTZIA ETA HIZKUNTZA
-Imaginatzea eta simulatzea hazi baten erretzea. HIZKUNTZA ETA HEZKUNTZA FISIKOA
-Entzutea “Jakes eta leka erraldoia” historia. HIZKUNTZA
-Historia bat entzutea eta instrumentu erritmikoekin jolastea. HIZKUNTZA ETA MUSIKA
-Behatzea eta deskribatzea hazi baten atalak. Eztabaidatzea euren rolaz. ZIEN-TZIA ETA HIZKUNTZA
-Luparen bidez hazi bilduma bat behatzea. ZIENTZIA (HIZKUNTZA)

Diziplina bakoitzak darabilen hizkuntza-erabilera berezi hori erdiestea ez da samurra izaten ikasleentzat, eta entrenamendua eskatzen du, baina baita irakaslearen esku-hartzea ere ikasleak bere oztopoak gainditu ditzan. Lehenago esan dugun arren, hiz-kuntzaren erabilera bereizi hauekin jabetzea erronka da eta ahalegina eskatzen dio-te ikasleari, baina esker onekoa ere bada; izan ere, ikaslea hizkuntza eta kognizio

gaitasun oso bereziekin hornitzen dute, eguneroko hizkuntza erabileratik urrunago, abstrakziora eta lengoia formaletara hurbilduko duten hizkuntza- eta kognizio-gaitasunarekin, hain zuzen.

Luze hitz egin liteke diziplina bakoitzak eskatzen duen generoen gainean eta horiek lantzeko esku-hartzeaz. Espazio mugak direla-eta, adibide bakarra hartuko dugu, sakonago jorrazteko aukera izateko: enuntziatu matematikoa.

Hainbat ulermen-oztopo izan ohi dituzte ikasleek enuntziatu matematikoak ebazterakoan, hona hemen arrazoi batzuk:

Testu honetan erabiltzen den hizkuntza matematikoa konplexua da (Sainz Osinaga, 2010; Garro, Perez (2009):

- Enuntziatuak modu labur eta trinkoan formulatzen dira
- Azalpen eta birformulazio gutxi daude.
- Erregistro tekniko eta lexiko zehatza erabili ohi du: sinonimiak, polisemiak, elipsiak...
- Egitura sintaktiko konplexuak: baldintzazkoak, konparaketak, kausa-ondorio egiturak..
- Objektiboa da (iritziak ez du tarterik).

Garbi dago oztopoei aurre egiteko estrategiak erakutsi behar zaizkiola ikasleari, baina ez modu orokor batean, curriculumean txertatuta baizik (Alonso Tapia, 1999). Arloetan sortzen diren oztopoei aurre egiteko estrategiak kokatuak izan behar dute eta irakaslearen eta ikasleen arteko interakzioa funtsezko bitartekoa izango da.

Esandakoaren adierazgarri, matematikako buruketa bat ebazteak ikasleari sor diezazkiokeen zailtasun-oztopoei aurre egiteko irakaslearen gidatze-lana agerian uzten duen adibide bat aldatuko dugu:

Enuntziatu matematikoa: Baldin eta B zirkuluaren erradioa	
A zirkuluarena baino bost aldiz handiagoa bada, zein zati ordezkatzan du belztutako zatiak B zirkuluaren arearekiko⁶?	
Ikasle-irakasle arteko interakzioa edo elkartrukea	Azalpena
<p>Ikas: Aurkitu behar da...ez dakit jarraitzen...</p> <p>Irakas: Ez al dakizu jarraitzen? Zergatik? Zerk sortzen dizu arazoa? Zer da ulertzen ez duzuna?</p> <p>Ikas: Ez dakit</p> <p>Irakas: Nola jakin dezakezu zerk sortzen dizun zailtasuna?</p> <p>Ikas: Ez dakit</p>	<p>1. Ikaslea matematikako enuntziatu horren aurrean blokeatuta dago; ez daki arazo edo oztopoen iturburua zein den. Arazoa zerk sortzen dion jakiteko laguntza behar du.</p>
<p>Irakas: ikus dezagun. Irakurri berriz buruketa</p> <p>Ikas: “Baldin eta B zirkuluaren erradioa bost aldiz handiagoa... jakin behar dugu...</p> <p>Irakas: Ulertzen al duzu zer esan nahi duen bost aldiz handiagoa izateak?</p> <p>Ikas: bai (ikasleak bere hitzekin birformulatzen du: B ren luzera A bost aldiz dela)</p> <p>Irakas: jarraitu. Ba dakizu zeri buruz ari den esaten duenean zein zati ordezkatzan duen?</p> <p>Ikas: (bere hitzekin birformulatzen du).</p> <p>Irakas: <i>Ikusten duzu? berrirakurritz jakin duzu zer den ulertzen duzuna eta zer ez duzun ulertzen ere bai. Lehendabiziko urratsa, instrukzioak ongi ulertzea da.</i></p>	<p>2. Irakasleak ikasleari eskatzen dio egokia den estrategia aplikatzea, eta bere erabilgarritasuna agerian jartzen dio. Ikasleari azpimarratzen dio bera izan dela arazoaren jatorria identifikatu duena. Azkenean, irakasleak araua instituzionalizatu egiten du, gainerako kasuak ebazteko ere erabilgarria izan bailiteke.</p>

⁶ Enuntziatu matematiko honen emaitza ebazteko estrategia moldeatze-lana Alonso Tapiaren (1999) lanetik jaso eta gureru egokitu dugu.

<p>Irakas: “Zati” hitzak zer esan nahi du? Gogoratzen zara nola irudikatzen genituen...</p> <p>Ikas: Bai, oroitzen dut. (ikasleak azaldu egiten du esanahia). Baina hala ere ezin dut ebatsi ...</p> <p>Irakas: Ongi. Kontura zaitez zu zeu ohartu zarela zein den buruketaren helburua. Badakizu, behin enuntziatua ulertuz gero, <i>gure buruari galdetu behar diogu zer den buruketak eskatzen diguna</i>. Baina orain diozu ezin duzula ebatsi. Ziur al zaude? Enuntziatuak berak ez al dizu argigarri edo pistarik ematen?</p>	<p>3. Irakasleak ikasleari ongi zer egiten duen azaltzen dio eta horrek ikasleari ikasten eta garatzen doala sentiarazten dio. Gero zein estrategia erabili duen agerian jarritz, ikaslearen kontzientzian eragiten du, egiten duen urratsa gero ere erabilgarri izan dadin. Azkenik, ez dakiela esan ordez, galdera bat formulatzen dio, eta horrela ikasleak buruketa ebazten jarraitzeko duen konfiantza adierazten dio.</p>
<p>Ikas: pistak?... zatiketak, atalak area bat zatitzea dakar... beraz, areak zeintzuk diren jakin behar dut..ah, badakit formula... baina ez dakit zein diren erradioak... baina izango du loturarik...i kasi genuenarekin.</p> <p>Irakas: Ongi. Konturatu zara erradioak zein diren jakin behar zenuela arazoa ebazteko. Urrats garrantzitsua da jakitea zein datu falta diren eta are eta garrantzitsuagoa falta diren datu horiek buruketak eskatzen duenarekin harremanetan jartzea. Funtsezkoa da urrats hori edozein buruketa ebazteko. Baina, zer esan nahi du aldea $\frac{4}{5}$ena dela?</p>	<p>4. Aurreko aldia bezala, irakasleak ikasleak ongi egin duena azpimarratzen du, honek garatzen ari dela senti dezan; gero agerian jartzen ditu ikasteko egin duen urratsaren estrategia, eta horrela egindako ekintzaren balio estrategikoaren kontzientzia izan dezan saiatzen da; azkenik, galdetu egiten dio ikasleak arazoei aurre egiteko ikaslearengan duen konfiantza erakutsiz.</p>

<p>Ikas: ba zuriuneko atalean lau zirkulu sar litezkeela.. Baina Lau baino gehiago kabi litezke... Ez dago ongi...</p> <p>Irakas: Ongi da, zerorri ohartu zara ez dagoela ongi. Konturatu al zara zerk eraman zaituen akatsa edo errorea egitera?</p> <p>Ikas: marrazkiari begiratu diot...</p> <p>Irakas: Hori da. Emaidza marrazkiarekin konparatu duzu eta ohartu zara ez dela balekoa. Ez duzu ahaztu behar emaitza batera iristeak ez duela esan nahi buruketa ebatsi duzunik. Ezinbestekoa da erreparatu eta emaitzek zentzua duten frogatzea. Nola jarrai dezakezu?</p>	<p>5. Errorea egin arren, honek errorea identifikatzeko izan duen jarrera aktiboa azpimarratzen du. Gainera, erabilitako estrategia zein izan den konturarazi nahi du eta strategiaren erabilera orokortu. Hori guztia errorean bertan baino garapenaren esperientzia horretan arreta jarriz lortzen du, eta horrek ikaslearen motibazioan eragin zuzena du. Gainera, buruketa nola ebatsi behar duen esan orde, jarraitzeko erronka egiten dio eta horrek ikaslearengan jarritako konfiantza agerian jartzen du.</p>
<p>Ikas: ea bada... urratsez urrats joango naiz... zati bat eskatzen didate; hau da, belztu gabeko area / B atalari dagokion area... belztu gabeko area, areen arteko diferentziaren pareko da... beraz,...formula hau aplikatu beharko dugu...</p> <p>Irakas: oso ongi. Urratsez urrats joatea huts egiteak baztertzeko oso bide egokia da.</p>	<p>6. Ikasleak urratsez urrats lan eginaz buruketa ongi egitea lortzen du eta ekintza hori irakasleak indartu egiten du; emaitzan asmatzeari baino garrantzi handiagoa ematen dio urratsez urratseko lanketari.</p>

<p>Irakas: ikus dezagun... buruketa ebazteko zein urrats egin dituzu?</p> <p>Ikas: ba... helburua zen jakitea zein zati ordezkatzan zuen A areak zati zuriarekin konparatuz...</p> <p>Irakas: Ongi, <i>lehenik buruketak zer eskatzen digun ikusi dugu.</i></p> <p>Ikas: gero ikusi dut areak...eta erradioak behar nituela...</p> <p>Irakas: <i>bori da, zein informazio behar zenuen pentsatu duzu...</i></p> <p>Ikas: baina ikusi dut planteamenduan huts egin dudala.</p> <p>Irakas: egia. <i>Zu zeu ohartu zara erreparatzerakoan</i></p> <p>Ikas: gero ongi planteatu dut buruketa eta atera egin zait.</p> <p>Irakas: Bai horixe. <i>Datuak lotu dituzu eskatzen zitzaizunarekin eta gero urratsez urrats joan zara lanketan.</i> Oso ongi, baina ez ahaztu urrats horiek emateaz gainerako buruketak ebazteko ere.</p>	<p>7. Irakasleak jarraitutako prozesuari berari ematen dio arreta, eta horretarako prozesua bera kontzientziara ekarrarazi nahi dio ikasleari eta garatzen ari dela konturarazi.</p>
---	--

Ondorioz, matematikako saio horietan egiten dituen ikasketa-jardueri etekin handia atera diezaieke bai dagokion curriculumeko arloari dagokionez eta baita jardueren instrukzioak edo jarraibideak emateko erabilitako hizkuntzaren garapenari dagokionez ere. Beraz, ikaste-irakaste prozesu honetan bi dimentsio besarkatzen dira: matematikaren dimentsioa eta hizkuntzaren dimentsioa (Snow, Met eta Genessee, 1989; Sainz, 2010a).

**3. SEKUENTZIA DIDAKTIKOAK:
EZAUGARRI OROKORRAK ETA
ADIBIDE ZENBAIT**



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

3. Sekuentzia didaktikoak: Ezaugarri orokorrak eta adibide zenbait

Azken urteotan hitz edo termino asko erabili dira modu progresibo edo jarraituan azken xede bat lortzeko jarduerak antolatzen dituzten dispositibo didaktikoak izendatzeko, horien artean daude, besteak beste, proiektuak, sekuentzia didaktikoak edota unitate didaktikoak; batzuetan sinonimo gisa erabili izan dira eta beste batzuetan, aldiz, euren arteko aldeak edota bataren zein bestearen berezitasunak azpimarratuz. Eduki bidezko hizkuntzaren irakaskuntzaz ari garelarik hainbat diziplinen tradizioek elkar eragiten dute eta ikas-irakaskuntza bitartekoak egokitu eta doitu beharko dira.

Hemen, irakurle, hizkuntzaren didaktikaren eremuan eta Genevako Eskolak proposaturik azken urteetan euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan sarri erabili izan den Sekuentzia Didaktikoaz (SD) jardungo dugu batik bat, hizkuntzaren didaktikaren tradizioetik datorren tresna izanik ere erraz moldatzen eta egokitzen baita eduki bidezko hizkuntzaren irakaskuntzara. Dolz eta Schneuwlyk (1998:93) diote SD bat dela “klaseko proiektu baten txertatzen den hizkuntza ekintza baten inguruan sistematikoki antolaturiko hainbat eskolaldiren multzoa”. Hau da, SDaren azken xedea da komunikazio egoera bati erantzutea (eskutitz bat idatzi, hitzaldi bat eman, bideo bat bikoiztu, antzerki bat antzeztu...) eta hori gauzatu ahal izateko hainbat jarduera edo ataza proposatzen ditu modu sistematikoan. Bestalde, autoreok gogoratzen digute SDA bi printzipiotan oinarritzen dela. Batetik, testu-generoaren lanketa komunikazioaren ikuspegitik egin behar da; egoera ahalik eta errealenak aurreikusiz, ikasleek testu-genero bat ekoizten ikasiko baitute baldin eta testu-genero hori ekoiztu behar badute. Bestetik, testu-generoa ikasteko eta irakasteko objektu gisa landu behar da, hala, ikasleek testu-generoaren egitura, ezaugarriak, beharrezko baliabideak, etab. behatu, aztertu eta erabili beharko dituzte.

Bain eta Schneuwlyk (1993) diotenez SD baten baldintzak ondokoak dira: *proiektu* bati erreferentzia egin behar zaio (helburu jakina duen jarduera multzoari); bere *objektuak homogeneoa* izan behar du (testu-genero bakarra landuko da SD bako-

tzean); *hizkuntza jarduera sozial* (komunikatibo) baten inguruan aritu behar du, eta gainera, horrek *motibagarria* izan behar du ikasleentzat. Bestalde, eta bukatzeko, *plan zebatz eta mugatu* bati jarraituz, *helburu zebatz* erantzutea da bere egitekoa.

3.1. Zer izan kontuan Sekuentzia Didaktiko bat antolatzerakoan

SD bat diseinatzerakoan hainbat alderdi hartu behar dira kontuan. Lehenik eta behin, gogoratu behar dugu SDa ez dela tresna zurruna; hala, SDaren diseinuaren iparroratzak izango dira testu-generoaren ezaugarriak eta gure ikas-taldearen aurrezagutzak zein interesguneak. Edonola ere, badira SD bat diseinatzerakoan kontuan har ditzakegun hainbat irizpide edo orientabide.

1. Testu-genero egokia aukeratu behar dugu, bai hizkuntzaren lanketaren ikuspegitik, bai edukiaren/beste arloaren lanketaren ikuspegitik. Aukeraketa hori egiteko orduan bi izan daitezke bideak, batetik, hizkuntza programazioak esango digu zein testu-genero lantzea dagokigun (espiralean eta aniztasunari erantzunez erabakiko dugu ikasturte bakoitzean zein testu-genero landu); bestetik, proiektuan landuko ditugun edukiek esango digute zein testu-genero lantzea izan daitekeen egokiena, arlo bakoitzak baditu, lehenengo atalean ikusi dugun bezala, bere diskurtsoak eta esateko moduek eta horrek baldintzatuko du neurri batean landu daitezkeen testu-generoak. Esate baterako, Natura, Gizarte eta Kultura Inguru-nearen Ezaguera jakintza-arloa oso egokia izan daiteke azalpen testua edota kontaketa lantzeko eta Gorputz Hezkuntza jakintza arloa, ostera, joko arauak testu-generoa lantzeko.
2. Ikasleak izan behar dira SDaren diseinuan abiapuntu eta helburu. Ikasleen errealitatetik, hurbil egon behar da landuko dena: bai beraien hizkuntza gaitasunetik, bai interesguneetatik. Ikasleentzat landuko den hori erabilgarria izan behar da eta egiazko behar komunikatibo bati erantzun behar dio.
3. Jarduerak askotarikoak eta esanguratsuak izan behar dira. SDak ahalbidetu behar du ereduak behatzea, jasotze eta ekoizte jarduerak egitea, ulermena lantzea, esperimintatzea, eta abar.

4. SDak gelako aniztasunari erantzun behar dio eta horretarako kontuan hartu beharko ditu egin beharreko egokitzapenak, taldekatze modu desberdinak (banaka, talde kooperatiboetan...), askotariko jarduerak, eta abar. Sekuentzian proposaturiko egitekoak ikasleentzat erronka izan behar du, hala hizkuntzari dagokionez, nola jakintzari dagokionez.
5. Jardueraz gainera esku-hartzea aurreikustea ere garrantzitsua da: denboralizazioa, espazioaren erabilera, zein material beharko den, irakaslearen berbaldia nolakoa izango den... Badakigu, esku-hartzearen diseinua aurreikuspen bat baino ez dela eta gero saioaren joanak derrigortuko gaituela hainbat eta hainbat erabaki hartzera.
6. Bukatzeko, ebaluazioaren garrantzia azpimarratu behar dugu. Ebaluazioak jarraitua izan behar du, abiapuntua ikasleentzako aurre-ekoizpenak izango dira eta horietan oinarrituz gauzatu dira tarteko ebaluazioak eta azken ebaluazioak. SDan zehar eraikiko den kontrol-zerrenda izango da irakaslearen eta ikaslearen artean adostuko den ebaluazio kontratua.

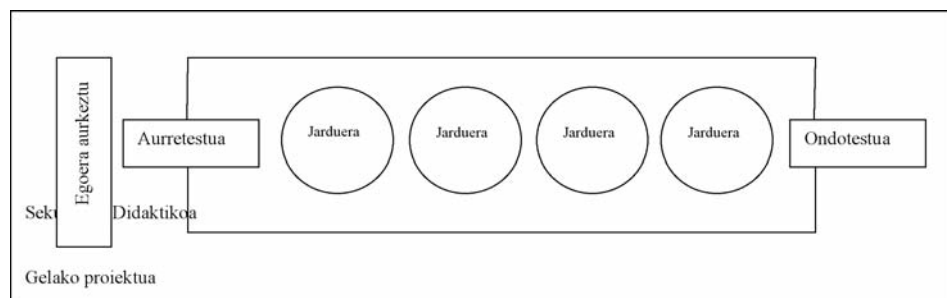
3.2. Zein dira Sekuentzia Didaktiko baten ezaugarri orokorrak?

Esan dugunez, SD baten oinarria da testu-genero bat lantzea eta ikasleari baliabideak eskaintzea horretan aritzeko. Hala ere, lanketa hori ez da testu-generoa bere osotasunean hartuta proposatzen, baizik eta testu-generoaren ezaugarri atalkatuen gaineko lanketa progresibo batetik. Beste hitz batzuetan esanda, langai den testu-generoa debatea bada, genero horren ezaugarriak atalkatu egingo dira, bai ikasmaitan, bai ikasmaita bateko SDan bertan ere.

SD baten abiapuntuan ikaslea komunikazio egoera baten aurrean jartzen da, horrek duen konplexutasun guztiarekin. Egoera horretan ikasleak eta ikasle-taldeak erakutsitako aurrezagutzak aintzat hartuz, testu-generoaren ezaugarriak atalkatu egingo dira (komunikazio egoeraren ezaugarriak, testuaren egitura, testuratzeko baliabideak, edukia...) eta horien lanketa egingo da atazen edo jardueren bidez. Bukatzeko, ikasleak berriz ere egoera komunikatiboaren konplexutasunari erantzun beharko dio,

ikasitako baliabide guztiak aplikatuz. Dolz eta Schneuwlyk (1998) diotenari eutsiz: SDA eraikitzen da “konplexutik sinplera... eta konplexura”. Modu horretan, ikasle-entzat zailak diren egitekoak zatitu eta berariaz lantzen dira, azkenean ikaslea testu-generoaren konplexutasunari erantzuteko gai izan dadin.

SD batek, beheko eskema ikus daitekeenez, hainbat fase ditu (Dolz eta Schneuwly, 1998:94):



Hona hemen fase horietako bakoitza zehatzago azalduko dena:

1. **Egoera aurkeztea.** Ikasleei hasiera-hasieratik adieraziko zaie zein komunikazio egoerari erantzun beharko dioten eta zein ikas-objektu (zein testu-genero) landuko duten. Ataza honen bidez ikasleak eta ikasle taldeak egin beharrekoa irudikatuko du, baita zer ikasiko duen ere. Garrantzitsua da ikasleak komunikazio egoeraren parametroak argi izatea: nori hitz egingo/idatziko diogu? Zein roletatik hitz egingo/idatziko dugu? Azken ekoizpenean guztiok parte hartuko dugu ala ikasle talde batek bakarrik? Zein izango da hartzailea?... Ikasleak hasiera-hasieratik argi izan behar du zein izango den egitekoa, kontsigna argia eta ulertzeko erraza izan beharko da. Aurkezpena izateaz gain, negoziazio unea ere bada hau irakasle eta ikasleen artean, garrantzitsua da proiektuko partaide guztiek argi izatea zein den egitekoa.
2. **Aurretestua.** Ikas-objektuak ikasleen gaitasun eta beharren arabera aukeratu eta egokitu beharko dira, horrek eskatzen du aurreiritzietan oinarritu ordez ikasleen benetako ekoizpen batetik abiatzea langai izango diren alderdiak aukeratu ahal izateko. Horretarako, ikasleek azken ekoizpenaren antzeko

komunikazio egoera bati erantzun beharko diote eta ekintza horren emaitza izango da irakaslearentzat lan-gida.

3. **Jarduerak.** Behin ikasleen abiapuntua ezagututa, azken egitekoari erantzuteko (ondotestua) beharko dituen baliabideak eta gaitasunak landuko dira. Jarduera horien lanketa gaiak askotarikoak izango dira: edukia lantzeko jarduerak, baliabide diskurtsibo eta linguistikoak lantzekoak, arloari dagokion lexiko espezifikoa lantzekoak, baliabide ez berbalak lantzekoak, motibazio jarduerak, aurre-prestaketa jarduerak, eta abar.
4. **Kontrol-zerrenda.** Prozesu guztian zehar ikasleek eta irakasleak kontrol-zerrenda osatuko dute. Kontrol-zerrenda horretan jasoko du ikasleak prozesuan ikasitakoa eta azken egitekoari erantzuteko beharko dituen baliabideak, bai edukiari dagokionez bai formari dagokionez. Garrantzitsua da tresna hau irakaslearentzat ulergarria izatea, autoerregulazio tresna gisa funtzionatu behar baitu. Zerrenda hori izango da, halaber, irakasle eta ikasleen arteko ebaluazio kontratua. Beraz, kontrol-zerrendak bi funtzio beteko ditu: batetik, barne erregulaziorako baliabidea da eta, bestetik, kanpo ebaluaziorako tresna.
5. **Azken egitekoa edo ondotestua.** Behin jarduerak burututa, ikasleek ondotestua ekoiztuko dute. Horretarako kontrol-zerrenda kontuan hartu beharko dute. Ondotestu horretan irakasleak behatu ahal izango du zeintzuk izan diren SDaren emaitzak, baita aurrera begira egiteko edo lantzeko dituen alderdiak ere.

3.3. Sekuentzia Didaktikoen bi adibide: Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan

Ondoko lerroetan testu-genero jakin baten lanketarako bi SD proposatzen dira, lehen Haur Hezkuntzarako, bigarrena Lehen Hezkuntzarako. Aukeraturiko testu-generoa *prozesu baten abozko azalpena* da. Haur Hezkuntzan *Karapaixoa nola egin dugu?* SDA proposatzen da, bertan helburua da haurrek Euskal Herrian berezia den jaki bat ezagutzea, egitea eta egite prozesu hori beste batzuei azaltzea. Lehen Hezkuntzan *Birziklapen tailerlean nola egin ditugu eskulanak?* SDA proposatzen da, kasu horretan ikasle taldeek bidez grabatuko dute aukeratutako material birziklatuz egingo dako eskulanari buruzko azalpena.

Haur Hezkuntza: Karapaixoia nola egin dugu?

	Helburuak	Jarduerak	Materialak
Egoera aurkeztea: egoeran kokatu	<ul style="list-style-type: none"> - Ahozko azalpen baten testuingurua ulertarazi - Aurreikusi sekuentzia osoaren koherentzia - Azken xedea aukeratu (beste ikasle batzuen aurrean, gurasoen aurrean, beste ikasitxeko ikasleen aurrean... prozesu baten aurkezpena) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prozesu baten ahozko azalpena ikusi - Aurkezpenaren inguruko solasaldia - Entzundakoaren zerrenda egin (irakasleak arbelean) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prozesu baten azalpen bideo (Nola egiten da bizkotxoa? Nola egiten da txontxongilo bat?...)
Aurretestua	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasleek aurrez egindako jarduera bat azaldu: eskulan bat, jaki bat... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasle batzuek beste batzuei azaldu eta grabatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Bideoa
1. jarduera: komunikazio egoera irudikatu	<ul style="list-style-type: none"> - Haurrek komunikazio egoera ulertu - Helduen ekoizpen bat irudikatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Helduen ekoizpena entzun eta solasaldia: norik hitz egiten du (hizlariaren rola), zertarako, nori zuzentzen zaio, zer azaltzen du... 	<ul style="list-style-type: none"> - Helduaren azalpena
2. jarduera: antolatu eta egituratu	<ul style="list-style-type: none"> - Deskribapena antolatzen eta egituratzen ikasi - Entzutearen garrantzia azpimarratu - Koordinatu euskarrien erabilera eta nola jasoko diren 	<ul style="list-style-type: none"> - Sarrera egiteko formulak eta moduak ikasi: hizlariaren agurra eta aurkezpena; azalpenaren helburua - Deskribapenak izango dituen atalak adostu - Hizlari-entzuleen arteko elkarrekintzaz hausnartu 	<ul style="list-style-type: none"> - Sarrera eta agur formulak

	Helburuak	Jarduerak	Materialak
<p>3. jarduera: dokumentatzen ikasi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentatzen ikasi hainbat iturri erabiliz - Haurrentzat esanahia daukaten eta eraginkorrak diren euskarriak adostu 	<ul style="list-style-type: none"> - Jakiak eta garai jakin batzuk: Gabonetako jakiak, Inauterietako jakiak, Garizuma eta Aste Santuko jakiak... - Karapaixoaren historia: Garizuman ama-pontekoek besoetakoei oparituriko ogia 	<ul style="list-style-type: none"> - Garai jakinei loturiko jakiei eta Karapaixoari buruzko informazioa
<p>4. jarduera: Prozesua egin, dokumentatu eta adierazi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Erabiliko diren materiala izendatzen ikasi - Momentuan egiten ari direna adierazten ikasi 	<ul style="list-style-type: none"> - Karapaixoa egiteko osagaiak lortu eta izendatu - Karapaixoa egin eta dokumentatu (argazkiak atera) - Irakaslearen galderari erantzun: momentuan egiten ari direna adierazi. Zein osagai erabili ditugu? Zein pauso jarraitu ditugu? 	<ul style="list-style-type: none"> - Karapaixoa egiteko osagaia eta tresnak (eskolako sukaldean erabil daiteke) - Argazki kamera
<p>5. jarduera: Azalpena antolatu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Azalpenaren egitura orokorra egituratu 	<ul style="list-style-type: none"> - Egindakoa gogoratu eta prozesuari hitzak jarri - Azalpenaren egitura orokorra: sarrera, osagaiak, prozedura, bukaera - Sarrera formulak gogoratu. - Osagaiak gogoratu eta argazkiak aukeratu. "Karapaixoa egiteko behar dugugu..." - Argazkiak aukeratu eta antolatu prozedura azaltzeko. - Antolatzaileak landu: lehenengo, ondoren, gero, horren ostean, bukatzeko. - Lexiko espezifikoa landu: bota, nahastu, zaitu, oreka egin, egosi... - Bukaera formula pentisatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Prozesuan ateratako argazkiak - Hasterako eta amaierako formulak - Enumeratzailak - Lexiko espezifikoa (aditzak)

	Helburuak	Jarduerak	Materialak
6. jarduera: Hizkuntzaz kanpoko elementuak	<ul style="list-style-type: none"> - Hizkuntzaz kanpoko elementuen garrantziaz jabetu 	<ul style="list-style-type: none"> - Aurkezpena egingo duten lekua bisitatu eta espazioa/euskarriak antolatu - Ahotsaren eta begiradaren garrantziaz gogoeta egin 	<ul style="list-style-type: none"> - Euskarriak (euskarri elektronikoa, horma-inudiak...) - Aulkiak, mahaiak..
7. jarduera: Entsegua	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasitakoa gogoratu (kontrol-zerrenda) - Azken ekoizpenerako zalantzak argitu 	<ul style="list-style-type: none"> - Aurkezpena egin - Solasaldia: zer egin dugu ondo? Zer hobetu daiteke? 	<ul style="list-style-type: none"> - Euskarriak (euskarri elektronikoa, horma-inudiak...) - Aulkiak, mahaiak
Azken egitekoa edo ondotestua	<ul style="list-style-type: none"> - Entzuleen aurrean karapaixoa nola egin duten azaldu 	<ul style="list-style-type: none"> - Jendaurreko aurkezpena egin 	<ul style="list-style-type: none"> - Euskarriak (euskarri elektronikoa, horma-inudiak...) - Aulkiak, mahaiak... - Erregistratu: bideoz grabatu

Lehen Hezkuntza: Birziklapen tailerrea nola egin ditugu eskulana?

	Helburuak	Jarduerak	Materialak
Egoera aurkeztea: egoeran kokatu	<ul style="list-style-type: none"> - Ahozko azalpen baten testuingurua ulertarazi - Aurreikusi sekuentzia osoaren koherentzia - Azken xedea irudikatu (bideoz grabatuko dira talde bakoitzeko azalpen bat) 	<ul style="list-style-type: none"> - Azken ekoizpena irudikatzeneko solasaldia: zein izango da hartzailea, zer azalduko dute, zergatik, zertarako, zer izango dute kontuan aurkezpenaren (hizkuntza, materiala, baliabide ez berbalak...) 	
Aurretestua	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasleek aurrez egindako jarduera bat azaldu: eskulan bat, jaki bat... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasle batzuek beste batzuei azaldu eta grabatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Bideoa
1. jarduera: Komunikazio-egoera irudikatu	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasleek komunikazio egoera ulertu - Helduen ekoizpen bat irudikatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Helduen ekoizpena entzun eta txantiloia bete: norik hitz egiten du (hizlariaren rola), zertarako, nori zuzentzen zaio, zer azaltzen du, zein euskarri erabili ditu, gorputza/ahotsa/begirada nola erabili ditu... 	<ul style="list-style-type: none"> - Helduaren azalpena
2. jarduera: Antolatu eta egituratu	<ul style="list-style-type: none"> - Azalpena antolatzen eta egituratzen ikasi - Egoera komunikatiboa irudikatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Hizlariaren rola: zein da aurkezpenaren helburua? zer jakin behar dugu? Zein informazio bildu behar dugu? Zer jakinarazi behar diogu hartzaileari? Zein ezaugarri izango ditu hartzaileak? - Azalpenak izango dituen atalak adostu: sarrera-agurra, zergatik da garrantzitsua birziklatzea, zein material behar dugu eskulana egiteko, zein da prozesua, azken agurra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gogoeta txantiloia

	Helburuak	Jarduerak	Materialak
3. jarduera: Dokumentatzen ikasi	<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentatzen ikasi hainbat iturri erabiliz - Hondakinez gogoeta egin eta birziklapenaren aldeko jarrera sustatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Hondakinen kudeaketa: zein da egoera? - Birziklapena: zer da? Zergatik da garrantzitsua? - Informazio esanguratsua fitxa baten jaso - Eskulan posibleak aukeratu 	<ul style="list-style-type: none"> - Informazioa jasotzeko fitxa - Interneteko estekak - Birziklapen liburuak - ...
4. jarduera: Prozesua egin, dokumentatu eta adierazi	<ul style="list-style-type: none"> - Erabiliko diren materiala eta tresnak izendatzen ikasi - Prozesua azaltzen ikasi 	<ul style="list-style-type: none"> - Eskulana egiteko materialak eta tresnak lortu - Talde bakoitzak bere eskulana egin eta idatziz jaso: materiala, tresnak, pausoak, oharrak... 	<ul style="list-style-type: none"> - Materialak - Eskulana nola egin - Instrukzioak
4. jarduera: Idatzitik ahozkoa	<ul style="list-style-type: none"> - Azalpenaren egitura orokorra egituratu - Ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko aldeez gogoeta egin 	<ul style="list-style-type: none"> - Idatzizko testutik ahozkoa nola pasatu: birformulazioen eta zehaztapenen garrantzia - Entzulea kontuan hartu: ulermen estrategiak (galdera erretorikoak) 	<ul style="list-style-type: none"> - Talde bakoitzak bere testua eta oharrak
5. jarduera: Testu antolatzaileak	<ul style="list-style-type: none"> - Prozesua adierazteko antolatzaileez jabetu 	<ul style="list-style-type: none"> - Testu-antolatzaile ordenatzaileak: <i>lehenago eta behin, X egin dugunean, X egin ostean, birugarren pausoa da, bukatzeko, azken pausoa...</i> - Prozesuko transformazioa adierazteko testu-antolatzaileak: <i>horren emaitza, egingidakoa, lortutako pieza...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Testu-antolatzaile zerrenda

	Helburuak	Jarduerak	Materialak
<p>5. jarduera: Hizkuntzaz kanpoko elementuak</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Baliabide ez berbalen garrantziaz jabetu 	<ul style="list-style-type: none"> - Gorputza, begirada, ahotsa... moduko elementuen garrantziaz jabetzeko ariketak: bizkarra emanez, ahotsa igoz edo jaitsiz, azkar hitz eginda, gorputza gutxi edo asko mugituta... azalpen bera eman 	<ul style="list-style-type: none"> - Ariketa fitxak
<p>6. jarduera: Azken ekoizpena prestatu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Azken entsegua egin 	<ul style="list-style-type: none"> - Talde bakoitzak bere aurkezpena prestatu: sarrera formulak, beharrezko materialen zerrenda, prozesuko pausoak, oharrak balego, bukaera formula - Aurkezpena ekarri beharrekoeen zerrenda egin eta ardurak banatu - Gogoeta txantiloia: zer egin dugu ondo? Zer hobetu daiteke? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gogoeta txantiloia - Materialak, tresnak...
<p>Azken egitekoa edo ondoretua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gelakideen aurrean bideoz grabatzeko aurkezpena egin 	<ul style="list-style-type: none"> - Eskulana egiten den bitartean, gelakideen aurrean aurkezpena egin eta bideoz grabatu - Hala erabaki bada interneten, liburutegian... eskuragarri jarri 	<ul style="list-style-type: none"> - Materialak, tresnak... - Aulkiak, mahaia... - Bideoa

Bi SD hauetan Natura, Gizarte eta Kultura Ingurunearen Ezaguera eta Hizkuntza jakintza-arloak uztartzen dira. Hizkuntzaren arloari dagokionez, bi SDetan testu-genero bera lantzen da: prozesu baten ahozko azalpena. Ingurunearen Ezaguerari dagokionez, Haur Hezkuntzako SDan Euskal Herriko hainbat herritan zabaldua dagoen tradizio bat ezagutzen eta lantzen da, ama-pontekoak besoetakoari Karapaixoa ize-neko ogia oparitzea, eta horrek bide ematen du sakontzera kultur-jaien inguruan, jai eta jakien arteko harremanez, jai eta erlijioaren arteko harremanez, eta abar. Halaber, ogia egiteko prozesua ere ikasten eta esperimendatzen dute umeez. Hizkuntzari dagokionez, instrukzio testu bat ekoizten jakitea da helburua. Lehen Hezkuntzako SDan ingurumenaren zenbait arazoren aurrean, banakako eta taldeko jarrera arduratsuak sortzea litzateke helburuetako bat, horretarako hondakinen kudeaketaz eta birziklapenez gogoeta egitea eta jarrera aktiboa bultzatzea nahi da.

Bukatu nahi dugu gogoratuz hemen proposaturiko SDak adibide bat baino ez direla, ikasleen aurrezagutzen, interesen eta landuko den testu-generoaren ezaugarrien arabera irakasleak egokitu beharko duena.

4. AZKEN GOGOETA



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

4. Azken gogoeta

Hemen proposatu dugun “metodologiak” ikaslearen ikaskuntza du ardatz, ikaslearen eskola arrakasta lortu nahi du. Eskolako jakintza-arlo guztietan emaitza onak lortzea du helburu, hori dela eta proposatzen da, batetik, jakintza-arloa eta euskara uz-tartzea, eta bestetik, euskara bera bakarrik indartu beharrean, curriculumeko jakintza-arloekin batera euskara bera ere indartzea. Gure ustetan eskolak goi mailako erronkak ditu eta hau horietariko bat da. Lan honen hasieran esan bezala, lan handia egin da Euskal Herrian eredu elebidunetan eta hori nabaritu da ikasleen ebaluaketetan. Halere, uste da metodologiari dagokionez, oraindik ere aurrepausoak eman beharko ditugula ikasleen *arrakasta eskolarra* lortzeko. Bukatzeko, esango dugu, denok dakigun bezala, metodologia bat abian jartzea irakaslearen lanaren atal bat baino ez dela, horrez gainera, irakaslearen esku-hartzea dago eta horrek sekulako garrantzia duela ikasleak aurkitutako oztopoak gainditzen laguntzeko, nagusiki. Horregatik, metodologiarekin batera irakaslearen esku-hartzeari buruzko hainbat printza ere eka-rrri nahi izan ditugu hona. Azkenik, esango dugu metodologia hau praktikara eramateko askotariko moduak daudela eta badakigu irakasle bakoitzak bere nortasuna emango diola, halere, ikusi dugunez, gutxieneko baldintza batzuk ere eskatzen ditu aipatu metodologiak

**5. ERREFERENTZIA
BIBLIOGRAFIKOAK**



EUSKARAREN GIZARTE ERAKUNDEEN
KONTSEILUA

5. Erreferentzia bibliografikoak

Alonso Tapia, J. (1999). Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. Non: C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI, 105-139.

Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence, in :L. Allal & al.(Eds.).*Evaluation formative et didactique du français*. Paris : Delachaux & Niestlé, 51-80.

Bajtín, M. (1979/1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI editores.

Blanchet, A. (1997). Résolution de problèmes et didactique des mathématiques. Non: J. Brun, F. Conne & R. Floris (ed.). Analyse de protocoles entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive. *Interactions didactiques*, Actes des premières journées de la Fouly, 57-76.

Bronckart, J.P. (1996/2004). *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J.-P. (2009). Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. Conférence Ikerbaske, Vitoria-Gasteiz, 09-2009.

Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. Non: Mendoza, A. (coord.). *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL/hORSORI. 227-238.

Carrasquillo, A. eta Rodriguez, V. (2002). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coelho, E. (2004). *Adding English: a guide to teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin English.

Collier, V.P. (1995). *Promoting Academic Success for ESL Students*. Elizabeth, NJ: TESOL-BE.

Cresas (1974-1978). Performances en lecture et participation à la classe. *Recherches pédagogiques*, 68-95.

Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingual education*. Essex: Longman Group.

Cummins, J. (1983). Interdependencia Lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21: 37-61.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (ed.) *Languageprocessing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2005). La Hipótesis de la Interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. In D. Lasagabaster eta J. M. Sierra. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Dale, T.C eta Cuevas, G.J. (1987). *Interating Mathematics and Language Learning*. R. Amato eta M.A. Snow (arg.). *The multicultural classroom*. NY : Addison Wesley Publising Company

Dannequin, C. (1976). *Les enfants baillonnées*. CEDIC.

Dolz, J. (2002). Kimikako azalpen baten ekoizpena Lehen Hezkuntzan: aza go-riaren ura, kamaleoi kimikoa. *HIK HASI*, Hizkuntza idatzia, 8.monografikoa, 53-63.

Dolz, J. (2011). Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor enel aula. In: J. Vallés, D. Alvarez & R. Ricken-

mann (eds.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria. 98-113.

Dolz J. eta Schneuwly, B.(1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Texos*, 11 zk., 77-98.

Dolz, J. eta Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeurs

Dolz, J.; Pasquier, A. eta Bronckart J. P. (1993). L'adquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités lanagières diverses, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.

François, F. (1990). *La communication inegal*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Garro, E; Perez Lizarralde, K (2010). Enuntziatu matematikoa: hizkuntza-zailtasunak eta esku-hartze adibide bat, *HIK HASI 25. Monografikoa*, 32-40 orr. ISBN 978-84-936543-4-4

Garro, E; Sainz Osinaga, M; Perez Lizarralde, K; Ozaeta, A; Egizabal, D (2010). Bases lingüísticas para la comprensión de los enunciados matemáticos en la Educación Primaria en contextos multilingües. In Caballero, R; Pinar M^aJesus (eds.). *Ways and Modes of Human Communication*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha [CD-R] ISBN 978-84-8427-759-0

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. En R. J. Harris (ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland. 51-62.

Idiazabal, I; Larringan L. M.(2004). "La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo", in A. M. Lorenzo, F. Ramallo & X. P. Rodríguez-Yanez, wd., *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*, 2002. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidad da Vigo.

Jaubert, M. & Rebiere, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? En J-C. Cahbanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF, 163-186.

Jaubert, M. & Rebiere, M. et Bernié, J-P. (2003). Discours d'ouverture du colloque *Constructions des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, [CD-ROM], IUFM d'Aquitaine, Université de Bordeaux 2.

Jaubert, M. & Rebiere, M. (2004). Quelques fonctions de l'activité langagière en français. *Actes du 9^e colloque de l' AIRDF*, Québec, 26-28 août 2004.

Kowal, M. y Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom?. In R. K. Johnson y M. Swain (eds.). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laplante, B. (1993). Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française : Le cas d'une enseignante, *The Canadian Modern Language Review*, 49-3, 567-587.

Long, M. (1994). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Ritchie T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of research on language acquisition*. Volume 2: *Second language acquisition*. New York: Academic Press.

Plazaola-Giger, I. (2005). Cuando enseñar lengua se convierte en objeto permanente, *Articles*, 37, 82-92.

Plazaola, I. eta Leutenegger, F. (2003). Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación*, 15 (4), 357-371.

Ruiz Bidandi, U. eta Tusón, A. (2002). Explicar y argumentar. *Textos*, 29, 5-10.

Sainz Osinaga, M. (2006). La enseñanza-aprendizaje de la lengua y del Conocimiento del Medio. ¿Cómo explicar un experimento de física en Educación Primaria?. Non: C. Pérez-Llantada, R, Plo y Claur P. Neumann (Coord.). *Comunicación aca-*

démica y profesional en el siglo XXI. Actas del V Congreso Internacional AELFE, Prensas Universitarias de Zaragoza, 425-429.

Sainz Osinaga, M. (2010a). Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemáticas y lengua –euskara–) desde la transposición didáctica en contextos plurilingües. *Ikastaria*, 17, 221-266.

Sainz Osinaga, M. (2010b). Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral por medio de contenidos del currículum en contextos escolares plurilingües. II. Congrès Internacional de Didactiques, Girona, 2010, 460 [Azken kontsulta 2011-12-07] <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/460.pdf>

Sainz Osinaga, M. (2010c). Estudio de las regulaciones del enseñante en una clase de matemáticas en un contexto de inmersión: efecto de las interacciones en los usos orales de los alumnos. In: Bueno Alonso, J.L., González Álvarez, D., Kirsten Torrada, U., Martínez Insua, A., Pérez Guerra, J. Rama Martínez, E. & Rodríguez Vázquez, R. (ed.) , *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AESLA*, Universidad de Vigo, Enseñanza de lenguas y Diseño Curricular [CD].

Sainz Osinaga, M. eta Bilbatua, M. (1999). Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. Una experiencia en modelos de inmersión. *Infancia y Aprendizaje*, 86, 57-71.

Sainz Osinaga, M. & Garcia Azkoaga Ines (2002). Zer ikasi dute ikasleek sekuentzia didaktikoarekin? *HIK HASI*, Hizkuntza idatzia, 8.monografikoa, 85-96.

Sainz Osinaga, M.,, Garro, E., Ozaeta, A., Perez, K. & Egizabal, D. (2009). Gelako interakzioa. Ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena Lehen Hezkuntzako ikasleen eskutik. *EUSKARA aldizkaria*, 54, 2-1 zatia, 541-677.

Short, D.J. (1991). How to integrate Language and Content Instruction. Washington: Center for Applied Linguistics.

Sinclair, J. and Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Snow, A.; Met, M. & Genesse, F. (1989). "A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction". *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass eta C. G. Madden (eds). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.

Thomas, W. eta Collier, V. (1999) *School Effectiveness for Language Minority Students*. George Washington University, Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.

Euskararen Gizarte Erakundeen KONTSEILUAK hezkuntzaren eremuan argitaratutako liburuxkak:

2008

- Ikasle Euskaldun eleanitzak sortzen
- Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe
- Proposition pour la formation des élèves plurilingues
- Proposal on teaching multilingual students

2009

- Euskararen erabilera areagotzeko estrategiak eskolatik abiatuta
- Estrategias para fomentar el uso del euskara desde la escuela
- Stratégies pour développer l'utilisation de la langue basque à partir de l'école

2010

- Eskolatik abiatuta euskararen erabilera areagotzeko zenbait programa

Liburuxka guztiak eskuragarri daude www.kontseilua.org webgunean

