

Sekuentzia Didaktikoen onurak testuak ekoizten irakasteko: Irakasle-eskolako ikasleekin egindako esperientzia baten emaitzak

(Benefits of using language projects to teach text writing:
Results of a study with Teacher Training students)

Ibarra Atutxa, Jaione

Begoñako Andra Mari Irakasleen Unib. Eskola. Barrainkua Kalea, 2,
48009 Bilbo

jibarra@bam.edu.es

Jaso: 16.01.2012

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2012), 18; 137-152] Onartu: 06.11.2012

Zuzendariari gutunak lantzeko hizkuntza proiektu baten emaitzak aurkezten dira: alde batetik, sekuentziak eta metodologia inductiboak eragindako hobekuntzak ikasleen azken testuetan, eta ondorio moduan, eredu didaktiko honen baliagarritasuna erakutsi, testu baten ekoizpena bere osotasunean irakasteko.

Giltza-Hitzak: Sekuentzia didaktikoa. Metodologia inductiboa. Zuzendariari gutunak. Testu generoa. Testu ekoizpena. Idazmenaren garapena.

Se presentan los resultados de un proyecto lingüístico que trabaja las Cartas al director: por un lado, las mejoras inducidas por la secuencia y la metodología inductiva en los textos finales de los alumnos, y a modo de conclusión, se muestra la validez de este modelo didáctico que enseña en su totalidad la producción de un texto.

Palabras Clave: Secuencia didáctica. Metodología inductiva. Cartas al director. Género textual. Producción textual. Desarrollo de la escritura.

Nous présentons les résultats d'un projet linguistique sur les Lettres à l'éditeur : en premier lieu, les améliorations induites par la séquence et la méthodologie inductive dans les textes définitifs des élèves, en montrant, comme conclusion, la validité de ce modèle didactique qui enseigne la production d'un texte dans sa totalité.

Mots-Clés: Séquence didactique. Méthodologie inductive. Lettres à l'éditeur. Genre textuel. Production textuelle. Développement de l'écriture.

Hizkuntzen curriculum diseinuari begiratzuz gero (OCD, 1992), 90eko hamarkadatik aurrera, hizkuntzen irakaskuntza testu errealetan oinarrituz, testuen ulerkuntza eta ekoizpena hobetu behar dela aipatzen da. Baina, legeetan hori agertu arren, gelan nagusiki erabiltzen diren testu liburuetan ez da ikusten aldaketa metodologiko handirik. Ondorioz, eguneroko praktiketan testuak ulertu eta ekoizti ez dira egiten modu esanguratsuan ikaslearentzat, ez daudelako proiektu baten barnean txertaturik. Eta hizkuntzaren lanketa gehiago izaten da hizkuntzaren ezagutzaren arloan eta ez hainbeste hizkuntzaren erabileran (testuak sortu) egoera komunikatibo ezberdinetan. Gainera, irakasleen formazioari begira, azken bi hamarkadetan GARATU bidez hainbat ikastaro antolatu diren arren metodologia berriak erakusteko, oraindik ere gramatika oinarritutako irakaskuntza da ondoen menperatzen dutena, eta editorialetan ere gehien ikusten dutena. Beraz, eguneroko praktikan testuen ekoizpena gehienetan ondo kontestualizatu barik dago eta batez ere indarra hizkuntzaren ezagutzan jartzen da.

Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolan, aipaturiko GARATU ikastaro asko egin ditugu ekoizpena eta ulermena lantzeko, diskurtsoaren funtzionamenduan trebatuz eta sekuentzia didaktikoen diseinua eta abantailak irakatsiz, lanean ari diren irakasleen artean. Horrez gain, sare publiko, zein pribatuko hainbat ikastetxetan aholkularitza lanak egin ditugu hizkuntzen irakaskuntzaren metodologia aldatzen laguntzeko. Horretarako, klaustro barruko hainbat kideri formazioa eman diegu diskurtsoaren funtzionamenduan, sekuentzia didaktikoen diseinuan eta sekuentziak gelaratzeko prozesuan. Aldi berean, gure ohiko ikasleen artean ere metodologia berri hauen ezaugarriak eta sekuentziak diseinatzen irakasten dugu. Euskara eta bere didaktika ikasgaia irakasteko ere sekuentzia didaktikoez osatutako material bat argitaratu dugu (Arriola et al, 2006) gure ikasleekin gelan lan egiteko.

1. SEKUENTZIA DIDAKTIKOAREN UNEAK

Legeari kasu eginez (OCD, 1992), testuak ulertzen eta ekoizten irakasteko eta lan hori ikaslearentzat esanguratsua izateko, oso egokiak dira sekuentzia didaktikoak (SD) (Dolz, 1992: 58; Idiazabal, 1998: 102). SD hauen bidez harremanetan jarriko dira testua sortzeko asmatuko den proiektua eta testu hori gauzatzeko behar diren abileziak (Dolz & Pasquier, 1996; Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Horrela, SDetan ikasleek oraindik ondo erabiltzen ez dituzten ekintza komunikatibo konplexuak zatikatu egiten dira eta banan-banan aztertzen dira dituzten zailtasunak gainditu arte.

SD gelaratzek ikasleen abileziak hobetu egiten direla lehen produktiotik azken produktiora bitartean frogatu da hainbat lanetan (Idiazabal & Larringan, 1996, 1997; Cros & Vila, 2002; Labayen, 2002; Dolz et al, 2009). Baina horrez gain, erakusten digu oraindik badagoela ikasleen abileziak hobetzerik, sekuentziak ezin dituelako guztiak landu. Hori gainditzeko sekuentzia berriak egin daitzke ikasleen produkzioetan ikusten diren hutsuneetatik abiatuta. Beraz, sekuentziak laguntzen du ikasleen ekoizpenak hobetzen eta aldi berean ikasleen ekoizpen horiek kontuan harturik, badago sekuentziak eurak ere hobetzerik.

Hobekuntza horiek lagundu ditzake sekuentziazten mailaka oinarrizkoagoak edo landuagoak diren abilezien artean.

SD honek hiru une ditu.

- Badago hasierako une bat, non ikasleari proposatzen zaion egoera komunikatibo bat eta testu bat ekoizteko beharra. Asmatuko den egoera hori benetakoa edo errealitatea simulatzekoa izango da. Ikasleak testu hori ekoizti beharko du helburua ahal denik eta ongien betetzeko. Atal honi amaiera emateko ikasleak lehen produkzioa egin beharko du, baina ez du izango inongo eredu formalik ekoizpen hori egiteko. Bere aurrezagutzak izango dira gida bakarra eta horrela, berak dakiena erakutsiko du testu horretan. Beraz, irakaslearen erabaki didaktikoei begira, lehen testu hau aurre ebaluaketa bat egiteko lagungarria izango da.
- Bigarren fasean ezagutza berrien unea dator eta bertan tailerrak daude. Tailerretan ariketak agertuko dira testu genero hori ondo ekoizteko. Ariketak diseinatzeko momentuan, badago ordena bat jarraitzerik. Hasierako ariketetan, beti egingo da lehenengo eredu behaketa. Behaketa hori egiteko kontuan izango da zein konstatazio atera nahi den tailer horretan, eta behaketa egingo da elementu horretan arreta jarriaz. Egingo diren galderek ondo bideratu behar dute ikaslea behatu nahi den elementura. Horrela jabetuko da nola egiten den hori testu errealean. Ereduak behatu ondoren, manipulatzeko ariketak etorriko dira, ereduetan ikusitakoa egoki jarriaz. Eta amaitzeko, ikaslea ikasitako abilezia horretan trebatuko da, produkzio partzialen bat egingez. Tailerrari amaiera emateko hausnarketa teorikoa egitea eskatuko zaio, ikasitakoaren konstatazioa ateratzeko eskatuz. Horixe izango da beti eramango den ibilbidea. Ikusten den moduan, erabiltzen den metodologia induktiboa da, ikasleak berak ateratzen du teoria praktikatik abiatu ondoren.
- Hirugarren fasea berridazketa unea da. Horretarako tailerretan ikasi diren eduki guztiak kontrol zerrenda batean bilduko dira. Kontrol zerrenda horretan landu diren abilezia diskurtsibo eta linguistikoak deskribatu egingo dira ikasleen formulazioen bidez. Tresna horrekin ikasle bakoitzak bere lehen produkzioa zuzenduko du. Modu honetan ebaluaketa hezitzailea (Ribas, 1996, 1997; Camps & Ribas, 1998; Ocio & Mielgo, 2007) bultzatzen da, eta ikaslea bera da jadanik trebea, berak egindako hasierako produkzioa zuzentzeko, ikasitakoaren arabera. Amaitzeko, ikasleari azken produkzio bat ekoizteko eskatuko zaio ikasi duen guztia erakutsiz testu berrian.

2. BEGOÑAKO ANDRA MARI IRAKASLEEN ESKOLAKO ESPERIENTZIA BAT

Artikulu honetan aurkeztuko dugun esperientzia Bilboko Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolan egindakoa da. Bertan Euskara eta bere didaktika ikasgaiari ikasleekin testuen ekoizpena lantzeko SDen bidez lan egiten da. Hizkuntza Sailean SD batzuk diseinatu ziren (Arriola *et al*, 2006). Lan honetan material horretako SD baten esperientzia azalduko da.

SD hauetan lantzen diren testu generoen aukeraketan, honako irizpideak izan genituen kontuan: alde batetik, gure ikasleek euren lanean umeekin gelan lantzeko behar izango dituzten generoak (zuzendariari gutunak, ipuinak, gida turistikoak, azalpen testuak); eta beste aldetik, euren lanerako behar izango dituztenak (gutunak, zirkularrak, curriculum vitae, oroitidazkia). Honez gain, testu genero hauen bidez, eskolako curriculum antolatzeko beharko dituzten ardatz diskurtsiboen ezaugarriak irakasteko aukera dugu. Beraz, testu genero ezberdinen trebakuntzaz batera, teorizazio mailan diskurtso moten ezaugarriak lantzen dira. Arrazoi honen-
gatik, gure SDetan lantzen ditugun pausoak lotuta daude beste ekintza mota osagarri batzuekin. Alde batetik, sekuentzian agertzen diren genero berezietatik aparte, beste genero batzuk ere aztertzen dira diskurtso mota orokorraren generalizazioa egiteko, eta adin ezberdinetako umeen ekoizpenak ere aztertzen dira, testu genero bakoitzaren jabekuntzako prozesua erakusteko HHTik Bigarren Hezkuntzarako. Hau guztia oinarritzeko lehenengo hausnarketa teorikoa egin behar da, eta hausnarketa hori euren azken produkziarako momentuan hasten dira egiten. Gure ikasleen kasuan gainera, azken produkzioaz gain, justifikazio teoriko bat idatzi behar izaten dute, azalduz zeintzuk izan diren hartu dituzten erabakiak testua horrela egiteko, eta zeintzuk diren testuan ikusten diren markak hori adierazteko. Azkenik, trebakuntza praktikoa egiteko umeen ekoizpenak aztertu behar izaten dituzte. Horretarako ebaluazio irizpideak eraiki behar izaten dituzte eta modu horretan era teoriko-praktikoan irakasten da.

Hemen aztertuko den SD *Zuzendariari gutunak* testu generoa lantzeko diseinatutakoa da. Kontuan hartu behar da SD hau diseinatu zenean (90eko hamarkadaren amaiera aldera), gure ikasleen aurrezagutzak argudiozko testuen inguruan nahiko eskasak izaten zirela gaur eguneko ikasleekin erkatuz, eta horregatik egin genuen edukien aukeraketa nahiko oinarritzakoa izan zen. Sekuentzia honek aurrean aipatutako ezaugarriak ditu eta bertan egoera komunikatibo bat deskribatzen da, ikasleek euren lehen produkzioa idazteko. SD honetan bost tailer daude; tailer horietan eduki hauek landu dira: lehen tailerlean igoeraren inplikazioa aztertzen da, bigarrenean agertu beharreko edukiak lantzen dira; hirugarrenean, edukiak nola planifikatu; laugarrenean, testu antolatzaileak eta anaforen erabilera lantzen da; eta bosgarrenean, modalizazioaren erabilera hausnarketa egiten da. Tailerrak amaitu ondoren kontrol zerrenda bat eraiki behar dute euren lehen produkzioa ebaluatzeko, eta ondoren, kontsigna berri batekin azken produkzio bat idatzi behar dute.

Esperientzia honekin erabili den SD balioztatzeko lehenengo pausoa erakusten da. Bertan agertuko diren datuak 2009ko udaberrian Heziketa Fisikoko espezialitatean, 2. mailan esperimentazioa egin ondorengoak dira. SD talde osoarekin landu zen arren, ondorio hauek ateratzeko aztertu ziren ekoizpenak hamabi ikaslerenak baino ez dira. Hamabi ikasle hauek aukeratzeko orduan kontuan izan da gelako errealitatearen egoera ahal denik eta ondoen erakustea. Horretarako honako aukeraketa egin da: D ereduan ikasi dutenen artean zortzi ikasle, eta beste lau ikasleek B edo A ereduan ikasi dute¹. Hamabi ikasle hauetatik lau

1. D ereduan ikasitako ikasleak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 eta 9 dira. B ereduan ikasitakoak 10, 11 eta 12 zenbakiak dira eta A ereduan ikasitako ikaslea 8a da.

etxetik euskaldunak direnak hartu ditugu, eta beste zortzi euskara eskolan ikasi dutenak dira. Hauen artean oraindik euskara maila baxua duten hiru ikasle aukeratu ditugu. Gainera, kontuan hartu da ikasleen hautaketa egiteko, sekuentzia didaktikoa gelaratu zen sasoian aukeratu diren ikasleak gelan egon zirela. Ezaguri hauek dituzten ikasleak, azpitalde bakoitzean, zoriz aukeratuak izan dira hamabi ikasleko taldea bete arte.

Esperimentazioko datuak ateratzeko ikasleen lehen eta azken produkzioak hartu dira kontuan. Testu hauen azterketa egiteko galbahe bat diseinatu zen Dolzen lanean oinarriturik (Dolz et al, 2009). Galbahe hau eragiketaka sailkatu da eta SDn landu diren ezaugarriak eta ikasleen lehen produkzioetan ikusten diren abileziak zerrendatzen dira.

1. taula. Zuzenketa galbahea

| IKASLEA | AURRETESTUA | AZKEN TESTUA |
|--|--|--------------|
| TESTUINGURAKETA | | |
| IGORLEA | Taldearen izenean Bere izenean | |
| HARTZAILEA | Inplikatuta Bai / Ez Edozein irakurle Eskolako irakasle / Zuzendari/ Ikasleak | |
| HELBURUA | Konbentzitu | |
| EDUKIEN EGITURA eta PLANIFIKAZIOA | | |
| FORMATOA | Gutunarena Iritzi testuarena | |
| IDAZLANAREN ZERGATIA | Inplizitua Esplizitua | |
| ARGUDIOAK | Bai / Ez Hierarkizazuta | |
| TESTUAREN AMAIERA | Ondorioa Deialdi bat egin | |
| TESTUALIZAZIOA | | |
| TESTU ANTOLATZAILEAK | Argudioak ordenatzeko Ondorioa aurkezteko Jarreratik argudiora pasatzeko | |
| ANAFORAK | Sinonimoak Ordezkapen lexikalak Anafora kontzeptualak Beste batzuk | |
| ARDURA ENUNTZIATIBOA | | |
| MODALIZAZIOA | Indartzaileak Erlatibizatzaileak | |

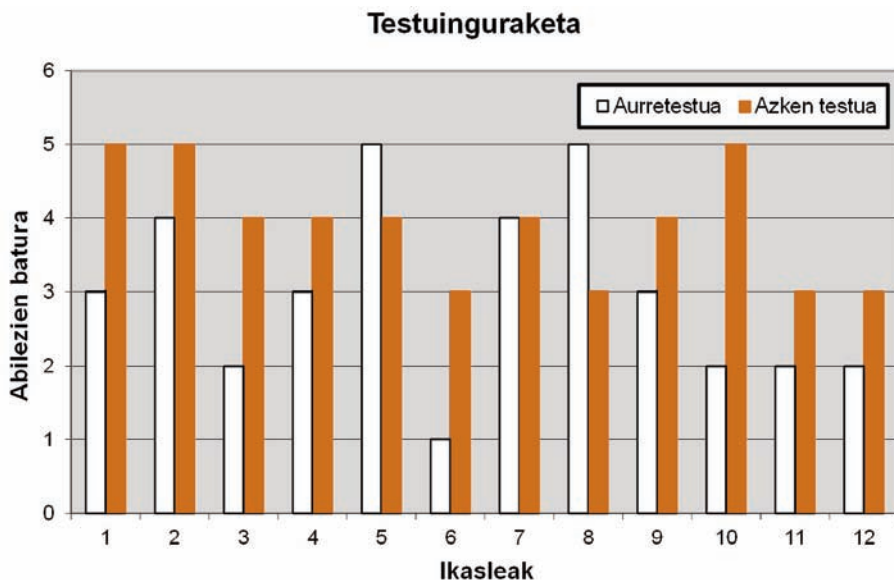
Ikasle bakoitzeko honelako plantila bat bete da bere testu bien datuak agertuz. Ikasle guztien datuak batu ondoren emaitzen azterketa egin da.

2.1. Emaitzak ikasleka: hobekuntzak lehen produktiotik azken produkziara

Lehen irudian ikusten denez, **testuinguraketa** arloan ikasle bakoitzaren abilezien kopuruak agertzen dira. Bertan hamabi ikasletik bederatzik abilezien kopuruan gora egin dute SD bukatu ondoren. Aztertu diren sei abileziak lehen taulan agertzen dira. Beste ikasle batek ez du abilezien kopuruan aldaketarik egin aurretetik azken testura. Azkenik, badaude ikasle bi azken testuan abilezia bat edo bi gutxiago erakutsi dituztenak. Abilezia bat igorlearen inplikazioaren ingurukoa izan da: aurretetik igorlea modu bitara ekarri dute eta azken testuan taldearen izenean baino ez dute hitz egin; beste abilezia hartzaileari dagokio: azken testuan hartzailea inplikatu gabe agertu da. Hobekuntza lortu duten ikasleen artean, zortzik abilezia baten edo bitan bakarrik hobetu dute lehen produktiotik azken produkziara. Baina, ikasle baten kasuan hiru abilezia hobetu ditu. Dena den, ez dago alde nabarmenik lehen produkzioa hobeto edo txarrago egin dutenen artean, kopuruari begira.

1. irudia. Testuinguraketan ikasle bakoitzak erakutsi dituen abilezien kopurua aurretetik eta azken testuan.

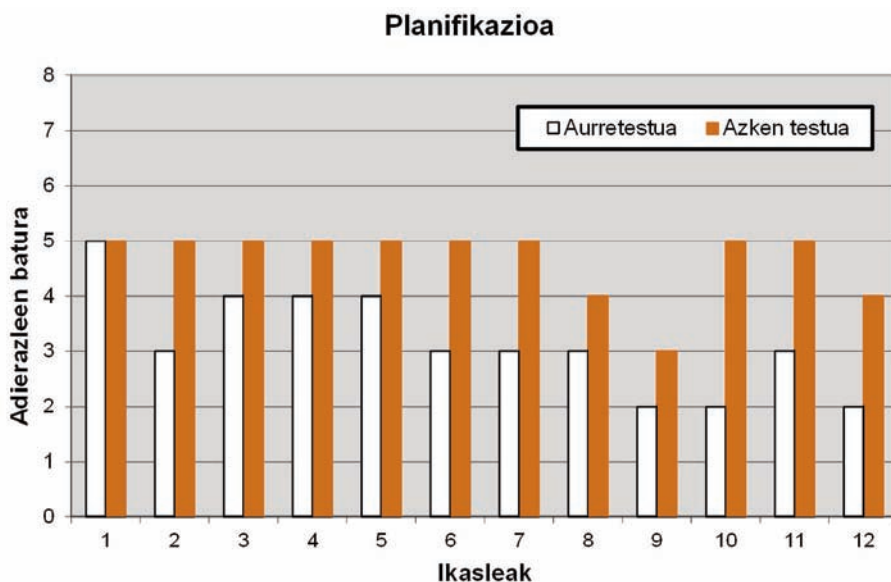
Aztertutako abileziak 1. taulan daude



Bigarren irudian **edukien egituran** eta **planifikazioan** ikasleek lortu dituzten abilezien kopuruak ditugu. Kasu honetan aztertu diren abileziak lehen taulan ditugu eta emaitzei erreparatuz, ikasle batek izan ezik beste guztiek hobetzen dituzte abilezien kopuruak. Kasu honetan hobetu duten ikasleen artean, hasieran hobeto egin duten ikasleekin erkatzen baditugu, aurretetik abilezia gutxi erakutsi duten ikasleek lortu dituzte kopuru hobekoak azken testuan. Eta emaitzarik onenak lortu dituzten ikasle biak aurretetik emaitza txarrak lortu-takoak izan dira. Hemen ere inork ez ditu bete aztertu diren zortzi abileziak.

2. irudia. Edukien egituraren eta planifikazioaren ikasle bakoitzak erakutsi dituen abilezien kopurua aurretestuan eta azken testuan.

Aztertutako abileziak 1. taulan daude



Hirugarren irudian **Testualizazioan** aztertu diren abilezien kopuruak ditugu ikasleka. Aztertutako abileziak lehen taulan zehazten dira eta kasu honetan ere ez dago ikaslerik abilezia guztiak betetzen dituenik. Hemen ere, aurreko emaitzetan bezala, ikasle batek abilezia bat gutxiago erakutsi du azken testuan: anaforetan, ez du bestelako anaforarik erabili. Beste ikasle guztiek hobekuntza nabarmenak izan dituzte eta igoera hori nabariagoa da aurretestua txarrago egin dutenen artean.

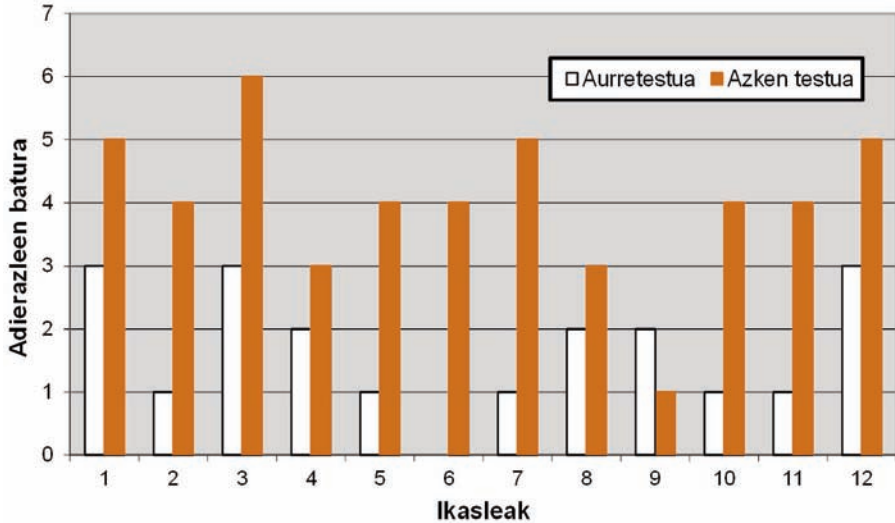
Modalizazioaren kasuan, honakoa ikusten da ikasleen testuetan: erabilera ugari egin da, eta aurretestuan ez bezala, azken testuan modalizazio indartzaileak asko erabili dituzte ikasle guztiek. Modalizazio mota hau aurretestuan ikasle bakarrak erabili zuen. SDn indartzaileez gain erlatibizatzaileen erabilera ere aztertu zen, baina ikasleen lanetan inork ez du honelakorik erabili. Seguruenik, testua idazteko jarri zen kontsignari erreparatu beharko zaio; agian, erabilitako kontsignak ez du aukera handirik ematen holako modalizaziorik erabiltzeko.

Laugarren irudian orain arte aztertu diren abilezia guztien batura dator ikasleka. Eta bertan agertzen diren emaitzak hobeak dira atalka ikusita baino. Argi dago hemen ere inork ez dituela abilezia guztiak betetzen baina, ikasle batek hasieran eta amaieran abilezien kopuruetan aldatetarik egin ez duen arren, beste ikasle guztiek lortu dituzte abilezia gehiago erakustea azken testuan SD egin ondoren. Ikasleen artean erkaketak eginez gero, hasieran abilezia gutxien erakutsi duten ikasleak dira abilezien kopuruetan gehiago igo direnak, onenen parera helduz. Hasieran abilezia gehiago erakutsi dutenak dira gutxien ugari egin dituztenak euren kopuruak eta batzuek eta besteak antzeko mailalara heldu dira SD egin ondoren.

3. irudia. Testualizazioan ikasle bakoitzak erakutsi dituen abilezien kopurua aurretestuan eta azken testuan.

Aztertutako abileziak 1. taulan daude

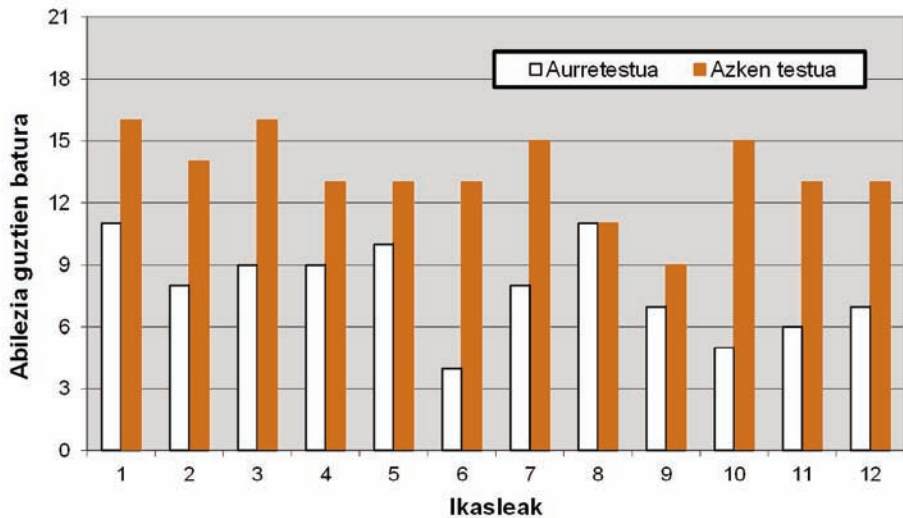
Testualizazioa



4. irudia. Ikasle bakoitzak eragiketa guztiak batuta erakutsi dituen abilezien kopurua aurretestuan eta azken testuan.

Abilezien zerrenda osoa 1. taulan dago

Ikasleen emaitzak



2.2. Sekuentzia didaktikoaren azterketa

Ikasleen testuak aztertu ondoren gelan erabilitako sekuentzia didaktikoaren azterketa egin daiteke. Ikasleen emaitzek erakusten dute zertan izan duen eragin egokia sekuentziak eta zertan ez duen ia eraginik izan. Kasu honetan ere eragiketaka egingo dugu azterketa.

Testuinguraketari dagokionez **igorleari** buruz egin den hausnarketak lagundu du ikusten igorleen ahots desberdinak ager daitezkeela eta euren kasuan nagusiki taldearen izenean agertu behar direla. Hori azken testuetan ondo agertu da, aurretestu askotan euren izenean idatzi dutelako eta ez taldearen izenean. Beraz, sekuentziaren bidez kontsignan eskatzen zen testua hobeto egitea lortu dute.

Hartzaileari dagokionez, aurretestuan ez dute askok oso argi izan nori zuzendu behar zitzaion testua eta sekuentziaren eraginagatik, azken testuan egunkariko irakurleei zuzendu behar direla ikasi dute. Hala eta guztiz, noizean behin beste ikasle batzuei, edo irakasleei, edo eskolako zuzendariari zuzendu dira testuaren zati txiki baten. Beste kontu bat da hartzailearen aurrean nolako jarrerarekin aurkeztzen diren. Hori kasu batzuetan ez da izan oso egokia, baina sekuentzian horretaz ez da hausnarketarik egin. Beraz, arlo hori landu beharko litzateke sekuentzia berri baten.

Testuaren **helburuari** dagokionez, aurretestuetan ikasle askok informazioa eman dute eta ez hartzailea konbentzitu. Sekuentzian egin den hausnarketagatik azken testuetan erakutsi dute hartzailea konbentzitu behar dela, euren iritzien alde jarritz. Eta horretarako iritzia emateaz aparte, argudiatu behar da eta azken testuetan argudioak jarri dituzte. Sekuentzian ez da landu argudioen kalitatearen garrantzia eta hori landu egin beharko litzateke beste sekuentzia baten.

Edukiaren egitura eta **planifikazioari** begiraturik, sekuentziak argi utzi du iritzia emateko zergati bat agertu behar dela, eta zergati hori azaldu ondoren, horren inguruko iritzia eta argudioak agertu behar direla. Hori azken testuetan horrela agertu da, baina ez da landu idazlanaren zergatia nola idatzi behar den, eta argudioak ere nola hierarkizatu behar diren. Ondorioz, eduki horiek agertzen dira, baina sarritan ez dira agertzen oso modu eraginkorrean, kontuan hartuz hartzailea konbentzitu nahi dela. Testuaren amaiera nola idatzi behar den ere ez denez landu, gauza bera gertatzen da: ondorio batekin amaitzen da testua, baina askotan ez hain ondo idatzita. Beraz, hemen aipatutako elementu hauek guztiak beste sekuentzia baten landu beharko lirateke.

Testualizazioaren kasuan, landu diren elementuetan emaitza onak izan dira. Baliabide **anaforikoen** kasuan, testu mota hau ekoizteko anafora kontzeptualak dira anafora motarik landuenak eta ikasleen produkzioak behatzean, azken produkzioetan ikasle gehiagok erabiltzetik aparte, anafora mota hauen kopuruak ere gora egin du. Testu **antolatzaileen** kasuan ere, sekuentziak eragin positiboa izan du. Argudioak ordenatzeko eta ondorioa aurkezteko ia ikasle gehienek erabili dituzte testu antolatzaileak eta aurretestuan erdiak baino ez zituzten erabili.

Beraz, baliabide honen garrantzia ondo ikasita gelditu da. Beraz, SDren eraginez testua hobetzea eta aberastea lortu dute.

Azkenik, **ardura enuntziatiboaren** kasuan modalizazioen inguruko hausnarketak egin da eta sekuentziak bere lana partzialki bete du. Ikasleak jabetu dira baliabide hau argudiatzeko garrantzitsua dela, baina indartzaileak eta erlatibizatzaileak konbinatzeak ekar lezakeen onura ez dute aplikatu, testuan ez dutelako erlatibizatzailerik erabili. Beraz, beste ahalegin bat egin beharko litzateke berriro.

2.3. Sekuentzia didaktikoaren onurak

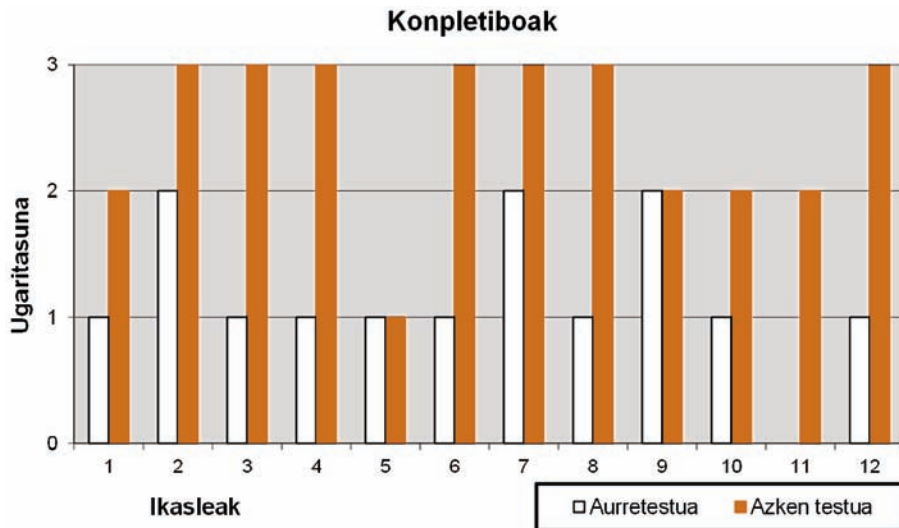
Sekuentzia didaktikoan erabili den metodologia induktiboak ere bere eragina izan du ikasleen azken produkzioetan. Tailerretan zehar testu eredugarrien behaketa egin da ariketa batzuen bidez, baina ariketa horietan ez da eragin testua ekoizteko arlo guztietan, abilezia konkretu batzuk baino ez dira kontuan izan. Baina, ikasleen azken produkzioak aztertzean, landu ez diren beste abilezia batzuen presentzia ere ikusten da. Hauek dira ikusten diren abilezia berriak, sekuentzian landu ez direnak:

- 1) Testuaren formatuan ez zen landu egin beharreko testuak izenburu bat izan behar zuenik, ez zen egin inolako ariketarik arlo hori lantzeko. Ikasleen lehen produkzioetan bost ikaslek jarri zuten izenburua, baina azken produkzioan hamar ikasle izan ziren jarri zutenak. Beraz, sekuentzian zehar irakurritako testuetan izenburuak agertzen zirenez, azken produkzioetan beste bost ikaslek izenburua jarri dute.
- 2) Edukiaren egitura landu zenean, iritziak arrazoitzeko argudioak erabili behar zirela konstatatu zen, baina ez zen ariketa berezirik egin argudio mota ezberdinak erakusteko. Horrela, ikasleek argudioak idazteko ahalegina egin dutenean, testu eredugarrien argudioetan oinarrituta, zeregin ezberdinetarako argudioak erabili dituzte: kontzesioak egiteko, euren iritzia justifikatzeko, irtenbidea proposatzeko, negoziaketa egiteko, zergatia adierazteko, edo adibideren bat emateko. Argudio gehiago idazteak unitate linguistikoen aberastasuna ekarri du eta horrela ikusten da menpeko esaldiak ugaritu egin direla azken produkzioetan. Jarraian agertuko diren irudietan ugaritasunaren eskalan batez bestekoa adierazi da. Horrela, **1 zenbakiak** esaldi bat edo bi adierazi nahi du; **2 zenbakiak** hiru, lau edo bost esaldi egin direla adierazi nahi du eta **3 zenbakiak** sei esalditik gora egin dituela adierazi nahi du. Hona hemen atera ditugun datuak:

Argudioak emateko orduan erabili diren esaldi motak honakoak izan dira: konpletiboak, helburuzkoak, kausalak, baldintzazkoak, erlatibozkoak eta denborazkoak. Esaldi mota hauek lehen azken produkzioetan agertzen dira. Ugarien erabili diren esaldi motak konpletiboak, helburuzkoak eta kausalak izan dira. Produkzio bietan agertzen dira esaldi mota hauek guztiak, baina ugaritasunari begiratuta orokorrean esaldi gehiago egiten dira bigarren produkzioetan.

Gehien ugaritzen diren esaldi motak konpletiboak dira. Igoera honek modalizazioarekin izango du zerikusia, indartzaileak erabiltzean, sarritan konpletiboaren beharra izaten delako. Adibidez: *“egia da kopiaketak urte osoan zehar egongo direla...”*

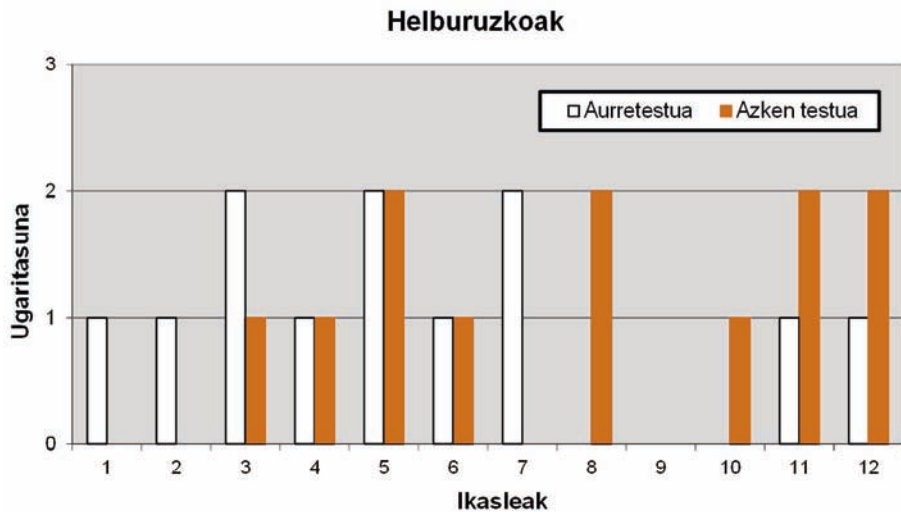
5. irudia. Ikasle bakoitzak aurrettestuan eta azken testuan erabili dituen esaldi konpletiboaren ugaritasuna



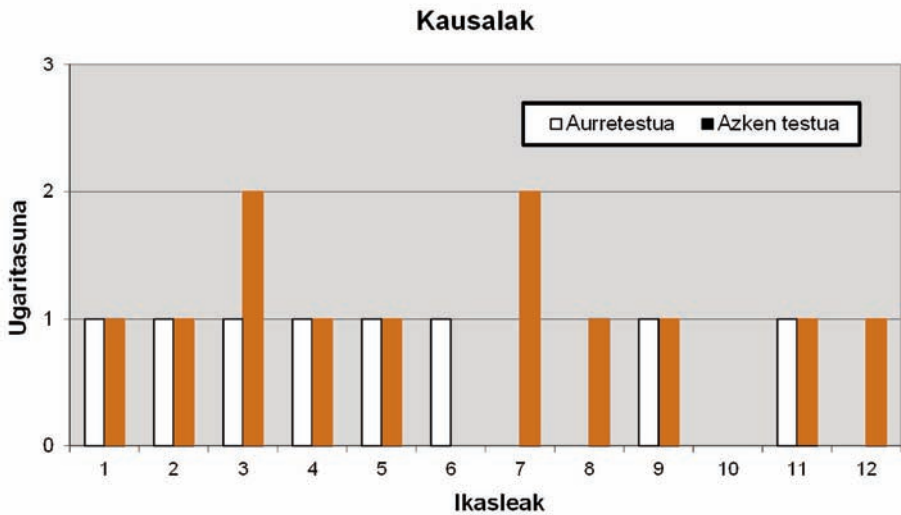
Jarraian gehien erabiltzen diren esaldi motak helburuzkoak dira. Hemen ikusten denetik, ikasle batzuen kasuan aldea dago produkzio bien artean, hiru ikasle lehen produkzioan erabili arren, azkenengoan ez dute erabiltzen. Beste ikasle biren kasuan, ostera, kontrakoa gertatzen da, lehenengoan erabili ez, baina bai azkenengoan. Esaldi mota hau egiteko gehienetan aditza jokatu gabe egiten dute: *“Alde batetik, lan bat bidaltzen dutenean bakoitzak berea edo bere taldearena egin behar du, ez bestearen ideiak hartu zure lana egiteko”*; baina kasuren baten aditza jokatu ere egiten da: *“Bestetik, ondo dator horrelako neurriak hartzea beti kopiaketan dabiltzan pertsonak beraien lana egiten ikas dezaten”*.

Esaldi kausalen kasuan, azken produkzioetan erabilera ugariagoa ikusten da. Ikasle guztiek erabiltzen dute baten bat ikasle batek izan ezik. Dena den, bada-goto beste ikasle bat lehen produkzioan erabili arren azkenean erabiltzen ez duena eta beste bi ikasle azken produkzioetan bakarrik erabiltzen dituzte. Erabiltzen dituzten forma jakatuak hauek dira: *“Honetaz gain, irakasleek ere bere aldetik, guzti honetan erruaren parte bat dutela esan daiteke, beraiek urte guztietan eta ikasgela desberdin guztietan lan berdina bidaltzen dituztelako”*, eta jokatu gabeak dira: *“Lehenik, lan bat kopiatzeagatik asignatura guzti bat ...”*, *“Ikasleoi lekuz kanpo dagoela iruditzen zaigu, momentuz ez baita gai honekin, kopiatzea dela edo ez dela, gatazka garrantzitsurik gertatu”*.

6. irudia. Ikasle bakoitzak aurretestuan eta azken testuan erabili dituen helburuzko esaldien ugaritasuna



7. irudia. Ikasle bakoitzak aurretestuan eta azken testuan erabili dituen esaldi kausalen ugaritasuna



Erlatibozko, baldintzazko eta denborazko esaldiak ez dira hainbeste erabiltzen ikasleen lanetan, baina hauek ere agertzen dira argudiaketa egiteko orduan. Esaldi mota hauek azken testuetan ikasle gehiagotan eta ugariago ager-

tzen dira. Hauen artean erlatiboak erabilera baldintzazko eta denborazkoena baino ugariagoa da eta ikasle gehiagotan ematen da. Baldintzak eta denborazkoak oso ikasle gutxi erabiltzen dituzte.

Irudi hauek ikustean ondorio moduan atera daitekeena honakoa da: sekuentzian esaldi mota hauek landu ez diren arren, euren iritzia defendatzeko argudioak erabili behar direla ikasteak argudiatzeko esaldi mota batzuen erabilera handitzea ekarri du. Erabili diren esaldiei erreparatuta, bai lehen produkzioan, bai azken produkzioan esaldi mota berberak erabiltzen dira: konpletiboak, helburuzkoak, kausalak, baldintzakoak, erlatiboak eta denborazkoak.

- 3) Metadiskurtsoaren erabilerari buruz ez da egin inongo hausnarketarik sekuentzian, baina ikasleen produkzioak aztertuta argi ikusten da lehen produkzioetan agertu ez arren, azken produkzioetan zazpi ikaslek erabiltzen dutela euren argudiaketa egiteko orduan. Adibidez, *“Sarrera gisa esango dugu, ...”*, *“Argudio guzti hauek aipatu eta gero, ...”*.

3. ESPERIENTZIA HONETATIK ATERATAKO ONDORIOAK

Aurreko emaitzak aztertu ondoren, esan daiteke gelan landu den sekuentziak egunkarietako “Zuzendariari gutunak” atalean argitaratzen den testu generoa idazten modu partzialean lagundu duela. Ikasleen aurretestuak eta azken testuak aztertu ondoren argi ikusten da testuaren ezaugarri batzuk hobetzen lagundu duela, baina, aldi berean, beste ezaugarri batzuk ez dira nahi beste hobetu. Beraz, ondorio moduan sekuentzia berri baten edukiak nola gehitu beharko liratekeen proposatuko da. Hauek dira gehitu beharko liratekeen atalak:

Testuinguraketa arloan ez da landu zelako garrantzia duen izenburua jartzeak. Ikasle askok, testu ereduen behaketak lagundurik, azken testuetan izenburuak jarri dituzten arren, ez da horren inguruko hausnarketarik egin SDn. Beraz, hurrengo sekuentzia baten izenburuen funtzioa eta idazketa landu beharko litzateke.

Beste elementu bat hobetu beharko litzatekeena hartzailearen irudia da. Gehienek argi ikusi duten arren testuak publiko zabalari zuzenduta daudela, batzuetan ez da errespetuz hitz egiten (batzuetan esloganak eta mehatxuak agertzen dira) eta horren hausnarketa egin beharko litzateke sekuentzia berri baten. Alegia, nola zuzendu publiko zabalari kortesia zainduz eta molde formalak erabiliz.

Edukien egiturari eta planifikazioari begira, testu on bat idazteko hainbat elementu lantzeko gelditu dira. Sekuentzian lantzen denak minimoak lortzeko baino ez du balio, baina argudiozko testu on bat idazteko hemen aztertu diren elementuak hobeto garatu behar dira. Esaterako, polemika eragiten duen gaiari buruz idazteko orduan, ikasleen testuetan idazteko motiboa zein den beren beregi aipatzen den arren, sarritan kontsignan agertzen den motiboa berridatzi baino ez da egiten. Hemen landu beharko litzateke nola kontestualizatu testua idazte-

ko beharra ekarri duen gertaera bera, eta nola idatzi beharko litzatekeen atal hau. Alegia, argudiozko testua eragin duen gaiaren berformulazioa nola egin.

Beste alde batetik, argudioak idazterako orduan argudioen hierarkiari edo mailakatzeari buruz hausnartu beharko litzateke eta argudio horiek nola aurkeztu hartzaileren aurrean lortu nahi den helburuarekiko eraginkorragoak izan daitezkeen. Honekin batera, metadiskurtsoaren erabilerak argudiaketa bera nola hobetuko lukeen ere aztertu beharko litzateke. Izan ere, metadiskurtsoak esandakoa argitzen eta iritzien zentzua zehazten laguntzen du. Honez gain, azken produkzioetan ikusi da argudioak idaztean joskera aldetik aldaketa batzuk egiten direla, besteak beste, menpeko esaldien ugaritasuna. Hau honela izan arren, badira ikasle batzuk akats gramatikalak dituztenak. Beraz, akats gramatikalak hauek gainditzeko oso egokia, aproposa eta zentzuzkoa izango litzateke sekuentzian unitate linguistiko horiek lantzea, testuaren aberastasun eta egokitasun linguistikoa lortzeko. Horretarako tailer bereziren bat sortu beharko litzateke euskara maila baxua izateagatik, gramatika arazoak dituzten ikasleek lan ditzaten. Izan ere, testua ekoizti beharrak sortu du egoera aproposa gramatika lantzeko. Era horretara lan eginez, gramatikaren irakaskuntza guztiz kontestualizatuta geldituko litzateke.

Azkenik, modalizatzaileen erabileran sekuentzian indartzaile eta erlatibizatzaileen arteko bereizketan arreta eskaini den arren, ikusirik ikasleen emaitzak, ariketa gehiago proposatu beharko lirateke ikasleek erlatibizatzaileak ere erabili ditzaten.

SD konkretu honen esperimentazioak aukera eman digu alde batetik, ikasleen hobekuntza erreala zeintzuk izan diren ikusteko, eta beste alde batetik, SD hau hobetzeko zein arlo landu beharko litzatekeen adierazteko. Baina, ondorio konkretu hauetatik aparte, badugu aukerarik ondorio orokorragoak ateratzeko ere:

- SDe irakasleari aukera ematen die idazmenaren prozesua kontrolatzeko. Adibide honetan ikusi denez, ikasle bakoitzaren diagnosi zehatza egiteko aukera ematen dio, badaki zeintzuk diren ikasle bakoitzak dituen abilezia diskurtsibo-gramatikalak.
- Testuaren ekoizpenari dagokionez, testu genero konkretura egokitutako abileziak dira irakasten direnak. Edukien aukeraketa egiteko badaki zeintzuk diren ikasleak bere testua hobetzeko behar dituen abilezia diskurtsibo-gramatikalak, eta horren arabera diseinatuko du SD berria. Horrela, espiralean lan eginez, egingo du edukien aukeraketa egokia.
- Lan egiteko modu honek erakusten digu SD ikasleen ekoizpenak hobetzeko tresna egokia dela. Eta gainera, hasieran esandako moduan, eduki gramatikalak bakarrik landu beharrean, testuaren ekoizpenerako abilezia diskurtsiboak ere kontuan hartzeko aukera ematen digu. Modu honetan gramatikaren irakaskuntza guztiz esanguratsua izango da, eta ezaugarri gramatikalak estrategia diskurtsiboen beharren arabera landuko dira.

4. BIBLIOGRAFIA

- ARRIOLA, J.; BILBAO, L.; IBARRA, J.; IBARRA, G.; LAUZIRIKA, A.; MIELGO, R.; OCERINJAUREGI, J.; OCIO, B. (2006). *Testugintza*. Bilbao: EUMBAM.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de la Didáctica y de la Literatura*, 16, 49-60.
- CROS, A.; VILA, M. (2002). La discusión oral: argumentos y falacias. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29.
- DOLZ, J. (1992). Dos concepciones de secuencia didáctica aplicadas a la redacción. En I. Idiazabal (Ed), *Pedagogía del texto. Testuaren pedagogía*. Bilbao: Gauontza Sorta, Labayru Ikastegia.
- ; MABILLARD, J.P.; TOBOLA, C.; VUILLET, Y. (2009). Analyse contrastée des difficultés des élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, (3).
- ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001). S'exprimer en français (vol. I, II, III, IV). Bruxelles: De Boeck & Corome.
- ; —; —. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*, volume I (1re/2e). Bruxelles: De Boeck.
- ; PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra.
- ; SCHNEUWLY, B.(1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF.
- IDIAZABAL, I. (1998). Metodologiaz ohar batzuk. En I. Idiazabal; L.M. Larringan (eds.) *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU- Arabako Foru Aldundia.
- ; LARRINGAN, L.M. (1997). Transfert de maitries discursives dans un programme d'enseignement bilingue Basque-espagnol, A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), 10,107-126. ISSN: 1234-969X
- (1996). Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco. En M. Pérez Pereira (Ed.) *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Universidad de Santiago de Compostela. (425-442 pp.).
- LABAYEN, P. (2002). Argudiozko testuaren inguruko lan esperientziak ikastetxe elebidunetan. *Hizkuntza idatzia eta ikasleen aniztasuna*. Hik Hasi monografikoa.
- OCIO, B.; MIELGO, R. (2007). Abilezia diskurtsiboak eta ebaluaketa formatiboak. En I. Plazaola; M.P. Alonso (Eds.) *Testuak, diskurtsuak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrantea*. Donostia: Unibertsitate Saila Erein.
- Oinarritzko Curriculum Diseinua Lehen Hezkuntza. Etapako sarrera, Zehar Lerroak, Gaztelera eta Euskara. Atzerriko hizkuntzak*. Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Unibertsitate eta Ikerketa Saila, Gasteiz, 1992.

RIBAS, T. (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura, *Textos de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 53-65.

—. (1996). Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita, *Cultura y Educación* 2, 79-91.