

Mintzaira eta ikasketa jarduerak

(Language and learning activities)

Ocio Endaya, Begoña*

Begoñako Andra Mari Magisteritza Eskola. Barraincua, 2.
48009 Bilbo

BIBLID [1137-4446 (2005), 14; 87-102]

Jaso: 05.03.10

Onartu: 05.05.18

Mintegi honetan egindako hausnarketaren bitartez mintzairak ezagupenaren eraikuntzan duen ekimena birkokatzen saiatu gara, hark ikasketa ekintzetan duen funtsezko rola eta garrantzia errekuiperatuz. Gure hausnarketan hiru osagai hauek ikasketa prozesuan zehar euren artean duten elkarreagin mota desberdinak aztertu ditugu, eta azkenik gelarako eskuhartze eredu ezberdinak moldatzeko jarraibide batzuk eskaintzen ditugu.

Giltza-Hitzak: Mintzaira. Ezagupenaren eraikuntza. Ikasketa jarduerak. Ekintza komunikatiboa. Arketipo/eredu diskurtsiboak. Gelan elkarrekin eraikitako diskurtsoak.

La reflexión realizada en este seminario trata de recolocar el papel del lenguaje en el proceso de construcción de los conocimientos, reintegrando la importancia y el papel crucial de las actividades de aprendizaje. Atendiendo a las diferentes formas de interacción entre estos tres componentes del proceso de aprendizaje, se concluye la reflexión con una serie de pautas orientadas a modelar los diferentes tipos de intervención en el aula.

Palabras Clave: Lenguaje. Construcción del conocimiento. Actividades de aprendizaje. Actividad comunicativa. Arquetipos discursivos. Discursos compartidos en el aula.

Au moyen de la réflexion effectuée au cours de ce séminaire on a essayé de resituer l'activité qui correspond au langage dans la construction de la connaissance, récupérant l'importance et le rôle fondamental de celui-ci dans les activités d'apprentissage. Dans notre réflexion nous avons analysé les différents types d'interaction que ces trois éléments présentent dans le processus d'apprentissage et, finalement, nous évoquons quelques règles pour la réalisation de différents modèles d'intervention dans la classe.

Mots Clés: Langage. Etude. Activités d'étude. Activité communicative. Archétypes/modèles discursifs. Discours construits en commun dans la classe.

(*) Dokumentu hau 2003-2004 ikasturtean "Begoñako Andra Mari" Irakasleen Eskolako irakasle talde bat eta kanpoko hizlari batzuen artean egindako mintegiaren emaitza da.

Koordinatzailea: Begoña OCIO (Hizkuntzaren Didaktika), Kanpoko partaideak: Itziar IDIAZABAL (Psikolinguistika) eta Conchi YANIZ (Ikasketaren teoriak), Barruko partaideak: Joseba ARRIOLA (Euskera), J. Andoni ATUTXA (Historia), Paco GOMEZ (Historia eta Geografia), Jaione IBARRA (Euskera eta Elebitasuna), Luis PEREDA (Matematika), Roberto PILAR (Zientzia Esperimentalak) eta Itzultzaileak: Jaione IBARRA, Roberto MIELGO eta Jone OZERINJAUREGI.

1. SARRERA

Mintzaira eta Ikasketari buruz 2003-2004 ikasturtean egin dugun mintegiaren helburu nagusia, mintzairaren eta ikasketaren artean dauden harremanak sakon aztertzea izan da, horrela, gida-lerro didaktiko zehatzak ezarri ahal izateko hizkuntzaren didaktikaren eta gainontzeko arloen didaktikaren arteko osagarritasuna hobetzeko. Ondoren, mintegian zehar landu diren ideia nagusiak jasoko ditugu.

Lehenengo eta behin, ikasturte hasieran egin genituen galderak gogoraziko ditugu:

- Irakasgai guztietan modu berean erabiltzen da hizkuntza?
- Arloetan mintzaira erabiltzeko zein moduk laguntzen du hobeto ezagutza eraikitzen?
- Zertan lagun diezaiokete hizkuntza ikasgaiak eta gainontzeko ikasgaiak gaitasun linguistiko-diskurtsiboen garapenari?
- Zein ezagutza eta jarduera izan behar ditu kontuan hizkuntza arloak gainontzeko arloetan behar diren gaitasun komunikatiboak osatzeko?
- Ze iritzi dugu arlo desberdinetako irakasleok behar diren hizkuntz gaitasunei buruz, eta mintzairak irakaskuntza-ikaskuntza estrategietan duen zereginari buruz?

2. PENTSAMENDUAREN ETA MINTZAIRAREN ARTEKO HARREMANAK

XX. mendean, pentsamenduaren eta mintzairaren arteko harremanak ulertzeko modu desberdinak izan dira, eta batzuetan kontraesanak ere izan dira. Teoria batzuen arabera, jokabideak funtzio erabakigarria izan du (Skinner, 1953), beste batzuentzat pentsamendu sinbolikoak (Piaget, 1979, 1982), beste batzuek hizkuntz formen bilakaerari eman diote garrantzia (Chomsky, 1977), eta, azkenik, Vygotskik (1993) planteatutakoaren arabera, pentsamenduaren eta mintzairaren artean bat egite bat dago, eta horren arabera “hitzezko pentsamendua” izango genuke.

Teoria bakoitzak bere ikuspegia dauka eta, horrela, batzuek pentsamenduaren eraikuntza prozesuan jarri dute arreta, eta beste batzuek, aldiz, mintzairak nola egiten duen aurrera aztertu dute. Era berean, 60ko hamarkadan, mintzairaren eta pentsamenduaren arteko harremanari buruzko zenbait ikuspegik (Chomsky eta Piaget) bat egin zuten. Nolanahi ere, ikuspegi horien balioa erlatibizatu egin da, gerora mintzairaren gainean nagusitu diren ikusmoldeak askoz pragmatiko eta funtzionalagoak dira eta.

Vygotskik mintzairaren eta pentsamenduaren arteko bat egiteari buruz egindako ekarpenek jarraibide interesgarriak eskaintzen dituzte eskola espa-

rrurako, izan ere, ikaskuntzaren eta jarduera komunikatiboaren artean loturak ezartzeko bidea ematen dute. Dena dela, gaur egun oraindik galdera batzuek erantzunik gabe jarraitzen dute, esate baterako, pentsamenduak ahalbidetzen du mintzaira ala mintzairak bultzatzen du pentsamendua? Vygotskiren planteamenduek ere ez digute galdera horri erantzuteko erabateko azalpenik eskaintzen.

Orain arte badirudi ez dagoela galdera honi modu kategorikoan erantzuteko beste daturik. Beharbada, galdera horri erantzutea ez da oso beharrezkoa hezkuntzan aurrera egiten jarraitu ahal izateko.

Bai Piageten kognitibismoak bai konstruktibismo sozialak, batak pentsamenduaren eraikuntza azaltzeko eta besteak ikasketa azaltzeko, hirugarren faktore bat aipatzen dute: **jarduera**. Hala ere, jarduerak ez dauka esangura bera teoria batarentzat eta bestearentzat. Piagetarren kasuan, jarduerak manipulazio fisiko eta eragiketa kognitibo multzoak dira, munduari begiratzean, hau azaltzen duten ereduak eta teoriak. Konstruktibismo sozialaren arabera, berriz, mundua deskubritzeko mugimendua ez da berez eta modu indibidualean gertatzen.

Konstruktibismo sozialarentzat, bizi ahal izateko, pertsonak elkarri lagundu behar diogu eta elkarri lagundu ahal izateko nahitaezkoa da giza-banako bakoitzak munduari buruz dituen irudikapenak hurbiltzea. Hori da konstruktibismo sozialaren abiapuntua. Elkarri egokitzeko beharrian hori mintzaira garatzeko motore bilakatzen da, eta aldi berean ezagutzaren eraikitzaile litzateke. Gizataldeak, mintzairari esker, ezagutza jaso, transmititu eta sortzen jarraitzen du, mintzaira baita besteen teorien gordailua eta belaunaldi berriei aurrekoek pilatu duten ezagutza aurkeztuko diena. Horrela, bada, jarduera kooperatiboetan, elkarrekin egindako jardueretan, ezagutzak eraikitzen dira eta jarduera horien baitan zentzua hartzen du mintzairak. Ikuspegi horretatik, berba egitea eta mundua ezagutzea ez dira gauzei objektuei, kontzeptuei, sentimenduei, sentsazioei izenak jartzea, besterik gabe. Izan ere, bai berba egiteko bai ezagutzeko, elkarrekin jardun beharra dago, proiektuak gauzatu ahal izateko eta, horien bidez, emaitza jakin batzuk lortzeko.

Egia da, hitzak ikasketa prozesuan eta ezagutzaren eraikuntzan duen bitartekaritzari buruz interpretazio erradikalak egin direla. Hauen arabera, batzuetan besteren hitzari balio oso handia eman zaio ikasketaren eragile gisa eta, beraz, badirudi berbak berez duela balioa eta zentzua. Baina planteamendu horrek ahaztu egiten du berbak zentzua izan dezan kooperazioa edo elkarlana bildu eta bideratuko duten proiektuak eta asmoak behar direla.

Bestetik, ikasketari dagokionez, hitzak duen garrantzia alde batera utzi barik, konstruktibismo sozialak ahaztu egiten du, neurri batean, ezagutzak bereganatzeko pertsona bakoitzak egin beharreko prozesua. Zentzu horretan, mundua besteekin batera esploratzeko metodologia batez jabetzea ere kontuan hartu beharreko faktore bat da, ikasgelako jarduerak zentzua izan dezaten ikuspuntu kognitibotik zein komunikatibotik.

Arriskutsu samarra izango litzateke Vygotskiren *hitzezko pentsamendua* kontzeptutik zuzenean ekintza didaktiko-komunikatibora igarotzea, hau da, ikastea eta bestearen diskurtsoa bereganatzeko asmoz berba egitea gauza bera direla pentsatzea. Hori eginez gero, eredu tradizional garbienean eroriko ginateteke, izan ere, eredu horren arabera, transmisioa ezarritako diskurtsoaren erreproduktzio hutsa da, norberaren gogoetari eta asimilazio kritikoari lekuri utzi gabe. Beste hitz edo berba batzuekin, hori “berbalismo” hutsa izango litzateke.

Ikaslea printzipio aktibo gisa hartuz gero eta pertsonen errealitatea autonomiaz eta zentzu kritikoz azaltzeko gaitasuna dutela onartuz gero, deskubritze estrategiek eta prozedura enpirikoek badute zeresanik munduaren funtzionamendua aztertu eta hausnartzeko: mintzaira, ohiturak, fenomeno fisikoak, animalien bizitza, artea eta abar. Dena ez da mintzaira eta mintzaira ere, ez da dena.

Horrela, bada, galdera hau egin genezake: ze leku betetzen dute jarduerak, ikasketaren bitartekari garrantzitsu gisa? Ikasteko jarduerak, giza jarduerak guztiek legez, estrategiak eta prozedurak erabiltzen dituzte, batzuk besteak baino eraginkorragoak. Estrategia horien barruan, gure ustez, mintzaira osagai garrantzitsua da, baina ez da dena. Mintzairaren zeregina indartzeko eta dagokion lekuan jartzeko, komenigarria da ikaskuntza-irakaskuntza estrategien lekua jardueren beren ikuspuntutik zehaztea.

3. IKASKUNTZA-IRAKASKUNTZA ESTRATEGIAK. JARDUERA ESANGURATSUAK

Ikastea eraldaketa psikologiko etengabea dakarren prozesua da, eta prozesu hori gure aurretiko eskemak gure inguru sozial eta fisikoarekiko (pertsonek, egoerak, objektuak, materialak) elkarreraginaren ondorioz jasotzen dugun informaziora egokitzeko beharrak eragiten du. Prozesu hori berez gertatzen da eguneroko bizimoduan, eta horrek sorrarazi ditu teoria alternatibo edo aurretiko ideiak. Teoria edo ideia horiek inplizituak izaten dira, modu informalean jasotakoak, oso konpartituak eta, beraz, nahiko estereotipatuak; era berean, kontraesankorrak izan daitezke, baina batez ere, aldatzen zailak izaten dira, izan ere, mundua ulertzeko lagungarriak dira eta norberak egindakoari segurtasuna eta zentzua ematen diote.

Berezko jakintza mota horiez gain, eskola, modu formal eta artifizialean, zientziak proposatutako teorien azalpenak ikasleek jaso ditzaten ahalegintzen da. Eskolaren helburua jakintza hori modu esanguratsuan eskaintzea da, hau da, ikasleei gaitasuna emanez eskema berriak eguneroko bizimoduaren edozein egoeratan aplikatzeko.

Metodologia erabat espositiboek eta zatikatuek areagotu egiten dute teoria alternatiboen eta azalpenezko teorien arteko aldea, hau da, ohiko ezagutzaren eta ezagutza zientifikoaren arteko aldea; horrela, sarritan, diskurtsoa bukatu eta itxi baten kopia mekaniko hutsa bultzatzen du metodologia mota

honek. Arazo hori gainditzeko, XX. mendean zehar ikasketaren teoretara egin diren ekarpenek bereiztu egin dituzte zenbait alderdi, gure ikasleei proposatutako material eta egoerak esanguratsuak izan daitezzen. Ikasleek izan ditzaketan interesak kontuan hartzea, alde zuzenetik dituzten ezagutzak azalera eta zalantza jartzea eta arazoei erantzuteko elkarrekin lan egitea dira teoria horiek nabarmendu dituzten zenbait alderdi.

Eskola Berriaren (Dewey, 1967) ekarpenek garrantzi berezia eman zioten ikasleentzako beharrezanekin bat egiteak duen garrantziari, horrela, ikasleak ikerketa aktiboko estrategiak martxan jar ditzan. Egoera horretan, eskolako lanak eragin ditzakeen proiektuen erabilgarritasun teoriko-praktikoaren bitartez definitzen dira interesak. Ikasketa esanguratsuen teoriak (Ausubel, 1998), bestetik, agerian jarri dute edukien hierarkizazioaren sekuentziazio zehatzak lagundu egiten duela aurrezagutzeko beharrezkoa den konexioa ezartzen. Baina aurrezagutza horiek eraldatzeko, eta jasotako ezagutzak modu funtzionalean aplikatzeko behar den autonomia lortzeko, gogoan izan behar dugu guztiz komenigarria dela lan kooperatiboak edo elkarrekin egin beharrezko lanak martxan jartzea, eskola aktiboaren (Freinet, 1979; Tonuzzi, 1979) esperientziak erakutsi dutenez ikasgelan egindako ikerketa proiektuen bitartez, inguruko eta urrunagoko egoeren gainean.

Ikasgelan proposatzen ditugun jarduerak betekizun horiek bete behar dituzte ikasketa esanguratsua ziurtatu ahal izateko. Baina, era berean, horrez gain, betekizun horiek bete egin behar dira mintzairaren erabilera ez dadin izan praktika diskurtsibo erabat mekanikoa eta, gainera, baliabide benetan erabilgarria izan dadin ikasketa autonomoak eta funtzionalak eraikitzeko.

Mundua ezagutu eta ulertzeko kooperazioa edo elkarrekiko lana horrela ulertuz gero, mintzairak bi funtzio oso garrantzitsuak dakartzkio prozesuari. Bestetik, dagozkion irudikapenak lotu eta egokitzeko baliabidea da, kooperazio lanen bidez kontzeptu berriak eraikitzen joateko. Bestetik, sintesi lanak egitea ahalbidetzen du, eraturik doazen eskemen egituraketa agerian jarri. Lehen ere ikusi genuenez, mintzairaz bestelako funtzio horiek agerian jartzen dira ikasgelan bultzatzen ditugun ikasketa ariketek eragiten dituzten eraketak diskurtsiboetan.

4. MINTZAIRAREN ETA GIZARTE JARDUEREN ARTEKO HARREMANAK. IKASKETA EGOERAK

Honaino egindako hausnarketaren arabera, mintzairaren eta ikasketaren arteko harremanei buruz dugun ikusmoldea elkarren menpekota da erabat. Konstruktibismo sozialak Vygotskiren teoria didaktikara aplikatu duenean mintzaira ikasketak bideratzeko tresna gisa nabarmendu du. Hala ere, teoria honen aplikazio psikolinguistikoa egiten badugu diskurtsoaren funtzionamenduan, argi ikusten da mintzairak lotura zuzena duela testuinguruarekin eta egoera komunikatiboarekin. Hau da, hitzek zentzua hartuko dute jarduera sozialen intentzioen arabera. Hori esanda, gure asmoa ez da zeinek zein bal-

dintzatzen duenaren inguruko eztabaida alferra sortzea. Gure iritzian biek eragiten diote elkarri, uneoro modu osagarrian jardunez. Horregatik aplikazio didaktiko onak ezartzeko, ikasketak hobetzeko mintzairarekin zer egin planteatzen duten sinplifikazioak saihestu behar dira. Mintzaira eta ikasketa jardueren arteko elkarmenpekotasuna onartzen bada, ikusi beharko da nola aldatu metodologia mintzairak ikasketa prozesuetan hobeto eragin dezan.

Ikuspegi horren arrazoia hobeto ulertzeko, mintzairaren erabilera diskurtsiboa eta elkarlan sozialeko jarduerak (ezagutza zientifikoen eraikuntza, ikasketen eraikuntza) harremanetan jartzen dituzten eragiketa psikolinguistikoek nola jokatzten duten azalduko dugu. Ondoren laburbildu egingo dugu. Horretarako, berriro ere mintzairaren eta pentsamenduaren arteko harremanen abiapuntura joko dugu.

Ikusmolde espontaneo edo berezkoaren arabera, mintzaira eta pentsamendua errealitate desberdintzat hartzen dira. Pentsamendua: konplexua, aldi berekoa, globala, eta denboraz kanpokoa. Mintzaira: lineala, denbora jakin batean kokatua, neurrikoa, sekuentziala.

Vygotskik (1993) ez du bereizketa hori ukatzen ez bere naturan ez eta bere jatorrian ere, baina, hala ere, honakoa planteatzen du: **pentsamendua zenbat eta hitzezkotago bilakatu, mintzaira gero eta autonomoago bihurtzen da**. Autore honen arabera, arrazoiketaren eta kontzientziaren goi funtzio guztiak mintzairaren eta pentsamenduaren arteko bat-egite honek baino ez ditu ahalbidetzen.

Elkarren menpekotasun hori handiagoa edo txikiagoa den, edo modu batera edo bestera azaltzen den alde batera utzita, planteamendu horiek garrantzi handiko eragina izan dute zientzia eraikitzeke prozesuan eta ikasketan prozesuan, hitzak izan duen garrantziaz jabetzeko orduan. Biak dira jardura kooperatiboak, elkarrekin egitekoak, eta bien ezaugarri nagusia ezagutzak konpartitu eta eraikitzea da (taldeko pentsamendua).

Ikuspuntu indibidualetik begiratuta, argi dago gure pentsamenduei hitzak jarritz, pentsamendua hobeto antolatzen dugula, eta ikuspuntu sozialetik, berriz, gure ideiak beste batzuekin eztabaidatuz, iritzia eskatuz eta ikuspegi berriak adosten ahaleginduz, gure pentsamendua hobeto ulertu, sakondu eta aldatu ere egiten dugu. Mintzaira eta pentsamendua hain lotuta izanik, giza mintzairak izadian beste ezein komunikazio moduk ez dituen birtualtasunak ditu. Azter ditzagun orain pentsamenduaren irudikapenen eta mintzairaren komunikazioaren bat egitea ahalbidetzen duten eragiketa diskurtsiboak.

Mintzairaren funtzionamenduak gure pentsamenduaren irudiak agerian jartzen laguntzen du, eta gure egoeraren arabera eta gure esku-hartzearekin lortu nahi dugun eragina edo hartzailearekin ezarri nahi dugun harreman mota zein den kontuan izanda hitz hartzeko modua aldatu egiten da.

Izan ere, gure irudiak adierazten ditugun bitartean, **enuntziatu berean, egoera komunikatiboa nola irudikatzen ari garen erakusten dugu** (Bronckart

1996). Hau da, enuntziatuan bertan gogoan dugun erreferentearen arrastoa uzten dugu; gure asmoek, gure ikuspuntuak, gure kokapen fisikoak eta enuntziatu horrek aurreko edo hurrengo beste enuntziatu batzuekin dituen harremanak testuinguratzuz. Testuaren eta diskurtsoaren hizkuntzalaritzak enuntziatuak eraikitzeke eran arrastoa uzten duten zenbait eragiketa bereizi eta identifikatu egin ditu.

Modu honetan, esaldiaren gramatikak ikertutako izendatzea eta predikazioa (asertzioa), erreferentearen irudia enuntziatora ekartzen dutenak dira. Baina diskurtsoaren aldaerak eragiketa bi hauen eraginagatik bakarrik ezin dira azaldu (ikus "jantzi oinetakoak"-en parafrasia). Genevako taldeak proposatutako diskurtsoen analisisen ereduak (Bronckart, 1996) ekintza komunikatibo beraren garapenetik datozen diskurtso aldaerak operazio konkretu batzuen bidez bereizi daitezkeela erakusten du. Operazio horiek honako hauek dira: edukiaren egitura, ainguraketa enuntziatiboa, ardura enuntziatiboa eta modalizazioa (testuinguraketaren harremanetarako), planifikazioa, gaien kohesioa, aditzen kohesioa eta konexibitatea (testuaren garapen lineala irudikatzeke).

Egoera ezberdinen arabera, eragiketa hauek testuan bertan egoera komunikatibo ezberdinak irudikatzen dituztenez testu genero ezberdinak sortzea dakarte. Horregatik, jarduera beraren garapenak hitzei zentzua ematen die, eta era berean hitzok jardueraren elkarlanean eta kudeaketan laguntzen dute. Diskurtsoa eta giza elkarlana bata bestearekin lotuta daude, hizketaldi bakoitzak giza jarduera berezi baten ereduak irudikatzen duelako.

Giza ekintza konkretu batzuei lotuta dauden testu generoak (diskurtso ereduak) aplikazio didaktikoari begira bi ondorio garrantzitsu dituzte. Batetik, sortzen diren egoeraren arabera, generoek mezuak interpretatzeko arau komunikatibo batzuk dituzte. Arauok aintzat hartu behar dira, askotan erratzeko eta nahastatzeko izaten dira eta. Bestetik, gure bizitzan zehar jarduera berriak gauzatzen ditugun neurrian, egoera berri hauei egokitutako testu genero berriak erabiltzen ikasten dugu. Hausnarketa honetan aurrera egiteko ikasketa egoeren planteamenduen aplikaziotik datozen galdera batzuk egingo ditugu.

Gure diskurtsoaren bidez bideratzen dugun edukia testuinguratzeko modu honekin, hitzek ez daukate sekula esanahi berbera hitzun baten ahoan edo bestearenean. Pertsona bakoitzarentzat hitzek oihartzun ezberdina izaten dute, esanahia, berak dituen aurrezagutza eskematara, eta erreferentzia moduan dituen besteen diskurtsoen artean dauden harremanetara, lotuta doalako. Honek ez du eragozten elkar ulertzea eta elkarrekin ados jartzea eta zentzu aldetik ezberdintasunak izan arren elkarlanean aritzea. Vygotskik berak ere aipatzen du hitz berberak zentzu ezberdina izaten duela helduarentzat eta umearentzat, eta gainera ezberdintasun honek irakaskuntza eragotzi beharrean asko laguntzen duela.

Esangura aldakorra den gauza dinamiko baten moduan ulertzen badugu, kontuan izan beharko dugu pentsamenduaren eraikuntzan eragiten dutenak

ez direla hitzak eurak bakarrik, ekintza komunikatiboa bera baino, hau da, hitz egitea eta hausnarketak trukatzea elementu hauen inguruan ulertzen dugunari buruz: fenomeno, prozesu, gauza baten funtzionamendua edo gure sentimenduen.

Hortaz, ikaskuntza prozesuetan lengoaiaren erabileraren arazoa kontuan hartu nahi badugu, komunikazioa zein baldintzek laguntzen duten aztertu beharko dugu eta zein arazo agertzen diren ikaslearen diskurtsoa (aurrezagutzak) diskurtso zientifikora (irakasleak irakatsi nahi dituen ezagutzak) hurbildu nahi denean.

Izan ere, elkarreragin ezberdinak izango dira lengoia gainontzeko arloetan erabiltzen denean. Hizketaldian orokorrean ematen diren aldaerak kontuan harturik, jarduera zientifikoaren arloan eta ikasketa jardueren arloan diskurtsoaren eraketarako eredu handi bi aurkitzen ditugu. Ereduok funtzio osagarriak betetzen dituzte: solasaldiko elkarreraginetik datozenak eta interbentzio monologaletatik datozenak (idatziak zein ahozkoak).

Aipatutako lehenak ezagutzen eraikuntza egin ahala dakarte. Eguneroko ekintzetan lortu direnez, elkarreragin mota hauek, arazo baten konponketan, edo proiektu bat burutzean (bietan ekintza konpartitua dela ulertuz) ematen den pentsamendua elkarbanatzeko estrategiak erabiltzen dituzte. Horregatik, gela barruan ezagutza eraikitzeke tresna egokia da arazoa konpontzeko orduan lankidetzak eskatzen duten ekintzak erabiltzea. Baina, pentsaera autonomoa eta hausnartua eraikitzeke ez da nahikoa arazo bat konpontzea edo proiektu bat burutzea.

Honez gain, ikasketari zentzua emateko beharrezkoa izanez gain, ikasitakoa modu deklarativo edo espositiboan adieraztea derrigorrezkoa da. Horixe egiten dugu testu monologalen bitartez. Esku-hartze monologal hauek ezagutza landua aditzera emateko balio dute. Honen ulermenak eta adierazpenak aurrezagutzak aldatzeko balio dezakeen arren, baliorik handiena hauxe da: biak eskatzen dutela, aldez aurreko ezagutzan oinarriturik, aurretik egindako pentsaera eskemak adieraztea edo berregitea. Gainera, arrazoi honegatik, testu monologal hauek sarritan eskatzen dute formaltasun bat erabiltzea, eguneroko hizkuntzan nekez gertatzen dena edo inoiz ez. Horregatik, testu mota hauek, formalagoak direnak, gainontzeko arloetan komunikatzeko tresna moduan erabiliak, hizkuntzako ikasgaietan landu behar dira ikasgai berezi moduan. Halaber, gainontzeko arloetan tresna moduan erabiltzea testuinguratuta egin behar da, horrela ikasleak sarritan eurentzat guztiz berriak diren diskurtso formatu berrietara hurbilduz.

Egoera komunikatibo mota hau lokutore bakar batek ikerketa baten ondorioak agertzen dituenen, edo teoria bat aurkezten duenean, edo momentu konkretu baten gai baten inguruan dakienaren sintesia egiten duenean sortuko da. Zientziaren arlo bakoitzak ikertzeko helburu bat, metodologia bat eta asmo espezifiko batzuk ditu, eta hauek jarduera zientifiko eredu ezberdinak definitzen dituzte, eta horregatik sortuko dituzten diskurtso arketi-

poetan eragingo dute (Jorba, Gomez eta Prat, 2000). Beraz, jardueraren izaerak berak aztarnak utziko ditu testuaren eraikuntza eran.

Zentzu honetan, beraz, testu genero batzuk ikasgai ezberdinen arketipo berezi moduan ezberdinu beharko lirateke. Honela, historiarako **kronika** eta **saiakera historikoa**; fisikarako **azalpena**; natur zientzietarako, **deskribapena** eta matematiketarako, **egiaztapena**. Gainera, esposizio genero ugari dago arlo guztiak behar dituztenak, **definizioa**, **entziklopedia artikulua**, **dibulgazio artikulua**, **komunikazioa**, **hitzaldia**, **txostena**. Hala eta guztiz, ez da ahaztu behar ikasgai bakoitzerako berezia den arketipoa besteetan ere ager daitekeela, eta edozein artikulua edo txostenetan ager daitekeela.

Aurrean aipatu bezala, testu monologal eta autonomo hauek informazioa antolatze diskurtso prozedura bereziak erabiltzen dituzte. Horrela bere erreferentea osatzen duten kontzeptu sareak, fenomeno bat azaltzen duen arrazonomenduari eraikuntza edo teorema baten demostrazioa erakusten dute, eta aldi berean nozio berrien esanahia eraikitzen dute. Operazio hauek egiteko testu baten erabiltzen diren planifikazioak eta kohesioak ez dute zerikusirik solasaldi baten erabiltzen direnekin. Arrazoi honengatik hizkuntza akademikoak (zientifikoak) arreta berezia behar du irakurmenaren ulermen aldetik eta idazketa aldetik.

Aipatutako prozedurak hizkuntza unitateak aztertuta ezagutu daitezke, unitateok aldatuz zentzua eta testuaren espresibitatea aldatuko luketelako. Arlo honetan espreski trebatuz gero ulermena eta adierazpena hobetuko lirateke.

Hala ere, gaitasun linguistiko-diskurtsiboak, ez irakurmenean, ez idazmenean, ez du berez bermatzen konpartitu nahi den erreferente zientifikoaren asimilazioa. Beste era batera esanda, ezagutza eraikitze gaitasun linguistiko-diskurtsibo eza arazo bat da, baina gaitasun hori bakarrik izateak ez du bermatzen ezagutza eraikiko denik.

Ulermenari dagokionez, egindako teorizazioa esperientziaren baitako eza-gutzan ez bada oinarritzen, inferentzia egokiak egitea oso zaila da, ulertu nahi dena benetan zertaz ari den jakin ahal izateko. Adierazpenaren aldetik, erretorika planaren aurretik edukiaren egitura ondo egitea ezinbestekoa da. Aldez aurretik egin behar den egituraketa ez dakar testuaren ereduak, bizitako esperientziak baizik. Horregatik, testuak izango duen planifikazioa, edukiaren egitura eta erretorika planaren artean egindako konbinaketaren ondorioa izango da (Bereiter eta Scardamalia, 1992).

Beraz, komunikazio harremanak (ikasgaita egoerak) bukatutako diskurtsoetan oinarrituz gero, erreferentzia egiten dioten esperientziekin erkatu gabe, errealitateaz zerikusirik izango ez duen jakintza bat ekar dezake. Horregatik da hain garrantzitsua, modu itxurazkoan, errealitate abstraktua edo urrunekoa dakarten materialak gelan sartzea, hala nola, dokumentu grafikoak, esperimenduak, teoria zientifikoetan baliagarriak diren eguneroko objektuak. Errealitateari behatzea, ahal denik eta modurik zuzenenean, aurre baldintza

bat da, diskurtsoak erabiltzeko modua eraginkorra izan dadin ikaskuntzarako baldintza egokiak kontuan hartzeko momentuan. Hizkuntzaren bitartekaritza askoz eraginkorragoa da, konstestualizatzeko momentuan erabiltzen diren jarduerak esanguratsuak izanez gero.

Mercer-ek (2001) dioen moduan, irakaskuntza eragingarria hitz egiteko modu konkretu batzuk erabiltzea baino gehiago da. Bere kanpo-lanetan argi gelditu den bezala, ikasle guztiek “iradokizunak”, “laburpenak” eta “berformulazioak” erabiltzen dituzte. Ezberdintasun nagusia nola, noiz eta zertarako erabiltzen dituzten da. Zein neurritan ematen zaien umeei beren ulermena edo zailtasuna azaltzeko aukera eta zein puntutaraino euren aurreperientzia eta jakituriaren garrantzia ikusteko laguntza ematen zaien.

“Irakaslea ez da erakusle edo medadore (laguntzaile) bat bakarrik, **“azter-tzaileen komunitate”** baten sortzailea da. Ikasleek irakaslearen laguntzarekin taldean pentsatzen ikasten dute, eta euren ulermenaren garapenean modu aktibo eta hausnartuan parte hartzen animatzen zaie.” (Mercer 2001, 215 or.)

Teoriaren hausnarketa eta eraikitze garatuan oinarrituz esperientziak, taldean eginez gero, lehen aipatutako arketipoetatik oso ezberdina den diskurtsoa dakar, hain zuzen ere egunerokotasunean erabiltzen dugun solasaldiko diskurtsoa. Beste era batera esateko, ezagutza eraikitzeko, talde lanean eginda, ez da behar diskurtsoko hizkuntz gaitasun berezirik. Hizkuntzaren ikuspuntutik, irakaskuntzari begira, egoera mota hauen abantaila honetan datza: eguneroko hizkuntzak, ekintzak elkarrekin egiteko, sarritan erabiltzen ditu pentsamendua konpartitzeko estrategiak. Horrela, elkarriketa estrategiek, errealtatea interpretatzeko darabilgun pentsamenduaren egiturak konpartitzeko balio dute, zati baten behintzat (Dillon, 1990).

Orain arte egindako hausnarketatik lan hipotesi bezala har daitezkeen ondorio orokor batzuk atera daitezke.

Egoera kooperatiboan ikasketa bermatzeko, hizkuntza entrenamendu berezirik ez da behar, ikasleak testu arketipikoen egitura batzuk erabiltzen ipiniz. Baina, Mercer-ek (1997) egindako ikerketan ikusten da batzuetan “esploratzeko estrategia”-tan entrenamendu berezi bat behar dela. Eguneroko argumentazioan, Garro eta Idiazabalek (liburu honetan bertan) abilezia diskurtsibo batzuk behar direla ikusten dute. Abileziok norbere argumentazioa besteekin (11 urteko umeak) konektatzeko estrategiak malgutzeko izango dira. Bestalde, esposizio monologalak behar dituzten egoerak abilezia diskurtsibo berezi batzuetan trebatzea eskatzen du. Azkenik, testu arketipo batzuen kasuan, irakasteredua zenbat eta transmisiboagoa edo zuzenduagoa izan, orduan eta lotura gehiago izango da eskola arrakastan eta ikaslearen entrenamenduan. Egoera kooperatiboetan hauxe uste dugu: ikaslearen hizkuntz gaitasuna bezain garrantzitsua dela proposatzen den lana, bere kontestualizazioa eta egoera horretan irakasleak egiten duen diskurtso kudeaketa mota.

5. ARLOETAN ESKU-HARTZEA. MINTZAIRAREN ERABILERARAKO BALDINTZAK, ARAZOAK ETA PROPOSAMENAK

Sarreran esan dugun bezala, mintegiaren garapenak, aurreko ataletan egindako hausnarketaren ondorio bezala, esku hartzeko arau konkretuak planteatzea ekarri zuen. Beraz, azken atal honen helburua, beste arloak eta hizkuntzako ikasgaiaren artean dauden erlazioen osagarritasuna nola ulertzen dugun aurkeztea da. Oinarritzat ditugun oinarri orokorrak aipatu ondoren, kontuan hartu behar diren garrantzizko pausuak aipatuko ditugu.

- Hizkuntzako ikasgaiak beste arloetan haxe aurkitzen du: egoera komunikatiboak eta beharizan linguistiko-diskurtsiboak ikasleen gaitasun komunikatiboa garatzeko orduan, ikasteko motibo edota objektu bezala har daitezkeenak.
- Ezagutza arloek, hizkuntzako ikasgaietan, behar diren jakintza tresnak garatzeko errekurtsoa aurkitzen dute. Errekurtso honek aurrera eramane behar den lana (L2an edo L1en izan irakaskuntza) bideratzeko balio du.
- Elkarren artean dagoen errefortzu hau beste arloetan osatu behar da metodologia hobetuz, horretarako gelako komunikazioaren kudeaketa zaindu egin behar da. Hala nola, kontsultarako testuak kontestualizatuz, ikasleen produkzioetan elkarren arteko kudeaketa, solasaldietako elkarrekintzetan estrategiak hobetuz, etab. (ikus jarraibideak jarraian)

Oinarri orokor hauek eskolako etekinak hobetzeko, irakaskuntza ama hizkuntzan egiten denean gomendagarriak diren bezala, bigarren edo hirugarren hizkuntzan egiten denean guztiz garrantzitsuak dira. Horrela, komunikazioko elkarreraginak ikasketa berma dezan, beharrezkoak diren baldintzak emango dira. Alternantzia ematen diren eredu hirueledunetan, hiru hizkuntzak irakaskuntza hizkuntzak direnean, honako hau ere kontuan hartu behar da: lehen esandako beharizan komunikatiboen mailan, zeharkako koordinazioaz gain, arloetako edukien osagarritasunean ere zeharkako koordinazioa kontuan izatea.

Ze jarraibide ikusi dugu beharrezko oinarri hauen aplikazioa gelara eramateko? Atal batzuetan zerrenda antolatu bat egingo dugu. Lehenengo eta behin, hizkuntzaren ikasgaiak izan behar dituen baldintzak kontuan izango ditugu, eta ondoren, arloetan egin behar den esku-hartzea.

5.1. Hizkuntzako ikasgaietan egin behar den esku-hartzearen ikuspuntua

- Ikuspuntu komunikatiboarekin lan egin ikaslearen hausnarketa bideratuz, horrela genero akademiko-zientifiko ezberdinetan bereziak diren adierazpenaren prozedurak aurki ditzan.
- Unitate didaktiko bakoitzerako testu genero bat bakarrik aukeratu.

- Arlo ezberdinetan agertzen diren beharriazkoen egokitzuz, testu generoak ugaritu eta generoen sekuentziazioa koordinatu arlo bakoitzean dauden beharriazkoen komunikatiboen arabera.
- Genero ezberdinetako ereduak aurkeztu, konparaketak eta manipulazioak eginez. Horrela, kasu bakoitzerako garrantzitsuak diren hizkuntz unitateek duten funtzio komunikatiboa ulertzen lagunduko du honek.
- Genero bakoitzeko ulermena eta adierazpena modu integratuan landu.
- Testu espositiboetako arlo berezi batzuen inguruan idazmena landu ikasleekin.

5.2. Arloetan esku-hartzeko ikuspegia

- Zentroan adostutako arloetan ikasleei eskatzen zaizkien testu generoak eta gauza bera hizkuntza arloan lantzen direnak, eta hori mailaka eta kasu bakoitzean.
- Ikasleei arlo ezberdinetako testuak idazteko edo ahozko azalpenak egiteko eskatzen zaienean nolako kontsignak erabiltzen diren ondo aztertu. Azterketa honi esker formulazioetan sortzen diren egoera komunikatiboak noraino diren adierazgarriak konprobatuko da.
- Genero testualen ereduak eskaini eta berformulazioak egiten lagundu.
- Hurrengo ataletan azalduko diren gomendioak jarraitu, testu monologalak eta dialogalak erabiltzeko baldintzei begira.

Orain arloetan testu monologalak eta dialogalak erabiltzeko baldintzen inguruan arituko gara. Aurretik esanda dugunez, eskola tradizionalak egoera monologalak erabili izan ditu batez ere, eta hauen oinarrian azalpen magistrala, ikasleek gutxi gora behera hitzez hitz errepikatu behar zutena. Eredu honek, nagusiki transmisio eredu den aldetik, muga ugari ditu, eta honen aurrean, eskola eragilearen edo aktiboaren aldekoek egoera interaktiboaren garrantzia aldarrikatu dute. Hauek elkarrizketa modu diferenteak erabiltzea errazten dute (debatea, posterrak, elkarrizketak, inkestak...) eta, azken urteotan bereziki, prozedura diskurtsiboak sakon aztertu dituzte, hauek baitira ezagutza era kooperatzailean eraiki, eraldatu eta konpartitzea posible egiten dutenak.

Gaur egun gelako ikasketa egoerak ez dira izaten, normalean, azalpenak soilik (magistralak) edo elkarrizketak soilik (interaktiboak). Alde batetik, erakitako ezagutzaren transposizioa edo gelara eramatea, eskolak berez egin behar duena, oztopo bat izaten da zientziak egin dituen esplorazio bideak ikasleak berak gauzatu ahal izateko, kontuan izanda metodologiarik eragileentan ere badirela azalpenerako tarte batzuk eta elkarrizketarako beste batzuk. Beste alde batetik, elkarrekintza kooperatiboan oinarritutako proze-

durak erabiltzean, sintesiak aldizka egitea beharrezkoa da, eta hauek azalpen bidez egitea komeni da, horrela arazoak aztertu eta konpondu bitartean eraikitako eskemak borobil edo osa daitezke eta aldi berean metaezagutza eraikitzen lagunduko da.

Mintegian zehar, arlo bakoitzari saio batzuk eskaini zitzaizkion eta bertan didaktika berezietako metodologian aztertu zen, nola kokatzen ziren interakzio era desberdinak sekuentzia didaktikoan zehar. Hemen bilduko ditugunak izango dira, beraz, kasu bakoitzean azaldutako arazo berezietatik atera daitezkeen ondorio bateratuak. Ondoren zehazten diren jarraibideak ez dute han eta hemengo iturri pedagogikoez proposatutakoaz aparteko ezer berririk ekariko. Gehienera jota, sistematikoki ordenatutako bilketa da, honako eskemaren inguruan:

- Testu monologalen erabilera baldintzak.
- Testu dialogalen erabilera baldintzak.

5.3. Testu monologalen erabilera baldintzak

Testu hauek dituzten eskema lineal eta borobilak direla eta, oso baliabide indartsuak dira sintesirako. Hauen erabilerak, ordea, arazo desberdinak sortzen ditu sekuentzia didaktikoaren hasieran, erdian edo amaieran erabiltzean.

SEKUENTZIAREN HASIERAN

Funtzioa: zientziak eraikitako diskurtsoa zuzenean aurkeztu, oinarriko nozioak laburki moldatuz, ikasleek ahalik eta antzekoen egin dezaten.

Zailtasun posibleak:

- Hurrek bizi izandako esperientziekin loturarik ez izatea.
- Testu barruan egin behar diren inferentziak egiteko zailtasunak, bertan dauden lotura implizituak eraiki ahal izateko.
- Ezagutza mota batzuen ziurtasun osoa edo erlatiboa interpretatzeko akatsak.

Erabilerarako gomendioak: egoki kontestualizatu irakaslearen azalpen magistrala zein eskola liburuko testuaren irakurketa. Horretarako:

- Gaiari lotutako eguneroko gertaera bat aurkeztu, horrela ikaslea motibatuz bere aurreragutzak harekin lotzen, baita arazoa aurkezten ere.

- Ikasleek testu idatzia lantzen hasi baino lehen, denen artean irakurri, beharko diren inferentziak egiten laguntzeko eta antizipazioak errazteko.
- Kasu desberdinak eta zalantzak sortzen dituztenak aurkeztu, ikasitako kontzeptuak aplikatzeko arloa erlatibizatuko dutenak.
- Garrantzizkoak diren kontzeptuak konparatu eta haien zentzua ikusi ikasleen erabileran eta zientziak egiten duenean.
- Azalpen magistralean gaien sekuentziazioa planifikatu eta bertan nabarmendu eskema osatzen duten kontzeptu nagusiak eta haiek biltzen dituztenak.
- Azalpen magistralaren eskema argi erakusteko grafikoak eta antzekoak erabili.
- Irakurketa bat edo azalpen magistrala amaitu eta gero, kontzeptu nagusiak (eta haiek biltzen dituztenak) landu kontzeptu sareen bitartez.
- Testuen irakurketa sekuentziaren amaieran egin, sintesi edo ondorio bezala.

SEKUENTZIA EGIN BITARTEAN

Funtzioa: informazio iturri desberdinetarako ikasleek euren eskemak erai-ki eta sintesia egin dezaten

Zailtasun posibleak:

- Aurreko hausnarketa faltagatik eskema propioa ez izatea edo irakasleak aurretik emanez gero hau ez izatea adierazgarria ikaslearentzat.
- Erlazioak edo eta sintesi propioa egiteko zailtasunak izatea.

Erabilerarako gomendioak:

- Lanaren bilaketa gidatuko duten galderak motibatuzko helburua aurretik negoziatu, talde bakoitzak bere eskema egin dezan, gaien zerrenda bere kabuz erai-ki dezan.
- Fitxa bibliografikoak egiten irakatsi, horrela bildutako informazioa gaika batu ahal izateko.
- Saio bat eskaini talde bakoitzak bere erredakzioaren eskema egin dezan.
- Ikasleari tartekako erredakzioak egiten lagundu.

SEKUENTZIAREN AMAIERAN

Funtzioa: gaiaren (arazoa) aspektu diferenteak ezagutzeko ariketak, espe-rientziak eta ekintzak egin eta gero, azken sintesi bat egin, horrela landutako aspektu diferenteen arteko loturak eskema bateratu batean bilduz.

Zailtasun posibleak: ikuspegi orokorraren falta izatea, eta beraz ezin izatea behar bezala lotu inplikaturata dauden aspektu guztiak.

Erabilerarako gomendioak:

- Ikasitako gaiaren aspektu desberdinak guztien artean gogoratu.
- Azken sintesia idazteko eskema posible bat negoziatu.
- Tartekako loturak egiten lagundu, horrela haien hasierako enuntziatuak birformulatzen laguntzeko ere bai.

5.4. Testu dialogalen erabilera baldintzak

Funtzioa: Arazo eta ariketa desberdinen konponbideak bilatzean kontzeptu berriak eraiki, erantzunak guztien artean bilatuz modu kooperatiboan.

Zailtasun posibleak: elkarren artean aberasteko behar den kooperazioa bideratuko duten esplorazio estrategiak falta izatea.

Erabilerarako gomendioak:

- 2 edo 3 ikaslez osatutako taldeak, komunikazioa arina izan dadin.
- Ikasle diferenteak eta gaiak aurrera joan ahala aldatu.
- Ikasleak “Esplorazio elkarrizketen” estrategian bereziki trebatu (Mercer, 2001).

Ikus daitekeenez, jarraibideen bilketa honetan aipatu ditugun erabilera baldintzak ez dira bakarrik arazo linguistikoa, aitzitik sekuentzia didaktiko bat aurrera nola eraman behar den osorik hartzen du, irakatsi nahi diren ikaskuntza-irakaskuntza estrategiak kontuan hartuta. Amaitzeko, berriz ere, aipatu nahi dut gaitasun linguistikoa hobetzea guztiz lotuta dagoela bilatzen diren ikasketa baldintzekin, eta alde horretatik metodo desberdinak erabiltzen dituzten ikaskuntza-irakaskuntza estrategiek eragin zuzena dute komunikazio egoeretan eta, hortaz, irakaskuntzaren jabeakuntzaren baliagarritasunean.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, P. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1998.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" in: *Infancia y aprendizaje*, 58 zb. 1992; 43-64.
- BRONCKART, J.P. *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996. Gazt. Itzulpena: *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, Infancia y Aprendizaje, 2004.
- , *Construction des connaissances et types de discours*, Hitzaldi argitaragabea, Donostia, 2004.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.C. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, P.U.F., 2002.
- CHOMSKY, N. *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1977.
- DEWEY, J. *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1967.
- DILLON, F. *Discutir para comprender: el uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, 1990.
- FREINET, C. *La enseñanza de las ciencias*, Barcelona, Laia, 1979.
- GARRO, E. & IDIAZABAL, I.. "Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika", *Ikastaria* 14, 2005.
- JORBA, J.; GOMEZ, I.; PRAT, A. *Hablar y escribir para aprender*, Madrid, Síntesis, 2000.
- MEDRANO, C. "El cambio de las concepciones de los estudiantes a través del conocimiento compartido", *Investigación en la escuela*, 45, 2001; 89-101.
- MERCER, N. *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós, 1994.
- , *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1997.
- , *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Nafarroako Gobernua. *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*, Iruña, Nafarroako Gobernua, 2004.
- PIAGET, J. *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Buenos Aires, Paidós, 1979.
- , *La formación del símbolo en el niño*, México, F.C.C., 1982.
- SKINNER, B.F. *Ciencias y conducta humana*, Barcelona, Fontanella, 1953.
- TONUCCI, F. *La escuela como investigación*, Barcelona, Graó, 1979.
- VIGOTSKI, L.S. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" in: LURIA, LEONTIEV y VIGOTSKI *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal, 1979.
- , *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1993.