

AHOZKOAREN LANKETA IRAKASKUNTZAN: TESTULIBURU  
BATEN AZTERKETA

Nora Velez del Burgo Zalakain  
[nvelezdelburgo001@ikasle.ehu.es](mailto:nvelezdelburgo001@ikasle.ehu.es)  
(UPV/EHU)

Euskal Ikasketetako Gradua  
2015/2016

Tutorea: Itziar Idiazabal Gorrotxategi  
Saila: Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak

## **Lanaren laburpena**

Ahozko mintzajarduna, espazio berean dauden mintzakideek elkarrekin eta elkarri eraginez burutzen duten ekintza dugu. Hau, banaka edo besteekin interlokuzioan egin daiteke.

Ahozkoa eta idatzia bi modalitate ezberdin bezala irudikatu izan dira historian zehar, landugabetzat jo da lehena eta formalagotzat bigarrena. Adituek ikusi dutenez ordea, maila enuntziatibo eta linguistikoan, oso hurbil daude biak. Eta pentsatu izan denaren kontra, ahozkoak, idatzizkoak bezala, hainbat genero barnehartzen ditu.

Kontu jakina da, luzaroan, irakaskuntzaren arloan, idatzia izan dela irakasgai garrantzitsuena eta ahozkoak alboratutako leku bat hartu izan duela. Ahozkoa landu den kasuetan gainera, ulermena landu da gehienetan eta ekoizpenaren lanketak bazterturik iraun du. Gaur egun, ahozkoa, zapaldu edo alboratutako bazter horretatik ateratzen saiatzeko hainbat aldarrri egin dira, irakasle, aditu eta insituzioen aldetik.

Curriculum Dekretu berrian (Eusko Jaurlaritza, 2007), esaterako, hizkuntza irakasteko metodologia komunikazio-proiektu esanguratsuetan oinarriturik landu behar dela eta testu-genero ezberdinak komunikazio-unitate nagusi izango direla esan da. Gainera, irakaskuntza Sekuentzia Didaktikoetan antolatu behar dela ere aipatzen da bertan.

Testuen gainean oinarritutako irakaskuntzaren aldeko aldarrria, hauek komunikazio egoerekin duten loturagatik egin da. Testu-generoetan oinarritutako irakaskuntzan, generoen taldekatzeak lana aurrezteaz gain, erreferentziazko gizarte praktikak aintzat hartzea ahalbidetzen baita.

Genevako Unibertsitateko adituek proposatzen dituzten Sekuentzia Didaktikoak eredutzat hartzeak hainbat onura dakarzkio irakaskuntzari, ahozkoaren lanketa osoago eta ebaluagarri bat egitea eskaintzen baitu. Lan honetan, aditu hauek proposatzen duten Sekuentzia Didaktiko hori zer den eta nola lantzen den deskribatuko da. Honez gain,

ahozkoa lantzeko Sekuentzia Didaktiko baten adibidearen aurkezpena egingo da, teorian azaldutakoa hobeto ulertarazteko asmoz.

Lan honen gaia testuratu ondoren eta ahozkoak gaur egun praktikan duen lekua ikuste aldera, *Egizu 3 DBH Euskara eta Literatura* liburuan ahozko testu-generoak nola lantzen diren aztertu da lanean. Ahozkoaren lanketa egungo ikastetxeetan nola lantzen den ikusteko. Azterketa horretarako ordea, liburuan aztertzen diren testu-genero guztien azterketa egiteko tarterik ez dudanez, eta ahozko testu-generoen bereizketarako erabiltzen den monologal/dialogal banaketa tradizionalari heldurik, liburuan ahozko genero monologalen lanketa nola egiten den aztertu dut: *ahozko azalpena*, *ahoz zabalduriko ipuinak* eta *deklamazioa* generoen lanketan arreta berezia jarritz.

Genero hauek aipatu testuliburuan nola lantzen diren ikusteko, genero bakoitzaren definizioa egin ondotik, banan-banan liburuan ematen zaien lanketaren deskribapena egin da. Deskribapen honen bidez, liburuan hiru generoak lantzeko metodologia eta ariketen antzekotasuna ikusirik, genero bakar baten azterketa sakonagoa egin dut. Baten azterketak, beste bi generoen hutsune eta indarguneak argitara eramateko ere balioko zidala iruditu baitzait. Hiru generoen artean, *ahozko azalpena* aukeratu dut horretarako, gehien landutako generoa izanik, azterketa egokiagoa egitea ahalbidetu ziezadakeela deliberatu baitut.

Ahozko azalpen generoa lantzeko dagozkion ariketak banaka aztertutik, hainbat ondoriotara iritsi naiz, aztergai dudan liburuan ahozko generoaren lanketa egiteko saiakera badagoela ikusi dut, baita testu-generoetan oinarrituriko irakaskuntza proposamen saio bat ere. Hala ere, liburuan ez zaio ahozkoari idatzizkoak duen estatusa ematen eta azken honen menpe dagoela ikus daiteke, lanean zehar emango ditudan adibideek argi erakutsiko duten bezala.

## Aurkibidea

1	Sarrera.....	5
1.1	Zer da ahozkoa?.....	5
1.2	Nola landu da?.....	6
1.3	Testu-generoa.....	8
1.4	Sekuentzia Didaktikoa (SD).....	10
1.4.1	Ahozko azalpena lantzeko SD baten adibidea.....	13
2	Genero monologalak <i>Egizu 3 DBH Euskara eta Literatura</i> liburuan.....	17
2.1	Genero monologalak, liburuan egiten den lanketaren deskribapena.....	18
2.1.1	Ahozko azalpena.....	19
2.1.2	Ahoz zabaldutako ipuinak.....	20
2.1.3	Deklamazioa.....	22
2.2	Testuliburuan egiten den ahozko azalpenaren lanketaren azterketa.....	23
2.2.1	Generoaren aurkezpena.....	24
2.2.2	Ariketak.....	26
2.2.2.1	<i>Entzundakoa ulertu</i> .....	26
2.2.2.2	<i>Testua sortu</i> .....	28
3	Ondorioak.....	29
4	Bibliografia.....	32

## 1 Sarrera

### 1.1 Zer da ahozkoa?

Ahozko mintzajarduna, mintzakideek elkarrekin eta elkarri eraginez burututako ekintza dugu. Ahozko mintzajardunetan, espazio eta denbora tarte berean dauden parte hartzaileen arteko lankidetzari esker gauzatzen baita komunikazioa, egoera dialogala edo monologala izan (García et al., 2010).

Idatzizkoak bezala, ahozkoak ere hainbat genero barne hartzen ditu eta hainbat modutara banatu edo bereiziak izan dira hauek: lehen mailako generoak/bigarren mailako generoak, formalak/informalak, monologalak/dialogalak... Lan honen bigarren atalean egingo dudan testuliburuaren deskribapen eta azterketan, liburuan dauden genero guztien artean aukera egiteko, monologal/dialogal banaketa tradizionalaren ildoari jarraitu diot. Hau da, bakarrizketazkoak eta beste interlokutore batekin batera osatuak diren generoen artean bereizten duen banaketa kontuan hartu dut, denak aztertu ezin nituen bezala, testuliburuko zein genero deskribatu eta aztertu erabakitzeko garaian.

Esan bezala, ahozkoa bakarka (monologala) edo besteekin interlokuzioan (dialogala) egindakoa izan daiteke.

Bakarrizketazko ahozkoa ekoizle bakar batek, entzule jakin batzuk kontuan harturik sortzen duen jarduna da. Ahozko azalpen bat egiten duenak, entzulearen jakintza eta informazioa irudikatzen du, eta egiten duen azalpenaren bidez, entzuleak aurretik zuen jakintza aldatu edo osatzea du helburu. Gainera, ekoizlea behartuta dago entzuleen ezaugarriak kontuan hartu eta hauek dituzten edo ez dituzten jakintzak aurreikustera ahozko azalpena egin aurretik eta baita egin bitartean ere. Hala ere, generoaren araberakoa izango da, batzuetan besteetan baino gehiago edo gutxiago hartuko baitu kontuan ekoizleak entzulea. Bakarka egiten den ahozkoa, normalean egoera formaletan gertatzen da, jendeaurreko hitzaldiak, aurkezpenak, mitinak eta sermoiak barne hartzen ditu ahozko testu molde honek, besteak beste.

Genero dialogalak berriz, beste interlokutore batekin batera, interlokuzio egoeran osatzeko ahozko jardunak dira: debatea edo elkarrizketa kasu (García, 2007).

Ahozkoaren barnean genero ezberdinak bereizteaz gain, banaketa nagusiago edo indartsuago bat egin izan da beti hizkuntzen irakaskuntzan, ahozkoa eta idatzia bereizten dituen. Hauek, bi modalitate ezberdin bezala irudikatuak izan dira historian zehar. Landugabeagotzat jo da lehen eta landuagotzat eta formalagotzat bigarrena.

Azken aldian ordea, osagarri diren bi elementu bezala ikusten hasi dira adituak, bien arteko muga edo bereizketa hain garbia ez dela ikusi baitute (García et al., 2010). Esan denaren arabera, ekoizpen-moduari lotuta dauden azaleko desberdintasunetatik haratago, parekotasun handia antzeman daiteke bien artean, maila enuntziatibo eta lingusitikoan. Hori gutxi balitz, argi ikusi da zenbait idatzi gertuago daudela ahozko formatatik idatziko zenbaitetik baino, eta alderantziz (De Pietro & Dolz, 2007). Beraz, ez dira, askotan pentsatu izan denaren kontra, hain urrun dauden bi kontzeptu. Ideia honek, ezinbestean apurtzen du lehenago ezarrita zegoen bereizketa edo dikotomia horrekin eta berezitasunen gainetik bi modalitateak osagarri izan daitezkeelako ideia bultzatzen du. Baina, hala ere, adituen ikerketak alde batera utzirik, oraindik irakaskuntzaren arloan bien arteko bereizketa eta desoreka handiak bizirik dirau.

## 1.2 Nola landu da?

Hizkuntzen irakaskuntzan, idatzia izan da irakasgai garrantzizkoena eta ahozkoa nahiko alboratuta geratu da hainbat urteetan. Oraindik ere, eskoletan ahozkoak duen garrantzia ez da idatzizkoaren mailakoa, lehenari askoz arreta handiagoa eskaintzeaz gain, bigarrena berez ikasten den gaitasuntzat joa izan baita askotan.

Historikoki, tradizio grekoerromatarraren eraginez eta XV. mendetik aurrera sortutako gramatiken eraginez, hizkuntza idatziaren irakaskuntza nagusitu egin zen eskoletan. Horrela, ahozkoarekin hain loturik zegoen erretorika, literatura-testuen eremura igaro zen, ahozko balio guztia poliki-poliki galdu ondoren (Quiles, 2005 apud.

García, 2007).

Gaur egun ere, ahozkoaren alboratze horrek bere horretan darrai. Hala ere, alborakuntza edo baztertze honen zergatiak aztertu dira, egoera hobetu ahal izateko. Batetik, ahozkoa zehazten eta mugatzen zaila den kontzeptua dela ikusi ahal izan da. Bestetik, irakaskuntzan zer irakatsi erabakitzen dutenentzat (instituzioentzat, testuliburuaren egileentzat, irakasleentzat...), ez da erraza ahozkoaren barruan zer eta nola irakatsi behar den erabakitzea. Gainera, kontuan hartzekoa da ahozko hizkuntza lantzea neketsuagoa izatean eragin dezaketen faktore bezala aipatu diren arazo edo zailtasun batzuk: ikasle kopuru altuak ahozkoaren lanketa zaildu dezake, baita metodologia arazoek edo ebaluatzeko zailtasunek ere, besteak beste. Aipaturiko arrazoiengatik, ahozkoaren irakaskuntza idatzizkoarena baino zailagoa izan daitekeela esan izan da (Del Río, 1993 apud. García et al., 2010).

Ahozkoa landu denetan ere, batez ere ulermenari eman zaio garrantzia edo pisua eta ekoizpenaren lanketa nahiko baztertua egon da. Azken batean, ahozkoa lantzekotan, errazagoa baita irakasleentzat aurkeztu edo irakurritako zerbati buruzko galderak ikasleei erantzunaraztea, ikasleak berak testu bat ekoiztera bultzatzea baino, goian aipaturiko arrazoiak direla medio. Uste denaren kontra ordea, ulermena lantzeak ez du ekoizpena lantzea esan nahi, eta baten lanketak ez du bestearen jakintza bermatzen.

Ulermena bezala, testu-genero ezberdinen ekoizpena ikastetxeetan lantzeak ere garrantzi handia du, askorentzat hainbat ahozko generoren berri izateko modu bakarra izango baita. Egia da ikaslearen testuinguru sozialaren arabera izan daitekeela bakoitzak duen ahozko azalpenerako trebetasuna, eskolan lantzen ez bada, ikasle batzuek, beharbada, aukera izango dute ahozkoa testuinguru ezberdinetan lantzeko (testuinguru informalean nahiz formalean). Baina baliteke ikasgelan testuinguru anitzetan ahozkoa lantzeko aukerarik ez duen hainbat ikasle egotea ere. Gainera, ahozko generoak nola erabili ikasteko, ezinbestekoa da hauen gaineko lanketa egitea, frogatuta baitago landu ezean, berezkoa ez den jakintza baten gainean hizketan ari garela.

Garrantzitsua da, ahozkoa derrigorrezkoa den eskola garaian irakastea, ikasle

askorentzat hau izango baita, esan bezala, etorkizunean bizitzako egoera ezberdinetan izango dituzten ahozkoaren beharrei aurre egiteko ezinbesteko tresna lortzeko bide bakarra (Bordieu, 1989 apud. De Pietro & Dolz, 2007). Ikastetxeetan ahozkoa lantzeko beharra aldarrikatzen ari diren adituek, testu-genero formaletan arreta berezia jartzea proposatzen dute, hau da, egunerokotasunetik urrunago geratzen diren genero formaletan. Hauen hitzetan, genero formalak baitira berez ikasten zailenak edo eguneroko bizitzan eskuraezinenak direnak. Bajtínek bi genero mota bereizi zituen bere lanean: lehen mailako generoak (egunerokotasuneko hizketa elkartrukeak) eta bigarren mailako generoak (elkartruke kultural konplexuetan eta landuagoetan iturburua dutenak) (Bajtín, 1984 apud. Dolz and Gagnon, 2010). Bigarren mailako genero hauetan jarriko luke beraz arreta berezia irakaskuntza proposamen honek, eskuratzen zailenak direlako.

Goian aipaturiko arrazoiengatik eta ahozkoaren irakaskuntzan ikusi dituzten hutsuneek hala bultzaturik, hizkuntza irakaskuntzaren helburutzat hartzen duten proposamenak sortu dira. Ahozko hizkuntza objektu irakasgarri bihurtu nahi dute hainbat adituk, irakatsi ezean jasotzen ez den jakintza bat dela ikusirik, ikasgai bezala eskolan hau lantzeko beharra ikusi baitute.

Ahozkoa irakasgai bihurtzeaz gain, hau nola landu behar den ere hausnartu dute. Eta testu-generoetan oinarriturik ekiten diote ahozko hizkuntzaren azterketari eta didaktikari, lehenago aipatu dudanez, ahozkoan ere, idatzian bezala, genero ugari daudelako.

### 1.3 Testu-generoa

Ikuspuntu didaktikotik, testua da irakaskuntzan ahozko eta idatzizko ekoizpenaren oinarritzko unitatea, baita irakurketaren eta ahozkoaren ulermenaren irakaskuntzan ere. Oinarri hau, testuak komunikazio egoerekin duen loturagatik ezarri da horrela. Testuak, interakzio sozialetako egoerei dagozkie, komunikazioa ez baita esaldi edo hitz isolatuen bidez gertatzen, ahozko eta idatzizko testuen bidez baizik. Horregatik, garrantzizkoa da testuaren erabilera, interakzio soziala dagoen egoeretan kokatzen baitu honek irakaskuntza, ikasleen ekintza linguistikoak mugatuz (Dolz &



Gagnon, 2010).

Generoetan oinarrituriko irakaskuntzak hainbat onura eskaintzen ditu gainera. Lehenik, generoak talde ezberdinetan biltzeak irakaskuntza lana aurrezten du, generoek hainbat ezaugarri konpartitzen baitituzte. Horrela, adibidez, narrazio testuak landurik honen barnean dauden generoen berri ere izango dute ikasleek eta haien arteko ezberdintasunak ikusteko baliagarria izango da. Bigarrenik, erreferentziazko gizarte praktikak aintzat hartzea ahalbidetzen du. Generoen erabileraren analisiak, genero bakoitzaren pertinentzia, egokitzapena eta testuen eraginkortasun komunikatiboa ebaluatzeko balio du. Irakasleak, hauen lanketan, testuen produkzioaren testuinguru soziala eta harrera gogoan hartu beharko ditu. Bukatzeko, generoak beren erabileragatik izendatuak, identifikatuak eta kategorizatuak izaten dira. Gizarte errepresentazioen gainean lan egite honek, irakaskuntzari zentzua ematen dio eta irakaskuntza prozesua burutzea errazten du (Dolz & Gagnon, 2010).

Hauen gainean oinarritutako ahazkoaren irakaskuntzaren alde egiteko hainbat argudio erabili izan dira: Batetik, kultura jakin baten barruan kokatzen den pertsona oro da genero ezberdinak identifikatzeko gai. Komunitate baten parte den pertsona oro aurrez existitzen diren testu unibertso baten aurrean dago eta unibertso hau genero enpiriko eta historikoetan antolaturik dago, denborarekin aldatuz doan antolaketa baten bidez (Bronckart, 1996 apud. Dolz & Gagnon, 2010). Bestetik, irakaskuntzaren ikuspegitik, erreferentzia-puntu zehatza dira generoak ikasleentzat, praktiken elementu formal eta erritualak egonkortzen baitituzte. Gainera, generoak sarbide erraza du gelako proiektuetan eta ikasleei jarduera zehatz eta zentzudunak proposatzeko bidea ematen du (De Pietro & Dolz, 2007).

Generoetan oinarritutako irakaskuntza honek arazo edo zailtasunak ere baditu ordea. Genero hauek eta hauen moldea, aldatuz eta berriztatuz doaz, gizartea aldatuz doan heinean, eta honek generoen banaketa zurrun bat egitea ezinezko egiten du. Honetaz gain, hizkuntza ekintzak ere ugariak dira eta testuen erabilera ezberdin asko daude, lortu nahi den helburuaren, egoeraren eta gizarte konbentzioen arabera izan daitezke, besteak beste (Dolz & Gagnon, 2010).

Testu-generoetan oinarrituriko irakaskuntza proposamen honen aldeko aldarria egiteko, testu-generoen banaketa zehatz bat ere proposatu dute Dolz eta Gagnonek (2010), irizpide didaktikoak kontuan harturik. Bost kategorია proposatu dituzte: *kontaketa*<sup>1</sup>, *jakintzen transmisioa*, *argudiaketa* eta *jarreraren arautzea*. Haez gain, zeharka, *testu poetikoetarako hizkuntzaren lanketa* ere sartzen dute seigarren kategoría bezala.

Curriculum Dekretu berriak (Eusko Jaurlaritza, 2007) ere egin du ahozkoaren aldeko aldarria. Ahozkoak duen garrantzia azpimarratu du eta honek irakaskuntzan duen leku baztertuaz konsziente izanik, hainbat ahalegin egiten hasi da hau aldatze aldera.

#### 1.4 Sekuentzia Didaktikoa (SD)

Curriculumaren Dekretu berrian, hizkuntz irakaskuntzaren metodologiaz jarduten da. Bertan, hizkuntzen irakaskuntzan komunikazio-proiektu esanguratsuei jarraituz ikasteko metodologia bat ezartzea ezinbestekoa dela esaten da. Honez gain, komunikazio-unitate nagusia hainbat generotako eta motatako testua izan beharra eta irakaskuntza sekuentzia didaktikoak oinarri hartuz burutu beharra ere aipatuz (Eusko Jaurlaritza, 2007).

Hizkuntzen irakaskuntzarako, Curriculum Dekretu berriak aipatzen duen Sekuentzia Didaktikoa zertan den eta eskaini ditzakeen onurak zeintzuk diren azaltzea interesgarria iruditu zait lan honetan. Genevako Unibertsitateko adituek landu duten tresna hau, hizkuntzaren irakaskuntzarako eta, kasu honetan, bereziki ahozkoaren irakaskuntzarako metodologia eredutzat izateak azterketan zehaztasuna ekarriko didalakoan bainago.

Horretarako, Larringan eta Idiazabalen (2012) artikuluan oinarriturik, Sekuentzia

---

<sup>1</sup> Dolz eta Gagnonek (2010), *narrar* eta *relatar* izeneko bi kategoría bereizten dituzte nik aipaturiko *kontaketa* termino bakarraren orde. Lehenak (*narrar*), kontalariak parte hartzen ez duen kontaketa egiten dio erreferentzia. Bigarrenak berriz (*relatar*), kontalaria protagonista bezala agertzen den kontaketa moduari. Euskaraz ez dut bi kontzeptu hauek ezberdin izendatzeko terminologia egokirik aurkitu eta horregatik bildu ditut biak *kontaketa* kontzeptuaren barnean.

Didaktikoaren txantiloia edo eskema nagusia zein den adieraziko dut, ahozko generoen lanketa egiteko baliagarria dena, Sekuentzia Didaktikoa bera zer den definitu ondotik.

SD-a jarduera multzo bat da, segidan antolatua, egituratua eta artikulatua. Helburu pedagogiko jakin batzuk lortzeko bideratuta dagoen lanabes honek, hasiera eta bukaera zehatzak izan ohi ditu eta parte-hartzaileek (ikasleek eta irakasleak) hauen berri zuzena izango dute. Honen barnean, hasieratik bukaerara Larringan eta Idiazabalek (2012) lau etapa edo fase ezberdin bereizten dituzte. Jarduera ezberdinez osatua dagoen fase hauetako bakoitza autonomoa da neurri batean, hala ere, SD-ak osotasun bat osatzen du eta jarduera ezberdinak elkarri lotzeko modua ematen du.

Ikasgelan esplizituki (edo inplizituki gutxienez) onartzen den proiektu honetan, hizkuntz ekintza zehatz baten gainean arreta jartzen da eta hori hartzen da irakaskuntza objektutzat. Hizkuntza ekintza testu bidez datorkigu, hau da, gorago aipaturiko testu-generoetan oinarritzen da, hau baita hizkuntzaren irakaskuntzarako lanabesa.

SD-a hasi berritan, helburuak zehaztea eta adieraztea oso garrantzitsua da, gainera, hauek modu esplizituan adieraztea komeni da eta baita hauek gutxi eta zehatzak izatea (ezin baita dena bat-batean ikasi). Ikasleek ere hauen berri izatea gomendagarria da, ikasketa prozesu guztian zehar kontrola ikasle eta irakaslearen arteko lankidetzan eratu ahal izango baita horrela.

Esan bezala, Sekuentzia Didaktikoa lau etapatan bereizten dute Larringan eta Idiazabalek (2012):

Lehenik, *proiektuaren aurkezpena* izena duen etapan, proiektua zehaztu eta hura aintzat hartzea bilatzen da. Baita, ikasleak proiektu honen alde jartzea eta horretarako adoretzea ere. Irakasleak proiektuari dagokionez ikasleekin "hitzarmen didaktikoa" negoziatzea da helburua.

Bigarrenik, *hasierako ekoizpena* deituriko fasea dator. Proiektua zein den erabaki ondoren, bertan lantzeko hautatua izan den testu-generoaren ekoizpena egingo

dute ikasleek (ahozkoa zein idatzizkoa izan daiteke). Honi *aurretestua* deitzen zaio eta informazio iturri bilakatuko da, irakaslea gidatzeko baliagarria izango dena (ikasleak dakiena eta ez dakiena zer den erakutsiko du, zenbait irizpide finkatzen lagunduko du, premiak eta lehentasunak erabakitzea erraztuko du...). Fase honetan jasotako ezagutzek, ondorengo faseko eginkizunak eta jarduerak egiten lagunduko diote irakasleari, lehen balorazio bat baita. Lehen ekoizpen hau gorde egingo da, azken produkzioa edo ekoizpenarekin alderatu eta SD-an zehar ikasitakoa agerian uzteko. Aipatu ekoizpena eginarazteko, konsigna bat erabiltzen da, honen formulazio zuzena egitea maiz ez da lan erraza izaten, baina hasierako ekoizpena asko baldintza dezakeenez, oso garrantzizkoa da.

Gero, *tailerrak edota moduluak* izendatu duten atala dator. Atal hau, jarduera eta ariketa multzo batek osatzen du. Hauen helburua, ikasleek ezagutzen ez dituzten jakintzak eskuratzea izan ohi da, ekoitzi eta landu nahi den testuaren osagai bat hobetzea edo ikasleen aurretestuan antzeman den ahulezia bati aurre egitea adibidez. Hauetan, hizkuntz ekintzaren lau mailak hartzen dira kontuan: ekoizpen egoera, edukiak, testuaren egitura eta testuaren kohesio eta konexioa ziurtatzeko behar diren hizkuntz unitateen maila. Gainera, testu-generoa eta honen egitura, baliabide diskurtsibo eta linguistikoak eta ardura enuntziatibo eta modalizazioaren kontua ere aintzat hartzen da. Atal honetan egiten diren jarduerak ez dira berez isolatuak, baina nolabaiteko autonomia maila dute, isolatuta harturik ulergarriak baitira. Tailer hauek burutu bitartean, ikasleek, irakaslearen laguntzarekin kontrol-zerrenda bat osatuko dute, tailerretan landutako eduki garrantzitsuenak bertan jasotzeko. Kontrol-zerrenda hau, ikaslearen bigarren ekoizpena bideratzeko erabilgarria izango da, ikasitakoaren oroigarri gisa.

Azkenik, *bukaerako ekoizpena, ondotestua, errebisioa eta ebaluazio etapa* dator. Atal honetan azken ekoizpen bat bilduko da (ekoizpen honek lehenengo ekoizpenaren helburu bera edo antzekoa izan dezake) eta bertan ikasleek tailerretan ikasi dituzten jakintzak eta abileziak baliatu beharko dituzte. Lehenago ekoiztiko testuaren berreraikitzea edo berriztatzea da hau. Honen bidez, ikasleak SD-an zehar lortu duen hobekuntza azaleratuko da. Gainera, zein mailataraino helburuak lortu diren eta oraindik

ikasleen ekoizpenetan dauden hutsune eta premiak zein diren ikusaraziko du.

Historian zehar, ahozkoa idatzizkoaren mende egon den modalitatea izan da. Eskolan ere, hainbat arrazoi direla medio alboratutako lekua hartu du honek. Genevako Unibertsitatearen proposamena diren testu-generoetan oinarritutako Sekuentzia Didaktikoak ordea, ahozkoaren lanketa osoago eta ebaluagarri bat egitea ahalbidetu du. Lehenago mahaigainean zeuden arazoei aurre egiteko baliagarria den lanabes fidagarria da, ibilbidea neurtua baitago eta hasieratik bukaerarainoko hobekuntza kontrolatua baitauka. Honek hasiera eta bukaerako egoeraren artean gertatzen den prozesu didaktikoa ikusgarri egiten du eta errazagoa bihurtzen da honen bidezko ahozkoaren lanketa eta ebaluaketa. Larringan eta Idiazabalek (2012: 17) aipatzen duten bezala, *SD-ak ematen dio ahalegin didaktikoari zutabe zientifiko minimoki fidagarrietariko bat*.

#### 4.1.1 Ahozko azalpena lantzeko SD baten adibidea

Sekuentzia Didaktikoa teorikoki nola burutzen den azaltzeaz gain, ulergarriago egite aldera, ahozko azalpena lantzeko Sekuentzia Didaktiko baten adibide zehatza ematea interesgarria izan daitekeela deritzot. Horregatik, datozen lerroetan ahozko azalpenaren generoa lantzerantz bideratutako Sekuentzia Didaktiko baten adibidea emango dut, oso sakonki ez bada ere<sup>2</sup>.

Ahozko azalpena lantzerantz bideratutako SD batean, ondorengo proposa dakieke ikasleei proiektua aurkezterakoan: *plastikako ikasgaiaren egindako lanekin erakusketa bat egingo da kurtso bukaeran gurasoek hauek ikus ditzaten. Erakusketa egingo den egunean, gurasoen aurrean egindako lanen gaineko ahozko azalpen bat eman behar da. Hau nola egin beharko litzatekeen ikasteko, eskoletan ahozko azalpen testu horren lanketa egingo dela esango zaie ikasleei. Honen bidez ikasleei proiektua aurkeztuko zaie eta baita egoera komunikatiboa ere.*

Proiektuaren aurkezpena egin eta egoera komunikatiboan ikasleak kokatu ondotik, aipatu *aurrettestua* bildu behar da. *Aurrettestua* jasotzeko modu bat, ikasle

---

<sup>2</sup> Proposatuko dudana Sekuentzia Didaktikoan, Larringan & Idiazabal (2012) laneko Sekuentzia Didaktikoaren eskema jarraitzeaz gain, Dolz eta Schnewly (1998)-ren lana izan dut oinarri.

bakoitzak, banaka, bere plastikako lanaren inguruko aurkezpena gelan egiteko eskatzea litzateke edo, ikasle kopuru handia balira, binaka. Lehen testu hau grabatzeko aukera izanez gero, aproposa litzateke, hau eta azken ekoizpena grabatuta, biak alderatzeko aukera izango baita gero, SD-an zehar ikasitakoa ebaluagarriagoa eginez. Horretarako baliabiderik ez izatekotan, irakasleak idatziz jaso beharko du ikasleen ekoizpenaren inguruko beharrezko informazioa. Lehen produkzioa edo *aurrestua* bildu ondotik, irakasleak ikasleek ezagutzen ez dituzten edo hobetu ditzaketen puntuak aztertu behar ditu, hutsune hauek hurrengo ataletan lantzeko.

*Tailerrek edota moduluak* atalean, ikasleek *aurrestuan* dituzten ahuleziak hobetzeko hainbat ariketa egingo dira. Hauetariko bakoitzean ikasitakoa, kontrol-zerrendan bilduko da, esan bezala, bigarren ekoizpena egiteko garaian, tailerretan ikasitakoa oroi dezaten ikasleek.

Datozen lerroetan, ahozko azalpenaren lanketara bideratutako SD baten parte izan daitezkeen tailerretako bi aurkeztuko ditut, hau da, ikasleek *aurrestuan* erakutsi ditzaketen hutsuneak betetzeko helburuaz eginiko jarduera sorta bat.

1. TAILERRA. Helburua: Bideo bidezko eredu bat harturik, ahozko azalpenaren hasierako atalak lantzea.

1. Ariketa. Ahozko azalpen bati dagokion bideo bat ikusi ondoren, beheko taula betetzeko eskatuko zaie ikasleei (bertan hasierako atalak bereizi eta definiturik agertzen dira). Ariketa honen helburua bideoan agertzen den hizlariak azalpenaren hasierako atal hauetan zein hitzezko edo berbazko elementu erabiltzen dituen ikusaraztea da. 1. *Taula* betetzeko, laguntza moduan hainbat galdera egingo zaizkio ikasleari:

- a. Nola hasten da? Zein esaldi erabiltzen du?
- b. Agurtzen al du ikuslegoa?
- c. Erraz ulertzen al zaio?

1. taula. Lehen ariketa egiteko lagungarria izango den materiala.

Ahozko azalpenaren hasierako atalak		
Fasearen edo atalaren izena	Atalaren ezaugarriak	Hitzezko elementuak
Zabaltze fasea	Entzuleekin kontaktua hartu, agurtu... instituzionalizazio fasea.	
Gaiaren sarrera fasea	Gaia aurkeztu eta mugatzea; gaiarekiko aukerak egin izana justifikatu, hartutako ikuspuntua, motibazioa. Entzuleen kuriositatea, interesa eta arreta bereganatzeko momentua.	
Azalpenaren eskemaren aurkezpena	Gardentasunez, esplizituki aurkezpenaren nondik norakoa azaldu.	

2. Ariketa. Aurreko ariketan ikusitako bideo bera oinarri harturik, gorputz adierazpenean edo hitzezkoak ez diren elementuetan jarri beharko dute arreta ikasleek bigarren ariketa honetan: begiradan, gorputzean, ahotsaren doinuan... Hemen ere galdera batzuk eskainiko zaizkio ikasleari laguntza modura:

- Nori begirutzen dio?
- Nola dago eserita? Zuzen al dago?
- Gorputza erabiltzen al du aurkezpena laguntzeko?
- Ahotsaren tonu eta erritmoa berdina al da aurkezpen osoan zehar? Aldatzen bada, zeren arabera aldatzen da hau?

2. taula. Bigarren ariketa egiteko lagungarria izango den materiala.

Ahozko azalpenaren hasierako atalak		
Fasearen edo atalaren izena	Atalaren ezaugarriak	Hitzezkoak ez diren elementuak (begirada,

		gorputza, doinua...)
Zabaltze fasea	Entzuleekin kontaktua hartu, agurtu...	
Gaiaren sarrera fasea	Gaia aurkeztu eta mugatzea: gaiarekiko aukerak egin izana justifikatu, hartutako ikuspuntua, motibazioa. Entzuleen kuriositatea, interesa eta arreta bereganatzeko momentua.	
Azalpenaren eskemaren aurkezpena	Gardentasunez, esplizituki aurkezpenaren nondik norakoa azaldu.	

3. Ariketa. Ikasleei beharrezko informazioa eskainirik, ahozko azalpen hipotetiko baten sarrera idazteko eskatuko zaie. Ahozko azalpena ematera datorren adituaren izena, aurkeztu nahi duen lanaren inguruko datuak, aurkezpen lekua, izango dituen entzuleen ezaugarriak... hau da, sarrera egiteko beharrezko diren datu guztiak eskuartean dituztelarik osatuko dute azalpenaren aurkezpen hau.

Esan bezala, ikasleek tailer hauek burutzearekin batera, kontrol-zerrenda bat osatuko dute. Hauetan ikusi eta ikasitakoa bilduz. Horrela, ikasitako gauza garrantzitsuenak biltzeaz gain, azken ekoizpenean kontuan hartu beharreko ezagutzak zein diren oroitaraziko die zerrenda honek ikasleei. 1. Tailerraren kasuan, goian aipatutako helburuak lortze aldera, landutako eruedetan ikusitako hizlari trebatuek erabiltzen dituzten baliabideak kontrol-zerrendan jasotzeko eskatuko zaie ikasleei.

2. TAILERRA. Helburua: Bideo bat euskarri izanik (aurreko tailerrean erabilitako bera izan daiteke), azalpen testuetan erabiltzen diren kohesio baliabideak zein diren ikusiko dute tailer honetan ikasleek. Hau da, gai batetik besterako jauziak nola egiten dituen hizlariak, zein formen bidez.

1. Ariketa. Entzundako bideoan hizlariak erabili dituen kohesio



baliabideak jasotzeko eskatuko zaie ikasleei. Hori egin ahal izateko, lehenik kohesio baliabideak identifikatzen lagundu beharko zaie, ariketan bertan testuan agertzen diren adibide batzuk eskainiz:

- Lehenengo atalean adibidez, izenburuan datorren gaia berhartzeko hainbat esapide erabiltzen ditu hizlariak (*erakusketa > erakusketa hau > ekitaldi honetan...*). Testu bera oinarri izanik, aurkitu ezazu hizlariak egiten duen horrelako beste kate bat, entzuleei erreferentzia egiteko erabiltzen duena adibidez.
- Zein forma erabiltzen ditu hizlariak gai batetik besterako jauziak egiteko? (*Erakusketa honen beste helburu bat, erakusketa honekin lortu nahi dut...*)
- Isilik geratzen al da? Papera hartu eta irakurtzen hasten da? Esplizituki adierazten du zein gairi helduko dion jarraian?

2. Ariketa. Bideoan hizlariak erabili dituen baliabideen ordean, beste baliabide batzuk proposatu beharko ditu ikasleak leku berean erabiltzeko.

- Nola adieraziko zenuke zuk hau?
- Hizlariak erabili ez dituen zein forma erabiliko zenituzke gauza bera adierazteko?

3. Ariketa. Ahozko azalpen baten transkribaketa eskainiko zaie ikasleei eta bertan kohesio elementuak bilatzeko eskatuko zaie.

Azken tailer honetan ikasitakoa ere, aurrekoan bezala, kontrol-zerrendan jasoko da, aipatu helburu berak betetzeko.

*Tailerrak edota moduluak* izeneko etaparen ondotik eta bertan ikasitako edukien kontrol-zerrenda kontuan harturik, *bukaerako ekoizpena* dator. Hasierako ekoizpena bezala, hau ere bideokamara bidez grabatu daiteke, horrela, aurretik aipatu dudan bi ekoizpenen arteko konparaketa burutzeko. Azken ekoizpen honek, aurreko testuarekin

alderatuz, irakasleari ikaslearen hobekuntza zein izan den erakutsiko dio eta baita hau ebaluatzeko aukera emango ere.

## 2 Genero monologalak *Egizu 3 DBH Euskara eta Literatura* liburuan

Ahozkoa zer den eta nola landu izan den azaldu dut dagoeneko, baita honen irakaskuntzarako testu-generoak oinarritzat hartzeak duen garrantzia ere. Gainera, Sekuentzia Didaktikoa zer den azaldu eta honen adibide bat ere eman dut.

Atal honetan, aipatutako kontzeptu hauek guztiak testuliburu batean nola lantzen diren ikusi eta ikusarazi nahi dut, ondoren egingo dudana azterketarako irizpide batzuk izatearren.

Horretarako, *Egizu 3 DBH Euskara eta Literatura* liburua hartu dut aztergai. Testuliburuan, hainbat ahozko genero lantzen dira, baina lan honetan denak aztertzeko tarterik ez dudanez, aukeraketa bat egitera behartuta ikusi dut nire burua. Ondorioz, aipatu arrazoiak dela medio eta hautua egiterakoan irizpide bat jarraitu behar nuenez gero, testuliburuan lantzen diren genero monologalen edo bakarrizketazkoen azterketa egingo dut lan honetan, sarreran aipatu dudana monologal/dialogal bereizketa tradizionalari jarraituaz.

### 2.1 Genero monologalak, liburuan egiten den lanketaren deskribapena

Datozen lerroetan *Egizu 3* liburuan (ikus bibliografia) genero monologalak, bakarrizketazkoak, nola lantzen diren deskribatuko dut.

Esan beharra dago, hasi baino lehen, liburuaren hasieran egileek *mintzamenari* atal berezirik eman ez diotela argitzen dutela, gainerako atal guztietan txertatu dutela hau lantzeko jardueraren bat esaten baitute bertan. Hiru liburukitan banatutako liburu honetan, ahozkoak edo honen lanketara bideratutako ariketek atal beregain bat osatzen ez dutenez, *komunikazioa* atalaren barneko *entzumena* azpiatalaren barruan kokatzen dira ahozkoarekin lotutako testuak eta eginkizunak.

Aipatu behar da, *entzumena* atalak beti eskema bera jarraitzen duela liburuan zehar, generoz genero emango dudana deskribapena hobeto ulertze aldera, eskema horren deskribapen zehatza egingo dut jarraian: Hasteko, landuko den generoaren izenburuaren azpian, generoa bera deskribatzen da beti, honen definizio labur baten bidez. Ondoren, arretaz testu bat entzuteko eskatzen zaio ikasleari, irakaslearen materialen artean testu hauei dagozkien audioak biltzen dituen euskarri bat dago eta hau entzun beharko dute ikasleek generoa lantzeko. Gero, entzundako testu honen harira, hainbat ariketa proposatzen ditu liburua, *ARIKETAK* atalean. Azken honen barruan, *ENTZUNDAKOA ULERTU* eta *TESTUA SORTU* atalak daude, lehenengoan ulermenari lotutako ariketak proposatzen dira eta bigarrean berriz, ekoizpenari lotutakoak, oro har. Testu-genero hauen lanketara bideratutako atalak orrialde bat hartzen du aldiro, hau da, orrialde bakarreko tartea du genero bakoitzak liburuan.

Lan honetan, testuliburuan agertzen diren genero monologalen deskribapena eta azterketa egingo dut, dagoeneko esan dudana bezala. Landuko ditudan genero monologalak *ahozko azalpena*, *ahoz zabaldutako ipuinak* eta *deklamazioa* dira.

Datozen lerroetan genero bakoitzaren lanketa liburuan nola egiten den azalduko dut banaka. Horretarako, hasteko, genero bakoitzarentzat liburua eskaintzen duen definizio edo azalpen laburra emango dut eta gero liburuan dagoena deskribatzeari ekingo diot besterik gabe.

### 2.1.1 Ahozko azalpena

Azalpen-testua entzuleari gertakari edo fenomeno bat azaldu nahi diogunean erabiltzen dugu. Testuliburuak azaltzen duen bezala, azalpenak «arazoa-konponbidea» egitura dauka eta ez jakitearen arazoa informazioa emanaz konpontzen da. Testu mota hau gaur egun asko erabiltzen dugula ere esaten da eta ez bakarrik, beste testu mota batzuetan txertaturik edo besteen ondoan ager baitaiteke.

Ahozko azalpena, lehen liburukiaren 13. orrialdean lantzen da, *Ahozko azalpena*

izenburupean. Lehenik, ahozko azalpena zer den adierazten da, goian azaldu dudan azalpen-testuei dagokien azaleko deskribapen horren bidez. Honez gain, testu bat arretaz entzuteko eskatzen zaie ikasleei, kasu honetan: *Jostailu Museoan* izenpetua den testua.

Jarraian, *ARIKETAK* izenburudun atalaren barruan, lau ariketa proposatzen ditu liburuak, esan bezala, *ENTZUNDAKOA ULERTU* eta *TESTUA SORTU* azpiataletan.

*ENTZUNDAKOA ULERTU* atala hiru ariketaz osatuta dago. Lehenak, ariketan aipatzen diren lau jostailu taldeetatik entzungaian zein jostailu agertu diren ahoz aipatzeko eskatzen du. Bigarren ariketan, entzundakoaren inguruko bost galdera egiten zaizkio ikasleari. Atal honetako azken ariketak, ahoz ikasleak ezagutzen dituen museo motak zerrendatu eta azaltzeko eskatzen du, museo hauetako bakoitzak zer erakusten duen, non kokatzen den eta pieza berezirik baduen galdetuz, ikasleen jarduna bideratzeko edo.

*TESTUA SORTU* atalean berriz, ikasleak taldeka jarri eta jostailuei buruzko azalpenak emateko eskatzen da. Edukiari buruzko gai zerrenda moduko bat ematen du testuliburuak lan hau egiteko: talde bakoitzeko jostailu bat aukeratzeko, zer adinetarako egokia den esateko, nolakoa den deskribatzeko eta honekin nola jolasten den, zein jokalaria kopuru dituen... azaltzeko eskatzen da.

Lehen eta hirugarren ariketak ahoz egin behar direla zehazten den arren, gainerako bi ariketetan ez da idatziz edo ahoz egin behar diren aipatzen. Ondorioz, beharbada idatziz egiteko direla pentsa daiteke, ahoz egiteko ariketa den kasuetan zehatz aipatzen baita ahoz egin behar hau. Nolanahi ere, ikasgelan irakaslearen esku geratzen da ziurrenik zehazgabetasun kasuetan, ahoz edo idatziz egitearen hautua.

### 2.1.2 Ahoz zabalduko ipuinak

Ahoz zabalduko ipuinak, ahozko tradizioari dagozkion ipuinak dira, ipuin herrikoiak. Ipuin autoreduak bezala, ekintza modu laburrean eta trinkoan adierazten da

hauetan, animaliak eta izaki mitologikoak izaten dira protagonista eta maiz irakaspen bat izaten dute bukaeran. Horrela definitzen du testuliburuak ahoz zabaldutako ipuina zer den. Gainera, ipuin herrikoietan zenbait egituraren errepikapena gertatzen dela buruz errazago ikasteko eta ahoz aho transmititzen direla ere esaten da, azken honek kontalari bakoitzari ipuina aldatzeko aukera ematen diolarik.

Ahoz zabaldutako ipuinei dagokien atala ere, aurrekoa bezala, lehen liburukian dago, 35. orrialdean. *Ahoz zabaldutako ipuinak* izenburuaren azpian, generoaren deskribapena egiten du liburuak, hauen barruan autoreduak eta herrikoiak bereiziz. Gero, entzunezkoari dagokionez, *Grimm anaiak* testua arretaz entzuteko eskatzen da aztergai dudan bigarren genero honen lanketan.

*ARIKETAK* azpiatalean, aurreko generoan bezala, lau ariketa proposatzen ditu liburuak hemen ere.

*ENTZUNDAKOA ULERTU* atalean, bi ariketa daude. Lehenengoan, entzundako testuaren inguruko bi ulermen galderei erantzuteko eskatzen da. Bigarrenen ariketan berriz, testuko gaiarekin lotutako bost esaldi agertzen dira eta egia ala gezurra diren adierazi behar du ikasleak, ahoz gezurra direnak zuzenduz.

*TESTUA SORTU* azpipuntuan beste bi ariketa daude. Lehenak, Grimm anaiei buruzko bibliografia, ipuinak eta haien izenburuak bilatzeko eskatzen du. Taldeka edo binaka ipuin ezagunenak banatu eta hauetan aldaketatxoak egitea proposatzen da liburuan: pertsonaien lanbideak edo arazoak, izenak, amaiera... aldatuz. Aldaketa hauek egin eta bertsiio berria osatzean, beste taldekoei ipuin hau kontatu beharko diete ikasleek eta beste taldekoek zer ipuin den asmatu beharko dute. Azken ariketan, ikasle guztien artean argibide batzuei jarraituz ipuin bat sortzeko eskatzen da: bost-sei pertsonaia asmatu, haien itxura, izaera, adina, bizilekua... zehaztu, haien artetik protagonista aukeratu eta zer arazo, laguntza, traba... izango dituen finkatu ondoren, talde bakoitzak, txandaka ipuinaren zati bat asmatu beharko du, denen artean ipuina amaitu arte.

Bigarren ariketan soilik zehazten da ahoz egin beharreko ariketa bat dela.

Lehenengoan ez dago ahoz edo idatziz egitera bideratutako ariketa den jakiterik, hala ere, besterik ezean idatziz egiteko ariketa bat dela suposa liteke. Hirugarren ariketan berriz, aipatzen ez den arren, ipuin kontaketa bat egin behar denez ahoz egiteko ariketa bat dela dirudi. Azken ariketa ordea, ahoz zein idatziz egiteko ariketa bat izan daiteke, talde bakoitzak ipuinaren zatia idatziz jaso eta aurrekoek egindako zatiei gehitzeko aukera ematen baitu, baita gauza bera ahoz egiteko ere.

### 2.1.3 Deklamazioa

Deklamazioa, liburuan deskribatzen den bezala, hitz egitearen artea da, esanak sentimenduz eta adierazkortasunez esatea, hain zuzen. Horretarako, baliabide ezberdinak erabiltzen dira, ahotsaren erabilera ezberdinak eta gorputz mugimenduak besteak beste.

Deklamazioa 3. liburukiaren 189. orrialdean lantzen da. Bertan, aurreko bi generoetan bezala, hasieran generoa bera deskribatzen da eta ondoren, entzunezko testua, kasu honetan, *Frankenstein* testua arretaz entzuteko eskatzen.

*ARIKETAK* atalean lau galdera proposatzen dira hemen ere, atal bakoitzean bi.

*ENTZUNDAKOA ULERTU* atalean, bi ariketa daude. Batean, entzundako testuaren inguruko bost galderari erantzuteko eskatzen zaie ikasleei. Bestean, testuaren inguruko bi galderatik abiatuz, ikasleek haien iritzia eman eta arrazoitzeko eskatzen da. Bigarren ariketa honetako lehen galderan, entzunezkoan agertu diren pertsonaiak pozik, triste, haserre... dauden galdetzen da. Bigarrean berriz, zertan igarri duten pertsonaien egoera emozional hori galdetzen zaio ikasleari.

*TESTUA SORTU* ataleko ariketek ondorengo eskatzen dute: Batek, ikasle batek edo batzuek, haien ikaskideen aurrean norberari gertatutako zerbait barregarria kontatzeko eskatzen du. Kontaketa hau zirrargarri eta bizi egin behar dute eta hau horrela izateko ikasleak erabiltzen dituen baliabideak gainerako ikasleek ebaluatuko dituzte: tonua, keinua, ahotsaren gorabeherak... Besteak, ikasturte-amaierarako

antzezpen bat prestatzeko eskatzen du. Horretarako, antzezlan, zuzendaria eta aktoreak aukeratu eta efektu bereziak eta musika prestatu behar dituzte ikasleek. Honez gain, bakoitzari dagokion rola interpretatu, une bakoitzean islatu behar diren sentimenduak islatu, ahots-tonua kontrolatu, ondo ahoskatu eta argi hitz egiteaz arduratu behar dute.

Deklamazioa “generoa” lantzen den ataleko ariketa hauetarako, lehenengo biak idatziz egiteko ariketak direla dirudite, ahoz egiteko ariketetan esplizituki eskatzen baita hau normalean, orain arte ikusi dugun bezala. *TESTUA SORTU* ataleko ariketa biak berriz, ahozkoaren ekoizpena bideratutako ariketa argiak dira.

Laburbilduz, ikusi dudanez, hiru generoetan eskema bera jarraitzen da, generoaren deskribapena egiteaz gain, testu bat entzuteko eskatzen da lehenik eta gero entzundako testu honen gainean eratzten dira ariketa gehienak, ulermena eta ekoizpena lantzerako bideratutako bi azpiataletan. Etengabe entzunezko testu batekiko dagoen lotura handi hau, ahozko genero hauen lanketa, liburuko *entzumena* atalaren barnean kokatuta dagoelako azal liteke.

Liburuan egitura bera jarraitzen duten genero hauentzat proposatzen diren eginkizunak ezberdinak direla ikusi arren, antzekotasun handi bat dute euren artean, liburuak ez duela egin beharreko ariketarako eredurik ematen.

Hau ikusirik, ahozko azalpenaren gainean arreta berezia jartzea erabaki dut, ondoko arrazoiengatik: Batetik, hiru generoetatik gehien ezagutzen dudan generoa izanik, testuliburuan ematen zaion tratamenduaren azterketa egiteko garaian, generoaren ezaugarriak eta lanketa moduak zein diren jakiteko oinarri sendo bat ahalbidetuko zidala iruditu zaidalako. Bestetik, eskolan asko erabiltzen den generoa da, baina asko erabiltzen den arren, ikasleei gutxitan erakusten zaie edo ikasgelan gutxitan lantzen den testu-generoa delako aukeratu dut ahozko azalpena. Jarraian, hautuaren arrazoiak azaldu ondoren, besterik gabe ekingo diot testuliburuan egiten den ahozko azalpenaren lanketaren azterketari.

## 2.2 Testuliburuan egiten den ahozko azalpenaren lanketaren azterketa

Esan bezala, testuliburu honetan lantzen den genero bakarraren azterketa sakonagoa egingo dut datozen lerroetan, ahozko azalpenarena. Genero honen lanketan ikusten ditudan hutsune, ahulezi nahiz indarguneak, haien artean duten antzekotasunengatik, gainerako generoen lanketetara ere estrapolatzeko aukera dagoela iruditu zaidalako. Azterketa hau egiteko, ariketaz ariketa ahozko azalpenari dagokion liburuko atala aztertuz joango naiz, liburuan jarraitzen den eta dagoeneko askotan deskribatu dudana eskema horri jarraituko diot: generoaren aurkezpena bera egiten den atala aztertuko dut lehenik eta ariketen atala bigarrenik, *ENTZUNDAKOA ULERTU* eta *TESTUA SORTU* azpiatalez osatua dena.

### 2.2.1 Generoaren aurkezpena

Ahozko azalpena definitzen duen taula bat agertzen da lehenik:

*Entzuleari gertakari edo fenomeno bat azaldu nahi diogunean, azalpen-testua erabiltzen dugu. Azalpenak «arazoa-konponbidea» egitura dauka; hau da, ez jakitearen arazoa informazioa emanez konpontzen da. Gaur egun, testu mota hau askotan erabiltzen dugu; ez da, ordea, bakarrik agertzen, beste testu mota batzuetan txertaturik edo besteen ondoan ere ager daitekeelako.*

Honen ondoren, *Jostailu Museoan* testua arretaz entzuteko eskatzen zaio ikasleari.

*(Egizu 3: 13. orrialdea)*

Generoaren aurkezpenari dagokionez, hau da liburuak eskaintzen duena. Aurreko atalean aipatu dudana bezala, ahozko azalpenaren definizio azaleko bat egiten da eta entzunezko testu bat entzuteko eskatzen. Ikasleei liburuan generoaren inguruan eskaintzen zaien informazio bakarra da hau, gainera, bertan ez da azalpen testuetako ezaugarririk aipatzen, besterik gabe generoa zertarako eta noiz erabiltzen den adierazten da.



Lan hau burutzeko, ikasleen testuliburuak izan dut eskuartean eta ezinezko izan zait irakaslearen materialak lortzea, ondorioz ezta honekin batera datorren eta entzunezko testuak biltzen dituen euskarria lortzea ere. Beraz, ahozko azalpenaren eredutzat jotzen duen *Jostailu Museoan* testua zuzenean aztertzea ezinezkoa izan zait lan honetan.

Hala ere, testu honen ulermenaren lanketara bideratutako ariketetako galderek iradokitzen dutenaren arabera, Jostailu Museo bateko gidariak emandako azalpena dela bertan lekukotzen dena dirudi. Museora gerturatu diren bisitariei egiten duten bisitan zehar ikusten dituzten hainbat jostailuen inguruan ematen dizkien azalpentxoak agertzen direla testuan, hau da, jostailuei buruz gidariak bisitariei egiten dizkien deskribapenak.

*Jostailu Museoan* testuan horrelako zerbait kontatzen dela pentsatzen dute ariketek esan bezala. Hau horrela balitz, testuliburuak ahozko azalpenarentzat ematen duen definizioa edo adibidea ez litzateke egokiegia nire ustez. Definizioak *entzuleari gertakari edo fenomeno bat azaltzeko* erabiltzen dela ahozko azalpena esaten du, baina Jostailu Museo bera edo bertako jostailuei buruz gidari batek ematen dituen azalpenak ez dira ez gertakari, ezta fenomeno ere. Gainera, definizioari dagokionez, «*arazoa-konponbidea*» *egitura* duela aipatzen du testuliburuak, baina hau beharbada ez da testu-genero honi gehien dagokion tasuna.

*Jostailu Museoan* testuaren generoa deskribatzeko liburuak erabili duen definizioa ez da egokiegia beraz nire ikuspuntutik, horrelako definizio bat egokiagoa litzatekeela baiteritzot: Ahozko azalpena, transmisio tresna formal eta espezifikoa da. Aditua den hizlari bat, entzule batengana zuzentzen da ahozko azalpenean, modu egituratuan honi informazioa pasatzeko, zerbait deskribatzeko edo azalpen bat emateko helburuaz (Dolz & Schneuwly, 1998).

Testuliburuan, aipatu bezala, ikasleentzat lausoegia izan daitekeen hasierako deskribapen azalezko honez gain, *Jostailu Museoan* entzunezko testua izango da ahozko azalpenei dagokienez eskaintzen den informazio eta eredu bakarra.

Nire iritziz, ikuspuntu didaktikotik, ez dirudi nahikoa denik testu bat behin edo birritan entzutea ahozko azalpenen izaera eta egitura zein diren ezagutu eta ulertzeko. Gainera, liburuak proposatzen duen genero honen lanketak ez du ahalbidetzen ikasleek aurretik duten jakintza zein den kontuan hartzea, ezta helburu jakinik zehazten ere, honek ezinbestean asko zailduko du ahozkoaren ebaluaketa zentzuko bat egiteko aukera.

## 2.2.2 Ariketak

### 2.2.2.1 Entzundakoa ulertu

Lehen ariketan, aipatzen diren lau jostailu taldeetatik (*Panpinak, Haur Hezkuntzako jostailuak, Eraikuntza-jokoak, Mahai-jokoak*) entzungaian zein jostailu agertu diren aipatzeko eskatzen zaie ikasleei. Ariketaren formulazioaren hasieran *Mintzatu* hitza agertzen da, eta beraz, ahoz burutzeko ariketa baten aurrean geundeke.

(Egizu 3: 13. orrialdea)

Ulermenaren ataleko lehen ariketa honek, ahozkoa lantzea helburu du printzipioz, ahoz, jostailu zerrenda bat egitea baita ariketa honen xedea. Testua ulertu dela frogatzeko ariketa bat izateaz gain, lexikoa lantzea liburuaren helburua bada, beharbada lortu dute ariketa honen bidez helburu hori lantzea. Testua ulertu dutela argi uzteko hitz zerrenda bat izango baita ikasleek ekoitziko dutena.

Hauen helburua ahozko ekoizpena lantzea bada berriz, eta niri *mintzatu* hitzak hala iradokitzen duela iruditzen zait, ez dirudi oso zentzuzko ariketa denik. Badirudi ahozkoa lantzeko beharra ikusi eta ariketa hori ahoz lantzeko ezarri dutela, baina berez ez dela ahoz lantzeko pentsatua izan. Zerrenda batek ez baitu berez mintzatuz egiteko oso ariketa emankorra ematen.

Gainera, ez du landu edo ekoiztu behar den testuaren ezaugarririk ematen (egitura, helburua, baliabide formalak...).

Bigarren ariketan, entzundako *Jostailu Museoan* tesuaren inguruko bost galdera egiten zaizkio ikasleari:

- *Nork eman dizkie azalpenak museoko bisitariei?*
- *Beste azalpenen bat egon al da? Zein?*
- *Zer azal dezakezu Barbie panpinari buruz?*
- *Zer esan da Lego piezei buruz? Azaldu.*
- *Zer esan da Patata-buru jaunari buruz?*

(Egizu 3: 13. orrialdea)

Ulermena lantzeko bigarren ariketa honetan, entzundako testuaz bost galdera egiten zaizkio ikasleari, hau ulertu duen edo ez ikusteko. Idatziz egiteko ariketa baten aurrean gaudela dirudi, besterik zehazten ez delako. Oso ohikoa den ariketa da hau, ahozko zein idatzizko testu bat entzun edo irakurri ondotik testu horren inguruko galderak eginez baloratzen baita tradizionalki testua ulertu den ala ez.

Hala ere, ulermen ariketa bat baino askoz gehiago da, ahozkoa idatziazteko aitzakiazat erabiltzen baita bertan, ikasleei entzundakoaren berridazketa bat eskatzen baitaio.

Hirugarren eta azken ariketak, ahoz ikasleak ezagutzen dituen museo motak zerrendatu eta azaltzeko eskatzen du, museo hauetako bakoitzak zer erakusten duen, non kokatzen den eta pieza berezirik baduen galdetzen da, ikasleen jarduna bideratzeko edo.

(Egizu 3: 13. orrialdea)

Ekoiaren ariketa bat da hau, *entzundakoa ulertu* atalean kokatzen den arren. Ariketak eskatzen duena museo moten zerrenda bat da, bakoitzean zer ikusten den, non kokatzen den eta pieza berezirik duen galdetuz. Hala ere, nabari da ahozko azalpena lantzeko helburuaz eginiko ariketa bat dela, azalpenaren bidetik bideratu nahi baititu

ikasleak. Hala ere, nire iritziz hainbat hutsune ditu honek:

Batetik, museo motak zerrendatzeko eskatzen zaienean nahiko ulergaitza egiten da museo motei erreferentzia egiten dietenean zeren bila ari diren, zer den museo moten bereizketa horretatik atera nahi dutena.

Bestetik, liburuan jaso duten informazio urriarekin, eta entzunezkoaz beste eredurik gabe, ikasleengandik gehienez honelako zerbait espero litekeela iruditzen zait: "Louvreko arte museoa Parisen dago, Leonardo da Vinci-ren *Mona Lisa* lan ezaguna gordetzen da bertan". Ez baitute ahozko azalpen baten eredurik landu, ezta honek dituen ezaugarriak zein diren aztertu ere.

Laburbilduz, nire ustez, museo zerrenda bat egiteak ez dirudi ahozko azalpena lantzeko modurik pertinente edo zentzuzkoena denik. Ez baita azalpen bat ekoitziko, esaldi batez edo biz osatutako zerrenda luze (edo ez hain luze) bat baizik.

#### 2.2.2.2 Testua sortu

Ahoz edo idatziz egin behar den zehazten ez den laugarren eta azken ariketa honetan, ikasleak taldeka jarri eta jostailuei buruzko azalpenak emateko eskatzen da. Ondorengo azpiatalak eskaintzen zaizkie horretarako ikasleei:

- *Aukeratu jostailu bat talde bakoitzeko.*
- *Aipatu zer adinetarako egokia den.*
- *Deskribatu nolakoa den.*
- *Azaldu: nola jolasten den, jokalaria kopurua...*

(Egizu 3: 13. orrialdea)

*Testua sortu* atala, azalpen testu bat sortzeko helburua duen ariketa honek osatzen du. Goian agertzen diren galderen laguntzaren bidez, testuliburuaren egileek jakintzat ematen dute ikasleak ahozko azalpen bat egiteko gai izango direla.

Hala ere, ez diete horretarako inolako baliabiderik eskaini, eredurik gabe eta ahozko azalpenaren deskribapen labur baten eta ahozko azalpen baten grabaketa bakar baten bidez, ikasleak generoaren ezaugarri, behar, egitura eta helburuez jabetuko direla uste izan dutela dirudi.

Horregatik, liburuak ikasleek egin beharreko azalpenean erabiltzeko proposamen bezala eskaintzen dituen ideia edo irizpideak jarraituz, bestelako eredurik edo lanketarik jaso ezean, ikasleek egingo duten ahozko azalpenaren maila nahiko apala izango dela espero izatekoa da.

Ariketa multzo honek erakusten duen bezala, SD-aren ezaugarriak kontuan izanik, testuliburu honetan ahozko azalpenaz egiten den lanketa ez dago proiektu batean kokaturik. Besterik gabe ikasleei lana eginarazten zaie baina hau ez dago justifikaturik, hau da, ez da helbururik zehazten esplizituki. Gainera, helbururik zehazten ez denez, ez dakigu ariketa multzo bakoitza zertara bideratuta dagoen edo zein funtzio duen. Ondorioz, ikasiko dena zehazten ez denez, ezinezkoa bihurtzen da honen ebaluaketa.

Hori gutxi balitz, deskribapen labur batez eta entzunezko testu batez gain, ikasleei ez zaie ezer gehiago eskaintzen, ikasgai diren ahozko genero hauekin loturiko hizkuntza formek (diskurtso baliabideek, gramatikak eta hiztegiak) ez dute lekurik testuliburuan.

### 3 Ondorioak

Ahozkoa idatzizkoaren menpe egon da historian zehar, denborak aurrera egin ahala ordea, hainbat adituk eta ikerlarik honen garrantziaren aldeko aldarria egin eta proposamen berriak egin dituzte honen lanketa erraztu eta aurrera eraman ahal izateko. Testu-generoaren bidez honen lanketa egiteak eta Sekuentzia Didaktikoak eskaintzen dizkion erreztasunak aipatu dira lan honetan, ahozkoaren egoera irakaskuntzan zein zen azaldu ondotik.

Ahozko generoaren erronka eta arazoak aipatu ondoren, testuliburu batera jo dut,

bertan hau nola lantzen zen ikusi ahal izateko.

Lan honetako aztergai izan den *Egizu 3 DBH Euskara eta Literatura* liburuan, ahozkoa lantzeko ahalegin bat badela nabaria da. Hasieratik bertatik ordea, honi atal beregain bat ez eskaintzea erabaki dutela adierazten duten unetik, idatzizkoaren bidez lantzen den, berez ikasten den eta garrantzi gehiegi ez duen ataltzat jotzen dutela ikusten da, estatus gutxiago duen irakasgaitzat. Zeharka lantzeko hautu honek, liburuan ahozkoa objektu irakasgarritzat ez dela ikusten iradokitzen du. Ahozkoa lantzen denean gainera, ez da tokatzen den generoaren ezaugarriak zein diren ikasteko helburuaz lantzen. Aztergai izan dudan kasuan adibidez, zerrendak egitera mugatzen diren ekoizpenak dira ahoz egitera bideratuta dauden ariketak eta honek ez du, printzipioz, ahozko azalpena lantzen ari den ikasgai bateko ariketa bezala zentzuzkoegia ematen.

Curriculumaren Dekretu berriak, testu-generoetan eta Sekuentzia Didaktikoetan oinarritutako irakaskuntza lantzearen aldeko aldarria egin du.

Testuliburu honetan, testu-generoetan oinarritutako hizkuntzaren irakaskuntzaren aldeko aukera egiten dutela ikusten da, genero ezberdin ugariaren aipamena egiten baita liburuan zehar. Hala ere, testu-generoaren kontzeptua behin ere ez da agertzen eta ia eredurik gabe eta deskribapen labur baten bidez lantzen dira hauek. Hauen ekoizpenaren lanketa egiten denean gainera, ez da ia inoiz ikaslea komunikazio-egoera errealetan kokatzen.

Sekuentzia Didaktikoari dagokionez, ez dute honen antzeko metodologia proposamenik egiten liburuan zehar. Ondorioz, testu-genero ezberdinak lantzeko proposatzen dituzten ariketak beregainak dira eta ez dago ia loturarik ariketa hauen artean. Hau da, ez dirudi helburu komun batekin lan egiten duten ariketak direnik.

Honen aurrean, testuliburuan dagoenaz gain, beti ere ikasgelan irakasleak lanketa sakonagoa egin dezakeela pentsa liteke, baina hau irakaslearen esku gehiegi uztea litzateke.

Ahozkoaren lanketa eskolan nahiko alboratuta zegoela kontu jakina zen niretzat, testuliburu honen azterketaren bidez ordea, irakaskuntzan dagoen hutsunea espero nuena baino handiagoa dela ikusi ahal izan dut. Egia da, lan honetan ez dudala *Egizu 3 DBH Euskara eta Literatura* testuliburua osoki eta sakonki aztertzeko tarterik izan, hala ere, adibide soil hau nahikoa da ahozkoa bereziki lantzeko baliabide zehatzik eta ebaluatzeko irizpide edo aukerarik eskaintzen ez dela ikusteko.

Bukatzeko, azpimarragarria iruditzen zait testuliburuak eskolako jarduerak bideratzean duten garrantzia, haiek izaten baitira gehienetan irakaskuntzaren ardatz. Testuliburuak ahozko testu-generoak lantzeko baliabideak eskaintzeak asko lagunduko luke ahozkoaren ikastetxeetako lanketan. Bestela, aztergai izan dudana testuliburuaren azterketak iradoki duen bezala, ahozkoa lantzeko baliabide zehatz eta zentzuzkoak eskaini ezean, ebaluatzea ezinezko bihurtzen da. Eta ebaluatzen ez denari, ez zaio garrantzirik ematen.

#### 4 Bibliografia

DE PIETRO, J.-F. & DOLZ, J. (2007). "Ahozkoa, testu gisa: nola eraiki objektu irakasgarri bat". In I. IDIAZABAL & I.M. GARCIA (arg.), *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*, Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea, 176-194.

DOLZ, J. & GAGNON, R. (2010). "El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito". *Lenguaje*, 38 (2). 497-527.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral*, Paris: ESF.

GARCÍA, I.M. (2007). "Ahozko azalpena unibertsitatean, ezagutzak ebaluatzeko tresna bat baino gehiago". In I. IDIAZABAL & I.M. GARCIA (arg.), *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*, Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea, 176-194.

GARCÍA, I.M., IMAZ, A., DIAZ DE GEREÑU, L. & ALEGRIA, A. (2010). "Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako liburuetan". *Tantak*, 22 (1), 7-42.

LARRINGAN, L.M. & IDIAZABAL, I. (2012) "Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria". *Ikastaria*, 18, 13-44.

#### **Araudiak:**

175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzekoa. 2007ko azaroaren 13ko Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratuta, 218. alearen gehigarria.

#### **Aztertutako testuliburua:**

BILBAO PORTUGAL, K. & SANTXO URIARTE, J. (Ed.), BILBAO PORTUGAL, K., GOIKOETXEA GEZURAGA, J., ARANBERRI GARCÍA, I., PINILLOS LINAZA, J., LÓPEZ BASARRATE I., BASTERRETXEA LLONA, A. & SANTXO URIARTE, J. (2007). *Egizu 3 DBH*. Zubia-Santillana. ISBN (lan osoarena): 978-84-9894-040-4.