

Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena

(Socioscientific debate as a tool to train critical citizens: Proposal for Teaching Sequence)

Sainz Osinaga, Matilde¹; Garro, Eneritz²; Ozaeta, Arantza³; Azpeitia, Agurtzane⁴; Alonso, Idurre⁵
Mondragon Unib. HUHEZI Fak. Dorleta z/g. 20540 Eskoriatza
¹msainz@mondragon.edu; ²egarro@mondragon.edu;
³aozaeta@mondragon.edu; ⁴aazpeitia@mondragon.edu;
⁵ialonso@mondragon.edu

Jaso: 20.12.2011

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2012), 18; 153-178] Onartu: 06.11.2012

Artikuluak debate soziozientifikoa du erdigunea, eskolak herritar kritikoaren eraikuntzan duen egitekoa bideratzeko tresnetako bat. Debate mota horretan artikulatzen dira "sozialki bizirik" dauden galderak, eta horrek bidea ematen du mundu zientifikoaren, mundu sozialaren eta hizkuntzaren (debatearen eta argudiatzearen) uztartzeko, horietan baititu abiaburuak eta helburuak. Hezkuntza txertatzeko premia justifikatu ez ezik, sekuentzia didaktiko baten proposamena egiten da Lehen Hezkuntzako 6.mailako ikasleriarri begira.

Giltza-Hitzak: Debate soziozientifikoa. Sekuentzia Didaktikoa. Herritartasunerako hezkuntza. Hizkuntza eta curriculumaren ikaskuntza bateratua.

El artículo pone el foco en el debate sociocientífico, visto éste como instrumento para educar al ciudadano crítico en la escuela. En el debate sociocientífico se presentan las preguntas "socialmente vivas" provenientes de la articulación del mundo científico, del mundo social y de la lengua (materializado en el debate y la argumentación). Además de justificar la presencia del debate sociocientífico en la escuela, se propone una Secuencia Didáctica para alumnado de 6º Curso de Educación Primaria.

Palabras Clave: Debate sociocientífico. Secuencia Didáctica. Educación para la ciudadanía. Aprendizaje conjunto de la lengua y el currículo.

L'article met l'accent sur le débat socio-scientifique, considéré comme instrument pour éduquer le citoyen critique à l'école. Dans le débat socio-scientifique on présente les questions «socialement vivantes» provenant de l'articulation du monde scientifique, du monde social et de la langue (matérialisé dans le débat et l'argumentation). On y justifie, de plus, la présence du débat socio-scientifique à l'école, on propose une Séquence Didactique pour les élèves de 6ème. Cours d'Éducation Primaire.

Mots-Clés: Débat socio-scientifique. Séquence didactique. Éducation civique. Apprentissage global de la langue et parcours scolaire.

1. SARRERA

Azken hamarkadetan hizkuntzaren didaktika hizkuntza bera kontsideratzeko ikuspuntu berrietara egokitzeko ahalegin etengabea da; hizkuntza, izan ere, erabilerari dagokionez, historiari, gizarteari eta kulturari estu lotuta dagoela ikusten da. Hain zuzen, hizkuntzari ikuspuntu sozial eta kulturaletik (Bajtín, 1982; Bronckart, 1996) erreparatzeak, ondorio erabakigarriak ditu bai hiztunon hizkuntza beharrei dagokienez eta bai, esan bezala, hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntzari dagokienez ere. Ikuspuntu sozio historikotik begiratuta, hizkuntza-jarduerak praktika sozialetan du sorrera eta eredia eta praktika sozial horietara iraultzen da, horiek baitira berariazko lekua eta erabilera gune.

Gizarte garaikidearen antolaketak behar eta eskakizun berriak ekarri dizkio herritarri; gaur egun gizartean sortzen diren zenbait gairen bueltan, erabakiak hartu aurretik, kontrobertsia eta eztabaidak sortzen dira herritar kritikoen artean, hainbat medio eta espaziotan. Horietan parte hartuko bada, herritarra formatu behar da eta formazio horrek tokia izan behar du eskolan. Lan honetan, formazio hori erabat lotzen dugu argudiatzearekin; izan ere, argudiatzea praktika dialogikoa da: hiztuna besteekin ari da ideiak eraikitzen eta soluziobideak aurkitzen, batera-guneak elkarrekin aurkitzen eta adosten. Praktika dialogiko honek “debatean” du bere egonguneetako bat, eta zehazki horretaz datza lan honen proposamenak.

Ikuspegi globalean ezin dugu ahaztu gure gizarteak egun bizi dituen desafio berri eta handiek —krisi energetikoak, ekonomikoak, auzi sozioekologiko edo sozioetikoek— ez dutela erantzun bat, bakarra eta estatikoa, kanpotik ezarria. Kontrara, auzi horiei irtenbide egokirik aurkituko bazaie, gizabanako kritiko eta ahalmendunak beharko dira, subjektu prestatuak.

Hori dela eta “debate soziozientifikoa” hautatu dugu gure lanerako. Bestalde eta didaktikaz ari garenez, genero horren lanketarako Sekuentzia Didaktikoa (SD) (Bain eta Schneuwly, 1993) da eskura dugun tresna metodologiko egokia.

Gure lanean debate soziozientifikoaren justifikazioa eta proposamen didaktikoa egiten dugu, Lehen Hezkuntzako 6. mailari zuzenduta. Lanaren antolaketari dagokionez, bost ataletan banatu dugu: lehenengoan, debate soziozientifikoaren oinarriez eta interesaz ari gara; bigarrenean, debate soziozientifikoaren oinarriak dakartzagu; hirugarrenean, Sekuentzia Didaktikoaren oinarriak azaldu ditugu; laugarren atalean, merkatuan dauden zenbait eskuliburutan jasotako debate lanketaren analisia egin da, eta, azkenik, debate soziozientifikoa eskolan lantzeko sekuentzia didaktiko baten hezurdura eskaintzen da.

2. DEBATE SOZIOZIENTIFIKOAREN INTERESA GIZARTEAN ETA ESKOLAN

Zenbait autorek ikusten dute sozialki bizirik dirauen galdera zientifiko asko dagoela eta horiek eskolara eraman behar direla ikasleak “herritartasunean” formatzeko. Eztabaida soziozientifikoek hitz egiten da (Alve, 2009; Tiberghien, 2009), desadostasunak aztertzeko bi alderdiri begiratzen zaielako: batetik,

alderdi zientifikoari eta, bestetik, alderdi sozialari. Eskolan ere, zientzien didaktikari buruzko ikerketek beste hainbat diziplinen ikerketari ireki dizkiote bideak, besteak beste, ekonomiaren didaktikari, geografiaren didaktikari, eta baita hizkuntzaren didaktikari ere, zientziaren irakaskuntzan hizkuntzen ikaskuntzari dei egiten baitzaio (Laplanche, 1993, 2000; Sanmartí, 2003; Sardà eta Sanmartí 2000; Gajo eta Mondada, 2000). Hizkuntza eta zientzien didaktikak geroz eta artikulatuagoak ikusten dira; bi diziplina horien artikulazioa askotariko ikuspegi-tatik justifika daiteke, guk hona horietako bi ekarri ditugu. Lehenik, bigarren mailako generoen sorrerari begiratuoko diogu (Bajtín, 1995; Jaubert eta Rèbiere, 2004) eta bigarrenik, ikaskuntzaren dimentsio sozialari.

Lehendabiziko justifikazio motari dagokionez, bigarren mailako generoei erreparatu behar diegu. Gogora dezagun Bajtínek diskurtso aniztasuna bi kategoriatan multzokatzea proposatu zuela: lehen mailako generoak eta bigarren mailako generoak. Lehen mailako generoak eratzen dira berbazko bat-bateko elkarrekintzan, eta bigarren mailakoak agertzen dira elkarrekintza kultural (askotan idatzia), artistiko, zientifiko, soziopolitikoetan, eta abar (Bajtín: 250.or). Esan bezala, guk bigarren mailakoei begiratu nahi diegu, hau da, komunikazio-testuinguru konplexuagoetan sortzen eta garatzen diren generoei, lehen mailako generoak jasoz eta berreginez mamitzen direnak. Emaizta, neurri batean komunikazio antolatua eta garatua da. Beraz, oinarritu beharra dago ikasleen lehen mailako generoetan, ondoren, horietatik abiatuta, praktika konplexuagoetara jotzeko (Jaubert eta Rébière, 2002).

Dakigunez, bigarren mailako genero horiek menperatzea (hala ulermena, nola ekoizpena), ezinbestekoa da eskolako diziplinak ikasteko (matematika, zientziak, historia, literatura, eta abar). Hizkuntzaren zeharkakotasunaz ohartuta, geroz eta gehiago gertatzen ari da eskolako curriculumetan eta testuliburuetan diziplinen eta hizkuntzaren arteko artikulazioa.

Ikuspegi didaktiko horrek badu Jaubert eta Rébieren (2004) ustez azalpen sakona. Autore hauentzat, eskolako jakintzak eraikitzeak, ezinbestekoa da, beste hainbat gauzaren artean, diziplina bakoitzaren berariazko ahozko eta idatzizko gaitasunak garatzea, ikuspegi honek argitzen baitigu diziplina bakoitzaren baitan zer den hizkuntza eta, beraz, zeintzuk liratekeen irakasteko objektuak, hizkuntzari dagozkionak. Baina nondik dator printzipio hori? Nondik, jakintza eta hizkuntzaren loturaren izaera hori? Hainbat arrazoi teorikotan oinarritzen dira autoreak, hona hemen: a) praktika sozialei esker garatu dira “jakintzak”, eta praktika horiek hizkuntzazkoak dira (Vygotski, 1934/1984; Pestre, 1995; Licoppe, 1996); b) hizkuntza-praktika horiek berariazkoak dira giza-talde bakoitzaren baitan (Bajtín, 1995) eta, beraz, “komunitate diskurtsiboez” hitz egin daiteke (zientzialariak, historiagileak, medikuak, teknikariak, eta abar) (Jaubert, Rébière eta Bernié, 2003); c) ondorioz, enuntziatu oro testuinguruan kokatua da eta enuntziatu orok bere sorburu den toki soziala ematen du aditzera (Bronckart, 1996); d) komunitate batean eragile eraginkorra izateko, ezinbestekoa da eraikitzen jakitea, gainerako kideekin batera, komunitatearen berariazko iritzi enuntziatibo egokiak; e) eskolako jakintzak eraikitzeak, transposizioa izan behar da kontuan, hau da, erreferentziako praktika sozialak, eta beraz, hizkuntza-prakti-

kak (Jaubert eta Rèbriere, 2002b) eta f) eskolako ikaskuntza bideratuta dago ikasleak eraiki dezan diziplina bakoitza berariazko ikuspegi enuntziatiboan kokatua, hau da, diskurtso esparru horri dagozkion ezaugarriak kontuan izanik.

Beraz, esan bezala, eskolako jakintzak eraikitzeak eskatzen du, beste askoren artean, diziplinaren berariazko ahozko eta idatzizko gaitasunak garatzea; horrek argituko luke eskola-diziplina bakoitzak zer izan behar duen irakasgai, hizkuntzari dagokionez. Planteamendu hori bat dator Schneuwlyk (2009) ikasteari ematen dion esanahiarekin: jakin eta egiten-jakin ezezik esaten-jakin ere bada ikastea.

Bigarren justifikazio-motari dagokionez, ikaskuntzaren *dimentsio sozialari* heldu diogu (Vygotsky, 1934/1984). Badakigu ikasleak, ikas-objektuekin edo fenomenoekin harremanetan jartzean, diskurtsoak ekoizten dituela, elkartrukean arituz bere berdinkideekin edo/eta irakaslearekin, eta diskurtso horiei esker ikasi egiten duela. Peterfalvi eta Jacobirentzat (2003) ikuspegi sozio-eraikitzailean kokatutako ikaskuntzak, ezinbestean, ikasleen ekoizpenetan jartzen du arreta (irakaslearen galderak erantzutean, ikasleen arteko diskurtsoa ekoiztean, eta abar). Ekoizpen horiei esker, bistaratu egiten dira ikasleen lorpenak, zailtasunak eta baita pentsamendurako bidean ikasleek egiten dituzten eraldaketak ere.

Diziplinartekotasuna –gure kasuan zientzia eta hizkuntza argudio forman– eskolan suspertzeko, aipatutako bi arrazoiez gain, bada beste justifikazio bat, gaur egun bizi dugun egoeratik eratortzen dena eta guk hona ekarri nahi duguna. Alve autoreak (2009) ekarpen interesgarriak egiten ditu *Enseigner des Controverses* deritzan liburuan. Eztabaida soziozientifikoez ari da eta bere asmoa bikoitza da: batetik, herritar-partaidetza ahalbideratzea ikasleari eta, bestetik, aukerak ematea erabaki hausnartuak har ditzan. Finean, helduen bizitzarako prestatu ikaslea, gai izan dadin etorkizunean jarduteko. Kolstok autorearentzat (Alvek aipatua, 2009: 78) demokrazia funtzionalak honako pertsonak behar ditu: jakindurian oinarrituz konpromisoa hartzeko gai direnak, egungo zientziaren galderen aurrean erabakiak hartzen dakitenak, eta beren ikuspuntuak argudiatzen dakitenak. Ildo horretatik begiratuta, zientziaren hezkuntzak, kultura zientifikoaren barnean kokatuta izanik, egin dezakeen ekarpena zera da, dimentsio zientifikoak duen arazo konplexu baten aurrean, identifikatzen, ebaluatzen eta iritzi hausnartua eraikitzen irakastea (Lewis, Leach eta Wood-Robinson, 1999) (Alvek aipatua: 78).

Halaber, Orange autorearen (2003) ildotik, zientzietako klasean ikasleak eztabaidatzen jartzea ez da prozedura metodologiko soil; jakintza zientifikoaren berariazko ezaugarria baita eztabaida, eta beraz, berariazko izaeragatik justifikatuta gelditzen da, lehen esan dugun eran, zientziako klasean eztabaida suspertzea ikasleengan. Ikasleek, beti ere, zientzia jarduera soziala den heinean aztertuko dute, uler dezaten jakintza zientifikoak kolektiboki ezartzen direla, eta ikus dezaten jarduera zientifikoak sozialki eta politikoki testuinguratua dela, markatua, alegia. Beraz, garrantzizkoa da galderak egiten ikastea, jarduera zientifikoak zein interesen menpe dagoen jakitera heltzeko (Driver, Leach, Millar eta Scott, 1996).

De Ketelek (2008) azpimarratzen du etengabe eta azkar aldatuz doan mundu batean bizitzeko jakintzak garatu beharra dagoela ikasleengan, berak “egoten-jakitea” izenez ezagutarazten duena. Horrek ez du esan nahi “jakintzen ikaskuntza” eta “egiten-jakitea” baztertuko direnik; aldiz, bere ustetan, “egoten-jakiteko” ezinbestekoa da “jakitea” eta “egiten-jakitea”. Autore honen ustez “egoten jakitearen” hegemonia geroz eta gertuago dago, eta hainbat zeinutan oinarritzen da hori esateko, besteak beste, gizartean eta eskolan indarkeria gailentzea; elkarrenganako errespetu eza; telebistatik zentzu kritikoa desagertzea; xenofobia agertzea; internet-en eraginez gizakomunikazioa urrutikoa aurrez aurrekoa baino hotzagoa izatea; ingurumenaren kontrako erasoak; alderdi kualitatiboen gainetik alderdi kuantitatiboaren garaipena, eta abar.

Azkenik, De Ketelek (2008) aurreikusten dituen aldaketaren zenbait tendentzia aipatzen ditu: batetik, eskola hautatzean, hainbat gurasok hobesten du haurraren formazio holistikoa beste formazioen gainetik, eta beraz, lehiakortasunean baino elkartasunean oinarritzen den eskola hautatzen du beren seme-alaben heziketarako eta, bestetik, berrikuntza pedagogikoan lanean aritutako irakasle-en testigantzan oinarrituta (Genèvako berrikuntza pedagogikoa), ez dago irakasle hauen ustetan atzera bueltarik, nahiz eta beraiei konpromiso handiagoa eskatu honelako proiektuan aritzeak.

Bukatzeko, bat gatoz autore honen proposamenarekin, eta berak proposatutako “egoten-jakin” gaitasunari “eragiten-jakin” gaitasuna gehitu nahi diogu. Horretarako, berarekin bat eginik, diziplinartekotasunaren aldeko apustua egingo dugu, ezinbestean, gaitasun konplexu horiek garatu ahal izateko ikasleengan.

3. DEBATE SOZIOZIENTIFIKOAREN EZAUGARRI OROKORRAK

Debateaz ari garelarik, lehenik eta behin, zein hizketa-ekintzari buruz ari garen zehaztu beharra dugu. Hedabideetan, batez ere, *debate* izenpean hainbat modutako berbaldiak aurkezten zaizkio entzuleari, batzuk hemen proposatzen dugun eredutik hurbilak, beste batzuk, ostera, gure ustez eskolan saihestu beharrekoak. Azken horien artean leudeke ikuskizun gisa antolatzen eta aurkezten diren jardunak, horien helburua baita norberaren ikuspuntua inposatzea, eta hori lortzeko edozein baliabide da onargarria: iraina, oihuak, gezurrak, autoritate aipu faltsuak... Egungo telebista programetan oinarritutako irudiek generoaren hezkuntza-dohainak desitxuratu egin ohi dituzte: hitza hartzeko txandak eta pertsonak ez dituzte errespetatzen eta, esaterako, oso nabarmena da, argudioen funtsik eza, debatearen xederako hitz desegokiak erabiltzea eta koherentzia diskurtsiboa galtzea. Hemen eta orain, aldiz, debateaz dihardugunean ulertzen dugu ahozko izaera duen praktika bat dela, moderatzaile batek zuzentzen duena, eta argudiatzearen eta pertsuasioaren dimentsioetan oinarritzen dena (Larringan, 2002; Idiazabal eta Larringan, 2003, 2005; Garro eta Idiazabal, 2011).

Ondoko lerroetan debate soziozientifikoaren izaera ezaugarritzen saiatuko gara, azaletik bada ere, eta horretarako hainbat alderdiri erreparatuko diogu: hiz-

keta-gaiari edo objektuari, debateko partaideen izaerari, moderatzailearen presentziari eta funtzioei, baliabide diskurtsibo eta linguistikoei, eta abar. Debate soziozientifikoa baten hizketa-gaia edo objektuari dagokionez, zientzia, teknologia eta gizartea harremanetan jartzen dituen edozein gai eztabaidagarri edo zalantzazkoa da, bizitza sozialean eragiten duena, ikuspegi desberdinak izan ditzakeena eta galdera moduan formula daitekeena. Hala, Alvek dio (2009) “galdera zientifiko sozialki biziak” direla modu honetako debateen auzi-gaiak.

Debate soziozientifikoaren bidez ezagutza arruntetik (uste batetik) ezagutza zientifikora pasatzea ahalbidetzen da; horretarako, arazoa eraiki egiten da, “problematizatuz” (Orange, 2003). Horrenbestez, debate soziozientifikoa bi argudiatze modu uztartzen dira: batetik, argudiatze zientifikoa eta bestetik, argudiatze soziala. Lehenak jakintzaren hurbilketa kritikoa eta berau zabaltzea bilatzen du, horretarako hipotesiak, frogak eta ondorioak hartaratu behar ditu. Bigarrenak, argudiatze sozialak, eguneroko bizitzari eragiten dioten gaien inguruan solaskideen eta entzuleen iritzi-portaeretan eragin nahi du. Argudiatze sozial horrek garamatza argudiatzailearen pentsamendu, balore eta iritzietara. Bi argudiatze modu hauek ez daude kontrajarriak eta ez dira elkarrengandik independenteak. Areago, bat eginda agertzen dira debate soziozientifikoan.

Debate soziozientifikoaren helburua elkarrekin jakintza garatzea eta zabaltea da, auzi-gaiaren inguruko indagazioak hartzen du ezagutzaren erdigunea, eta berebiziko garrantzia ematen zaio ikertzen ari den gaiaren inguruan hitz egiten ikasteari (Lemke, 1997). Horretarako, Golderek (1992, 1996) zehazten duen bezala, benetako argudiatzeak gatazka edo desadostasun egoera batean hartzen duenez lekua, solaskideek irekitasun espazio bat utzi beharko dute; posizio finkoek, argumentu zurrunez defendatuek, ez baitiote elkarriketari aurrera egiten uzten eta arriskua dago paraleloan gauzatutako, bi bakarrizketa bihurtzeko.

Halaber, garrantzitsua da azpimarratzea debate baten gai nagusiaren baitan hainbat azpi-gai jorratu ohi direla. Modu horretan, auzi-gai nagusi batek izan ditzakeen erpinak aurkezten eta garatzen dira solasaldian bertan. Auzi-gai nagusia aurrez partaide guztiek jakin ohi duten arren, debatean zehar garatu beharreko argudiatzea besteek esandakoari lotzen zaio, modu horretan, partaideek euren berbaldia eraikitzen dute debatean bertan esan eta egin den horren arabera (Garro eta Idiazabal, 2011). Hala, esaterako, gai soziozientifiko bat eskainiz, esaterako “elikadura subirotasuna”, debatean bertan posible da hainbat alderdi agertzea (non eta nork ekoizten du janaria, hazien jatorria eta kudeaketa, alderdi ekonomikoa, ingurumenean eragina, eta abar). Debatean bertan erabakiko da zein azpi-gai eta zenbateraino garatu.

Debatean hartzailak bi mailakoak dira: batetik, solaskideak, hau da, debateko partaideak; bestetik, debatearen entzulea, publiko gisa debatea entzuten ari dena, izan daiteke aurrez aurre edota irrati-telebista bidez. Idiazabal eta Larringanek (2003) hartzailaren figurak debatean duen garrantzia azpimarratzen dute, eta diote debatearen helburua dela eragitea besteen (solaskideen zein entzuleen) errepresentazioetan, ikuspuntuetan, iritzietan, jarreretan edota jokabideetan; azken finean, debate batek ekarri behar bailuke besteen eskema kognitiboetan eragi-

tea. Debatearen ezaugarri nagusietako bat da ezagutza berriak solaskide guztien artean garatzen joatea, hau da, debateko partaideek solasean aurrera egiten dute elkarrizketan, besteek esandakoa entzunez eta hitz horiek norberaren diskurtsoan integratuz (De Pietro eta beste, 1996/97; Dolz eta beste, 2004; Garcia, 1980). Debate soziozientifikoaren izaerak eskatuta, argudioek elementu berriak hartzen dituzte beregain: argumentu zientifikoak, balio etikoak eta pragmatikoak (Jimenez Aleixandre, 2010; Solbes, Ruiz eta Furió, 2010).

Debatearen beste bereizgarrietako bat moderatzailearen presentzia eta funtzioak dira. Debateetan moderatzaileak, tertulian ez bezala, ez du eztabaidagaien inguruan iritzia ematen, eta bere funtzioak batez ere instituzioaren (debatearen antolatzailearen) ordezkaritzaren eta kudeaketaren arlokoak dira (gaiak aurkeztu, hitz-txandak banatu, denbora antolatu...) (Larringan, 2001; Garro, 2008a; Unzué, 2009).

Debateko baliabide diskurtsibo eta linguistikoetara etorriz, gogoratu behar dugu debatea argudiatzearen eta pertsuasioaren dimentsioetan oinarritzen dela, eta horrek eskatzen du debatean parte hartzen duten solaskideek, besteak beste, hainbat estrategia diskurtsibo erabiltzea: gaia azaltzea eta posizio-hartzea, justifikatzea, kontzesioak egitea, errefusatzea, negoziatzea, modalizatzea... Golderrek (1996) diotenaren haritik, debateko partaideek hainbat estrategia erabili dituzkete euren berbaldia eraikitzerakoan, gaiarekiko ikuspuntua azaltzetik hasi eta beste partaideek esandakoa kontuan hartuz eta integratuz norberaren ikuspuntua defendatzeraino.

Debatean oinarritzko estrategia da eztabaida-gairekiko norberaren ikuspuntua azaltzea, justifikatzea eta negoziatzea. Norberaren ikuspuntua azaltzerakoan ohikoa da adostasun-desadostasun markatzaileak erabiltzea (*alde edo kontra egon, egia edo gezurra izan, X-ekin egon, X-en berdina pentsatu*, eta abar), gehienetan posizio-hartze hori arrazoitu egiten da, besteak beste, datu eta azalpenekin, argudioekin, adibideekin, konparaketekin, ebidentziekin edota autoritate aipuekin. Onarpen hori lortzeko debateko partaideek hainbat baliabide erabili ohi dituzte: lexiko espezifikoa erabiltzea, datuak ekartzea, partaide guztiek onartzen dituzten autoritateak ekartzea... Badaude solaskideen onarpenik eza kontontzera zuzendutako estrategiak ere, hala nola: zuzenketak (*agian ez dut ongi esan, zuzen esanda...*), zehaztapenak ematea (*zehatz esateko, argiago esango dut...*), birformulatzea (*esan nahi nuen, ez zait ondo ulertu, beste hitz batzuekin esango dut...*). Debate bateko estrategia esanguratsuenetakoa besteen hitzak kontuan hartu eta horiek ekarriz norberaren berbaldia eraikitzea da (Garro, 2008a). Beste ahots horiek izan daitezke aurrez aurre dauden solaskideenak edota hizketa egintzan parte hartzen ez duten agenteenak (adituak, herri jakintzak...). Ahots horiek norberaren diskurtsora ekartzeko baliabide ohikoena berbaldi ekarria edota diskurtso erreferitua deritzona da (Garro, 2008a, 2008b; Garro eta Idiazabal, 2005, 2011).

Laburbilduz, De Pietro, Énard eta Kaneman-Pougatch autoreek (1996/97) dioten moduan, bi langai izan beharko genituzke kontuan debate soziozientifikoaren lanketan: edukiarekin lotutako jakintzak (eduki soziozientifikoa) eta formarekin lotutakoak (debatearen generoa). Baina batez ere ikasleak debatitzeko gaitas-

na garatu beharko luke eta horretarako hainbat operazio jartzen ditu abian: debateko parte-hartzailearen rola, hitz-txanden kudeaketa, hitz-txanden errespetua, besteak entzutea, parte-hartzaile desberdinen ikuspuntuak identifikatzea, besteen hitza kontuan hartzea eta diskurtsoan integratzea, edota, norberaren ikuspuntua azaltzea.

4. SEKUENTZIA DIDAKTIKOAREN (SD) IZAERA ETA ANTOLAKETA

Sekuentzia Didaktikoa eredu vygotskiarraren interakzio-proiektuan kokatzen da. Bere eginkizuna testu-genero bati buruzko lan iraunkorra bideratzea da, abiapuntu modura ikasle talde jakin baten gaitasunak kontuan dituela. Ikaskuntzarako proposatutako jarduerak direla medio, ikasleak instrumentalizatzea lortu nahi du: a) testua ulertu eta ekoizteko beharrezko diren baldintza sozialez kontura daitezen eta b) ikasten ari diren testu-generoaren hizkuntz unitateen azpimultzoak eskura ditzaten (Schneuwly, 1996).

Dolzek eta Schneuwlyk (2006:133-144) sekuentzia didaktikoa definitzerakoan honako hau dela diote: klaseko proiektu baten esparruan hizkuntza jardueraren inguruan sistematikoki antolatutako eskolaldi multzo bat. Definizio horrekin uztartuta, Bain eta Schneuwlyren ustez (1993), Sekuentzia didaktikoa deitu ahal izateko honako baldintzak bete behar dira: *proiektu* bati erreferentzia egin behar dio (helburu jakina duen jardueraren multzoari); bere *objektuak* *homogeneoa* izan behar du (genero bakarra landuko da sekuentzia didaktiko bakoitzean); *hizkuntza jardueraren sozial* (komunikatibo) baten inguruan aritu behar du, eta *gainera*, horrek *motibagarria* izan behar du ikasleentzat. Bestalde, eta bukatzeko, *plan zehatz eta mugatu* bati jarraituz, *helburu zehatzei* erantzutea da bere egitekoa.

SDaren helburuak, oso zehatza izanik, ondoko zehaztapenak egitera behar izaten du irakaslea: a) sekuentzia didaktikoan landuko den hizkuntza-ekintza erabat zehaztuko da; b) erabaki horiek ikasleak dakienaren arabera hartuko dira; c) hizkuntza-ekintza horiek aukeratzeko bi alderdi izango dira kontuan –ikaslearen ezagutzak eta beharrak eta testu-aniztasuna–; d) ikasleen gaitasunak eraldatze aldera, onuragarria da eta komenigarria, *gainera*, modu kontrastiboan lantzea, hau da, testu mota ezberdinak alderatuz (narrazioa eta argudioa, esaterako) eta espiral motako ikuspegi bat izatea, eta horrek berarekin dakar mailaz maila eta sistematikoki sakontzea, gero eta konplexuagoak diren xedeak barne dituela (Unzué, 2009:13). Ez da aski, ordea, komunikazio parametroak aldatuz ere, landu beharko litzateke, esaterako, hartzaile ezagun eta ezezagun bati idatzi, eta abar.; e) SDaren barnean sortutako hizkuntza-ekintza ahalik eta ingurune errealean sortu behar da, eta halaber, ahal den guztietan, “eskola-ariketa” deritzon ekoizpen artifizialak baztertu.

Hona hemen, laburbilduz, SDak barnean hartu nahi dituen helburuak eta horiek lortzeko erabiltzen dituen bitartekoak. Horretarako, ikaslea hartuko dugu ardatz modura eta esku-hartze pedagogiko honen bidez ikasleengan espero den formazioa zehaztuko dugu:

1. *Ikaslea pertsona bezala*: bere nortasuna errespetatu eta garatu (Bain eta Schneuwly, 1993)
2. *Ikaslea ikasle bezala*: bera dagoen tokitik abiatuta aurrera egin dezan lagundu (aprendizaiaren printzipioa) (Vigotsky, 1934/84; Bain eta Schneuwly, 1993). Horretarako bere mugak eta errakuntzak ezagutarazi eta aurrera egin dezan tresnak eskuratu eta erabiltzen irakatsi -kanpoko erregulatuak: bere ekoizpenak, benetako testuak eta kontrol-zerrenda, besteak beste- (Schneuwly eta Bain, 1993).
3. *Ikaslea pertsona sozial bezala*: Testu sozialak erabiltzen ikasi eta joko-sozialetara ohitu -harremanetan jarri benetako arazo soziozientifikoekin- eta horien balioa esperimentatu eta baloratu kanpoko erregulatuak modura (ekoizpenak konpartitu eta kritikak onartu, kanpoko erregulatuak bezala) (Schneuwly eta Bain, 1993).
4. *Ikaslea etorkizuneko profesional bezala*: lanerako beharrezko izango dituen hizkuntza jardura sozialetan arrakastaz parte hartzeko tresneriaz hornitzen lagundu. (Schneuwly eta Bain, 1993).

SDak, tresna didaktikoa denez, bere antolaketa behar du. Hauek dira ikusten zaizkion atalak (Dolz eta Pasquier, 1994): a) proiektua sortu eta landu; b) lehendabiziko ekoizpena edo aurretestuaren ekoizpena; c) ikaskuntzarako tailerrak; d) bigarren ekoizpena eta errebisioa; e) azken ekoizpena.

Hona hemen horiek garatuta:

- a) *Proiektua sortu eta landu*. Hemen irakasleak eta ikasleak idazketa proiektu baten inguruan eztabaidatuko dute. Irakasleak ikasleekin batera landuko du proiektuaren azken xedea zein den eta horretarako zer nolako testua ekoiztu behar duten, norentzat, zertarako, eta abar. Era horretara, ongi zehaztua gelditzen dira komunikazioaren egoera eta irakas-ikaskuntzaren xedea
- b) *Lehendabiziko ekoizpena*. Kontsigna garbi baten ondorengo ekoizpena da: nor den bera, zertaz idatziko duen, norentzat, zer lortzeko, eta abar. Ekoizpen horien helburua *irakaslea gidatzea* da. Irakasleak ikasgai duten testuan non dauden eta zer dakiten egiten eta zer ez. Hori dela eta, ekoizpen horiek ez dira zuzenduko bigarren ekoizpena zuzenduko den norabidean (ekoizpena > errebisioa > berridazketa). Ekoizpen horrek bideratuko ditu ikaskuntzaren tailerren edukiak.
- c) *Ikaskuntzarako tailerrak*. Une honetan aukeratutako testuaren ezaugarriak lantzen dira. Hemen kokatzen ditugu, beraz, testuaren mailak (testuingurua, aipagaia, antolaketa, unitate linguistikoak...) ezberdinei dagozkien jarduerak (identifikatu, justifikatu, ekoiztu...). Gehienetan ikaskuntza tailer bakoitzari testu-maila bat dagokio.

mua. Hori da, hain zuzen, SDan integratuta dagoen lehendabiziko ebaluazio-jarduera eta abiapunturako datuak emango dizkiguna. Testu-pedagogiaren markoan, eta ebaluazioari dagokionez, hiru esku-hartze modu ezberdin ikusten dira: 1) *Diagnostikoa* egiteko ebaluaketa. Taulan ikusi dugun bezala, jarduera honetarako fase berezia presta daiteke (aurrestua, testa, galdeketa, eta abar); 2) *esku-hartze erregulatzaileak (zuzentzaileak)*. Horiek jarduera ezberdinen bitartez gauzatzen dira sekuentzian zehar: ekoizpen edo ariketa sistematikoekin batera emandako azalpenak edo kontrol-zerrenda bidez emandako gomendioak. Kontrol-zerrenda ikasleekin batera betetzen da, gehienetan aurretestua berbegiratu ondoren eta 3) *kontrol-zerrenda*: lanabes honetan irakaste/ikaste helburuak zehaztuko dira. Tresna hori apendizaiaren orientatzaile da. Horrek laguntzen die ikasleei testuko irizpideak aurreratzen edo/eta ulertzen; beren ekoizpeneko autokritika egiten eta heldutasun une jakin batetik aurrera, beren ekoizpena gidatzen eta modelatzen –autoerregulatzen–. Bukatzeko, ikasleak eginiko aurre-rapenak ebaluatzeko ere balio du (aurrestuaren eta ondostuaren arteko ezberdintasunak markatzeko, batik bat).

Bain eta Schneuwlyren ustez (1993) kontrol-zerrenda autoebaluaketarako tresna baino *autoerregulatzeko* tresna da. Hori dela eta, autoebaluaketa kontzeptua baino harantzago doala ikusita, autoerregulatzaille papera aitortzen diote tresna horri.

5. BESTEREN EKARRIA, DEBATEARI BURUZKO TESTU LIBURUEN ANALISIA

Gure herrian argudioa lantzeko erabiltzen diren testu liburuen corpus bat hautatu dugu, debatearen inguruko didaktikari erreparatzeko asmoz, batetik DBHrako irakasle-gida gisa baliagarri izan daitekeen proposamen bat (Unzué, 2009), eta bestetik, Euskara arloko hainbat eskola liburutako lanketa proposamenak, 5.eta 6.mailakoak) debatea lantzeko materialen bila. Guztira, 4 unitate aztertu dira, honako argitaletxeetakoak: Anaya-Haritz (2), Elkar (1), Txanela (1) eta Ibaizabal. Aztertutako lau argitaletxeetatik hiruk lantzen dute berariaz debatea. Beste argitaletxe batek ez dut lantzen eduki gisa, hala ere, inoiz edo behin planteatzen du debatea gelan eskolako ariketa gisa.

Lanketa proposamen horiek aztertzeko baliatu gara Miker taldeak materialak diseinatzeko eta aztertzeko darabilen irizpideen zerrendaz (ikus Gehigarria 1), baina DBHrako proposamenean (Unzué, 2009) agertzen ziren ildoak ere begien aurrean izan ditugu.

Aزتutako lanketetan aniztasuna da nagusi: batzuetan hizkuntzari dagozkion alderdiak lantzen dira eta ez edukiari buruzkoak. Argitaletxe bakarrean egiten da arloen uztarketa hori praktikan (beste batean esan esaten da, baina edukiaren lanketa ez da programatzen), eta edukiari buruzko ezagutzak hizkuntzaren ezagutzekin uztartzen dira. Horrela, langai den edukia eztabaiden, iritzi testuen eta bestelako testu-generoen bidez hornitzen da.

Proposatzen diren eztabaidei gagozkiela, bereizi beharko genituzke polemika sustatzen duten gaiak edo pil-pilean daudenak (maskota etxean bai/ez; etxeko

lanen banaketa, eta gisa horretakoak), eta gai zientifikoak dituztenak auzi-gai. Azken debate horiek eskatzen dute, besteak beste, edukian sakontzea, azalpen testuak eskuratzea, horietan informazioa jasotzea, irizpide kritikoz antolatzea. Azken motako debateak txertatzen dituen eskola-liburu bakarra aurkitu dugu. Bertan, gaiari buruzko informazio eta ariketekin tartekatuta ageri da eztabaidaren lanketa; eztabaida, gainera, “aztergai den gaia hobeto, osatuago, ezagutzeko asmoarekin” proposatzen da. Eta, edukia eta hizkuntza modu esanguratsuan uztartzeko helburuarekin, eztabaida proposatzen den aldiro, alderdi jakin bati erreparatzen zaio: elkarrizketarako arauari, parte-hartzearen prestaketei, egoki eta zuzen hitz egiteari.

Hala ere, hizkuntza eta edukia esanguratsu uztartzen dituen argitaletxean (arestian aipatutakoa) hutsunerik ere bada. Lehena, eztabaidarako ikasleei ematen zain ereduan dago. Eredu bakarra emateaz gain, eredu hori bertso generoan dator, bertso-eztabaida gisa (alegia, ez da beraiek ekoiztu beharko duten eztabaida moldea). Gainera, unitate osoan zehar gaiari buruzko jakintzak landu eta eztabaidatu diren arren, eredu gisa erabili den bertso-eztabaida horretan gaia guztiz aldentzen da zientziaren edukitik. Horrela, eredu horren ostean proposatzen diren bi eztabaidak ere edukia aztergai gisa duen unitatetik urruti geratzen dira auzi-gaiari dagokionez. Ereduen inguruan, hausnartu beharko genuke zein eredu mota ematen ditugun eta zein erabilera egiten den eredu horiekin.

Bigarren hutsunea generoari dagozkion ezaugarri diskurtsibo eta testualetan dago, gure ustez. Izan ere, eztabaidaz eztabaida zaindu beharreko alderdiak zeintzuk diren zehazten badira ere, ez da lantzen debatearen formarekin lotutako ezaugarriak (argudioak nola eman, modalizazioa, besteen hitza nola ekarri, eta abar).

Edozein kasutan, badira gabezia batzuk eskola liburu guztietan gertatzen direnak. Besteren artean, honako hau: aurrezagutzak aktibatzen direnean, ez da debatearen testu-generoaren inguruko galderarik egiten, hau da, bideratzen dira galderak edukiaren aldera baina ez forma edo testu-moldearen ezaugarrietara (eduki, unitate linguistiko-diskurtsibo...). Alderdi ez-berbazkoak (elementu prosodiko eta kinesikoak) ez dira kontuan hartzen, eta ahozkoaren alderdi garrantzitsu bat gelditzen da landu gabe (interakzio elementu gisa) (Dolz eta Schnewwly, 1999; Unzué, 2009).

Hausnarketari dagokionez, argitaletxe batean egiten da hausnarketa hiru bider debatea egin ahala (kontrol zerrenda egitea ere barne dela). Baina debatearen osteko hausnarketari dagokionez, eskola-liburu bakarrean aurkitu ditugu horretara bideratutako jarduerak (gaia eta hizkuntza egoki uztartzen dituen horretan, non eztabaida bakoitzean eztabaidaren alderdi jakin bati erreparatzen zaion, eta ostean, gisa honetako ariketak proposatzen diren: “behatzaileak taldekide bakoitzak arauetikiko duen jarrera behatu eta, amaieran, balioetsi”). Liburu berean, eztabaidetan behatu beharreko alderdiak zeintzuk diren erabakitzeko ere eskatzen zaie ikasleei. Hala ere, jite honetako ariketak aztertutako lau eskola-liburuetatik bakarrera mugatzen dira. Hortaz, ez da ohikoa eztabaidetan ikasleek hausnartzea gai hauen inguruan: txandak errespetatu diren, dinamika,

adostasuna bilatu ote den, erabilitako argudioak oinarrituak izan diren edo esperientzia pertsonaletik soilik hitz egin den, argudio bakarra edo kateamendua egin ote den... Horretarako, debatea grabatu eta pasarte batzuk ikustea egokia litzateke gogoeta horretatik ikaskuntza hobetzeko ondorioak ateratzeko.

Aztertutako materialetan ez dago, orobat, debatearen aurretesturik, eta jakin badakigu axola handiko unea dela prestakuntzaren garapenerako, orduantxe jarriko baitira agerian puntu sendoak eta landu beharreko hobekuntza elementuak. Aztergai izan ditugun sekuentzia didaktikoetan, ordea, soilik egiten da azken ekoizpena. Ekoizpen hori kasu batzuetan bukaerara eramaten da, tarteko praktikarako aukerarik eman gabe; beste batzuetan egiten dira praktikak unitatean zehar.

Bestalde, eztabaidaren lanketa edukiaren lanketarekin uztartzen ez den kasuetan, oro har, alde eta kontra, bai/ez erak nagusitzen dira gaietan, eta ez da debatean zehar iritzi horiek garatzeko edo hurbiltzeko lanketarik egiten; adostasunaren argudiatzea ez da lantzen, eta desadostasunean hasi eta bukatzen dira debateak. Argudiatze motari dagokionez, ez da bereizten zientzian oinarritzen diren argudio eta falazien artean. Garrantzizkotzat jotzen dugu ikaslea bereizketara horretaz jabetzea edo, behintzat, argudio-haria garatzeko bide eta estrategia erabilienak ezagutzea.

6. DEBATE SOZIOZIENTIFIKOA LANTZEKO SEKUENTZIA DIDAKTIKOA

Proposatzen dugun SDan, debate soziozientifikoak irakasteko, ikaslea benetako praktika soziozientifikoaren errepresentazioaren aurrean jarri nahi da eta gizartearen praktika horietariko batzuk sortzen duten eztabaidaz jabetzea bultzatu. Helburua da debate soziozientifikoaren benetako irudia eskuratzea: batetik, ezagutu zientziaren zalantzazko izaera (gaur dakiguna ez dela egia osoa eta bakarra) eta bestetik, arazoak konpontzeko zientziak duen ahalmenaz jabetzea. Modu honetan, debate soziozientifikoa landuz lortu nahi da ikasleak hel daitezela honako ondorioetara:

- Galdera ziurgabeen aurrean (esaterako, berotze klimatikoa), zientziak ezin duela jakintza erabat fidagarria eskaini.
- Jakintza zientifikoek, prozesu konplexu bateko parte bakarra osatzen dute, non gainerako baldintzak, honako alderdiek osatzen duten: alderdi sozialak, etikoak, ekonomikoak eta politikoak.
- Zientzien izaera ezagutzeko, gizabanakoa arlo soziozientifikoaren aurrez aurre jarri behar da, sortutako debatean; baina horrek, hautaketa politikoak egitea eskatzen du, guztia ezin baita irakatsi. Ezinbestekoa da *galdera sozial nagusiak hautatzea*; halaber, zientziaren kontzeptuak eta funtzionamendua. Hautaketa horrek ikaslea ahalbideratu behar du, herritar-bizitzan, honakoak aztertzea: a) arazoak konpontzeko, zientziak nola lagundu dezakeen; b) jakitunak eta baita zenbait herritar ere, zientzietan soilik oinarritzen direla arazoak konpontzeko; c) nola beste zenbait herritarrek, zientziez

gainera, beste hainbat ikuspegitan oinarritzen diren. Hautaketa horiek guztiak, bide izan behar zaizkio ikasleari, gizaki orok "ulertzeko" dugun giza-nahiari erantzuteko (Alve, 2009).

Gaiari dagokionez, SD honetan ez da gai bakarra proposatzen. Gaiak ikasleen errealitatek hurbilak izan behar dute eta euren interesekoak. Gauzak horrela, irakaslearen egitekoa litzateke ikasleen zein jakintzaren interesei erantzunez auzi-gaia erabakitzea. Hala ere, honakoak izan daitezke gai horietako batzuk: elikadura, moda, zaborraren kudeaketa, mugikortasuna, kontsumo-ohiturak, teknologien erabilera, jasangarritasuna, etxebizitza, bioteknologia, kutsadura, energia motak, gizarte-ereduak, ekonomia-ereduak, bizitza mantsoa edo lasaia (*Slow life*), kirol lehia eta osasuna...

Ezin da ahaztu problematika edo gaia landu beharra dagoela eta horretarako ikasleak janztea dela helburu; Azken batean, oinarri zientifikoetan ez ezik, gainerako alderdi sozialetan eta etikoetan sakondu beharko du bai informazio bilaketa eta ulermenaren bidez, bai aurre-etzabaidekin.

Halaber, ikaslea ohartarazi nahi da debateak auzi-gai horien eztabaidan izan dezakeen baliagarritasunaz, eta baliabide linguistiko-diskurtsiboak eskaintzen zaizkio komunikazio-egiteko hori gauzatzeko. Sekuentzia honetarako honako alderdi linguistiko-diskurtsiboak hautatu dira:

- Argumentuak eta falaziak. Debate soziozientifikoan ikasleek euren ikuspuntua azaldu, justifikatu eta negoziatu behar dute. Horretarako, besteak beste, argumentuen izaeraz jakin behar dute eta saihestu behar dute falaziak erabiltzea. Marti, Jiménez eta Comajoan (2012) autoreek Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleen argudiatze moduak aztertuta ikasleek egiten dituzten hiru falazia modu nagusi identifikatzen dituzte: arrazontze zirkularra, analogia desegokien erabilera eta garrantzirik gabeko argudioen erabilera. Halaber, argudioen indar eta funtzio desberdinaz jabetu beharko lirakeke ikasleak. Hala, Garrok (2008a) dio gaztetxoek joera dutela euren esperientziatik hitz egiteko eta ez besteen ahotsak (direla autoritateenak, direla solaskideenak) erabiliz bakoitzaren ikuspuntua eraikitzeke eta negoziatzeko. Horregatik, langai dira norberaren ikuspuntua indartzeko, argudioak zein, behar izanez gero, besteen ikuspuntuari kontrajartzeko argudioak eta horiek esateko baliabideak. Bestalde, argumentu horiek eta horietatik erator daitezkeen ondorioak berbaldira ekartzeko baliabide linguistikoak garrantzitsuak dira, besteak beste, ideien arteko loturak egiteko lokailuak.
- Entzutea eta besteak esandakoa norberaren diskurtsoan integratzea, gaia berrartu, sakondu eta ikuspuntua eraikitzeke. Esan dugunez, solaskideek ez badute elkar entzuten eta ez badituzte besteen esanak euren diskurtsoan agertzen diskurtso paraleloak eraikitzeke arriskua dago. Hala, entzutea, besteen hitzak eta ideiak jasotzea eta horiekin norberaren diskurtsoa eraikitzea debetako parte-hartzaileen eginkizunetako bat da, ikasleek ezagutu eta erabili beharko dutena.

- Gorputz adierazpena. Ahozko berbaldietan, are nabarmenago, solaskideak aurrez aurre dauden generoetan gorputz adierazpenak hitza lagundu behar du eta bereziki garrantzitsua da gorputzak “dioenak” komunikazioan trabarik ez egitea. Hala, gorputzak entzuten ari dela, arreta jartzen ari dela adierazi behar du, solaskideari begiratuz, aurpegia erakutsiz.

Alderdi metodologikoari eutsiz, esan dugu proposatzen dugula ikaslea benetako praktika soziozientifikoetan jartzea, bai bere eguneroko bizitzako arazoekin, bai bere inguruneak sortzen dizkionekin; eta debate publikoan parte hartzera bultzatzea. Ikasle-herritarren partaidetza horrek askotariko formak har ditzake: herriko agintariei euren ikuspuntua adieraztea, eskolako telebista/irratian saioa egitea, beste eskola bateko ikasleekin gai baten inguruko eztabaida sortzea, eta abar. Balizko egoeren aurrean ere jar daiteke ikaslea. Horrek eskatzen du eskolan simulazio sozialak abiaraztea, debateak egitea rol-jokoaz baliatuta.

6.1. SD proposamen bat 6. mailarako

Atal honetan Debate soziozientifikoa lantzeko SD baten hezurdura ekarriko dugu. Lehen Hezkuntzako 6. mailan lantzeko diseinatu da. Sekuentzia didaktiko horrek sei pausotan egiten du bere ibilbidea:

- 1) Proiektua aurkeztu eta ikasleekin negoziatu
- 2) Aurrezagutzak eta lehen debatea: ikasleek dakitena eta egiten dakitena
- 3) Ikaskuntza tailerrak:
 - 1 T: Eztabaida-gaia
 - 2 T: Argumentuak eta falaziak
 - 3 T: Esperientzia pertsonalen balio mugatua
 - 4 T: Besteen iritzia kontuan hartzea norberaren posizioa adierazteko
 - 5 T: Antolatzaile logikoak (kausa ondoriozkoak) ezagutu eta erabili
 - 6 T: Entzute jarrera egokitu eta keinuak eta alderdi prosodikoak (begirada) ezagutu eta egoki erabili
- 4) Kontrol zerrenda
- 5) Azken debatea
- 6) Debatearen hausnarketa eta hobekuntzak

Sekuentzia proposamen hau GEHIGARRIA 2 atalean dago garatua.

Azpimarratu nahi dugu SDa ez dela tresna zurruna, eta garrantzitsua da gogoratzea ikasleen aurrezagutzen, interesen eta landuko den gaiaren ezaugarrien arabera irakasleak egokitu beharko duela. Horregatik, hemengo adibideak orientabide bat baino ez dira, proposamenak dira eta ez bere horretan hartu beharreko jarraibideak. Irakasle bakoitzak bere gela eta ikasleak kontuan hartuz egokitzapenak (bai gaiari dagozkionak, bai debate soziozientifikoaren formari dagozkionak) egin beharko lituzke.

7. SINTESIA

Lan honetan gai soziozientifikoaren eta hizkuntzaren arteko artikulazioa proposatu dugu disziplinartekotasuna aldarrikatuz. Izan ere, gure gaurko gizartean areagotu egin da joan zen mendean hasi zen humanitateen kulturaren eta kultura zientifikoaren artean dagoen banaketa. Hala, kultura zientifikoak liluratu egiten gaitu bere aurkikuntzengatik baina ez digu laguntzen gizakiaren norabideaz hausnartzen, ezta zientziaren beraren ibilbideaz ere. Mundu zientifiko eta teknikoak humanitateak edergailu estetiko bezala ikusten ditu; eta humanitateek, beren aldetik, zientziak jakintza abstraktu eta mehatxugarriak bailiran. Eta horrelako begirada dutelako elkarrekiko, bi-biek ez dute laguntzen bizitzari eta munduari buruzko galdera nagusiak erantzuten, Edgar Morinek esaten duen bezala (Morin, 2010). Are gehiago, banaketa honek, egile beraren aburuz, ahuldu egiten du pertzepzio globala eta erantzukizunaren ahultzea dakar, talde bakoitza bere ataza espezializatuen erantzule sentitzen baita soilik. Honekin batera solidaritatearen ahultzea dator, ez baitu inork bere herriarekiko eta herritar-kideekiko lotura organikoa hautematen.

Lan honen sarreran esan dugunez, debatea tresna eraginkortzat jotzen dugu alderdi soziozientifikoa eta herritar kritikoa rola uztartzeko, eta gure proposamenak bere alea jarri nahiko luke zientziaren munduaren eta humanitateen munduaren arteko dibortzioa gainditzeko. Ildo horretatik, egokia ikusten dugu hezkuntzako eragileok kontzientzia hartzea eta baita bideak jartzea ere herritar osoak hezteko. Are gehiago, testu liburuen azterketan antzeman diren hutsunetan argi izpi bat ekarri nahiko lukete proposatzen ditugun sekuentzia didaktikoak. Ezin dugu ahaztu debeteari ikusi izan zaizkiola abantailak harreman pertsonal eta sozialetarako tresna gisa (Van Eemeren, 2002), burujabetzarako (*empowerment*) (Alve, 2009), eta, areago, hiritartasunean formatzeko ere (Larringan, 2002).

Didaktikari dagokionez, debatea puntualki landua izan da eskolan, gehiengotan goi mailetan eta beharbada modu ez egituratuan (gatazka bat sortu denean eztabaidatzeko), baina ez alde zuzenetik edukia eta forma landurik (era guztieta-ko adibideak topatu ditugu testu liburuen azterketan).

Prospektiban, SDa dispositibo didaktikoaren atal garrantzitsua da, baina irakaslearen eginkizuna askoz konplexuagoa da. Aztertu beharko genuke zer gertatzen den gelan; irakasleak berak zer estrategia, uste eta pentsamendua duen; ikasleek oztupoak eta lorpenak non dauden... Modu horretan gelan gertatzen denaren argazki osoa izateko. SD bera, Bronckartek (2007) esan duenez, ez da bere baitan “zoriontasun kontratu” bat: “egizu horrela, eta arrakasta izango duzu”.

Debateak, orobat, hizkuntza konpetentziaren gaia konplexotu egiten du, izan ere, hiztun konpetentzearengan fokua jartzen denean, hiztun trebearen gorena hitzaren kudeaketa monologal egokia egiten duen horretan jartzen da. Merkaturian hain ugari diren “ondo hitz egiteko artea” erakusten dituen liburuek hitzaldi egoki bat nola eman dute helburu, eta horretan jarri da eskolan ere ahalegina ahozkoa irakatsi dugun askotan.

Hiztun kompetentea horrela ikustea murrizta da gure ustez, soilik pertsuasioan oinarritzen baita. Kontrara, jakintza eta "egiten-jakin" dialogiko bat duen profila sortzen da debatearen bidez. Adostasuna erakitzen dakien hiztun mota, beste pertsonek buruan dutena interpretatzen dakiena, erabakiak elkarrekin erakitzeko. Egiazki, gizarte modernoan ditugun dilema askok (gai sozial eta soziozientifikoek ez ezik, baita harreman pertsonalak ere), eztabaida sakona eskatzen dute erabaki funtsatuak hartu ahal izateko. Honek guztiak eskatzen du hiztun "idealaren" kompetentziak monologal hutsetik dialogaletara iraultzea.

8. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- ALVE, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. (1993). «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence.» In: L. Allal & al. (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français*. Paris : Delachaux & Niestlé, 51-80.
- BAJTÍN, M. (1979/1995). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI editores.
- BILBATUA, M.; ITURRIOZ, Y.; OSINAGA, A. (2003). *Euskara 6. ELEKETAN*. Madril: Anaya-Haritzta.
- BRONCKART, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- . (2007). "El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo". *Cultura y Educación*, 19 (2), 123-134.
- DE KETELE, J.M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado*, 12-3, 1-12.
- DE PIETRO, J-F. ; ÉRARD, S.; KANEMAN-POUGATHCH, M. (1996/1997). «Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire», *Enjeux*, 39/40, 100-129.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. (1994). «Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte». *Repères*, 10, 163-179.
- ; REY, N.; SURIAN, M. (2004). Le débat: un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15.
- ; SCHNEUWLY, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral*. Valencia/Barcelona, I. U. de Filologia Valenciana/Publicaciones de la Abadía de Montserrat (*Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditeurs, 1998).
- DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Eusko Jaurilaritza (2011) HERRITARTASUNERAKO ETA GIZA ESKUBIDEETARAKO HEZKUNTZA Sarrera [http://www.euskadi.net/r33-2288/eu/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/eu_5495/adjuntos/11_prim_070830_ciudadania_e.pdf] [azken kontsulta: 2011/09/26].
- FRANÇOIS, F. (1990). *La communication inegale*. Laussane: Delachaux & Niestlé.
- GAGNON, R. (2010). «Former á enseigner l'argumentation orale». Tesi doktoralak, 2010, Geneveko Unibertsitatea.

- GAJO, L.; MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en context*. Editions universitaires de Fribourg, Suisse.
- GARCIA, C. (1980). «Argumenter à l'oral. De la discussion au débat». *Pratiques*, 28, 95-124.
- GARRO, E.; IDIAZABAL, I. (2005). Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 14. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 2005; 43-54.
- ; —. (2011). “¿Para qué utilizan los jóvenes el discurso referido? Análisis de debates públicos en euskara”. Lorda, C. (coord.) *Oralia, Anejo 6, Polifonía e intertextualidad en el diálogo*, pp. 231-245. Madrid: Arco Libros, Ilse.
- . (2008a). *Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa*. Bilbao: UPV-EHU argitalpen zerbitzua.
- . (2008b). “Diskurtso erreferituaren erabilera jendaurreko debateetan”. *Gogoa*, 8 (1), 25-62.
- GOLDER, C. (1992). “Argumenter: de la justification à la négociation”. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.
- . (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- GRIZE, J.B. (1990). *Logique et langage*, Ophrys.
- IBAIZABAL TALDEA (2009). *Euskara 5*. Lehen Hezkuntza. Ibaizabal.
- . (2009). *Euskara 6*. Lehen Hezkuntza. Ibaizabal.
- IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L.M. (2003). “Las estrategias de imagen en los debates. Una insuficiencia pragmatico-discursiva de adolescentes no entrenados”. In G. Luque; A. Bueno & G. Tejada (Eds.). *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world. Actas del XX Congreso anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (pp. 37-43). Jaen: AESLA & Universidad de Jaén.
- , —. (2005). “La construcción discursiva del tema en dos debates con jóvenes: consideraciones para la caracterización y la enseñanza del debate”. In J.M. Oro, J. Varela & J. Anderson (Eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas* (pp. 197-207). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. (2010). *Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- JAUBERT, M.; REBIERE, M. (2002). “Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ?” En J-C. Cahbanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF, 163-186.
- ; —; BERNIÉ, J-P. (2003). Discours d`ouverture du colloque *Constructions des connaissances et langage dans les disciplines d`enseignement*, [CD-ROM], IUFM d'Aquitaine, Université de Bordeaux 2.
- ; —. (2004). “Quelques fonctions de l`activité langagière en français”. *Actes du 9^a colloque de l`AIRDF*, Quebec, 26-28 août 2004.
- LAPLANTE, B. (1993). «Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française: le cas d`une enseignante», *The Canadian Modern Language Review*, 49,3; 567-586.

- (2000). «Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques». *The Canadian Modern Language Review*, 57,2; 245-271
- LARRINGAN, L.M. (2001). *La enseñanza del debate: aviso para navegantes*. Argitaratugabea.
- (2002). “Debate con jóvenes: introducción, tema y tarea”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, 21-31.
- MARTI, J.; JIMÉNEZ, I.; COMAJOAN, L. (2012). “Com raonen els nens i nenes de sisè de primària amb la llibreta de ciències?”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 58, 49-56.
- MORIN, E. (2010). *La mente bien ordenada*. Bartzelona: Seix Barral.
- PETERFALVI, B.; JACOBI, D. (2003). Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche. *Aster*, 37, 3-15.
- SAINZ OSINAGA, M. (2001). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*, Donostia: Erein.
- SCHNEUWLY, B. (1994). «Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques». Non: Y. Reuter (coord.). *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, 155-174.
- ; BAIN, D. (1993). «Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques, non: L. Allal. & al., *Evaluation formative et didactique du français*». Paris: Delachaux & Niestlé, 219-238. [Itzulp.: (1994). Mecanismos de regulació de les activitats textuales. *Articles*, 2, 87-104 . Gaztelerazko edizioa: (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos* 16, 25-46].
- ; DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- SOLBES, J.; RUIZ, J.J.; FURIÓ, C. (2010). “Debates y argumentación en las clases de física y química”. *Alambique*, 63, 65-75.
- UNZUÉ, A. (2009). *Debaterako argudiatu. Bigarren Hezkuntzako arlo guztietarako proposamena*. Nafarroa: Nafarroako Gobernua.
- VAN EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1984). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

GEHIGARRIAK 1

DEBATEAK LANTZEKO SEKUENTZIA DIDAKTIKOAK AZTERGAI: ZENBAIT PARAMETRO

Alderdi metodologikoak

- Sekuentzian bada ikasleek ekoizteko azken xederik? Argi azaltzen da azken xede horren helburua, hartzailea...?
- Uztartzen dira edukia eta gaia? Nola uztartzen dira? Ematen zaio esanguratasunik uztarketa horri?
- Debatearen edukiak eta jakintza-mota ondo artikulatzen da?
- Ikasleei ematen zaizkie ereduak?
- Ulertzeko, ekoizteko eta hausnartzeko jarduerak daude.
- Ikasleen adina eta jakintza izan dira kontuan
- Eskola-ariketa arruntetik urruntzen da. Ingurune erreala edo posiblea sortu da.
- Ikasleak baditu bere ekoizpena, birbegiratzeko eta ebaluatzeko aukerak eta bitartekari (erregulatzailer) tresnak (kontrol-zerrenda, ereduak, eta abar).
- Ikasleak dakienetik abiatzen da eta ikaslea non dagoen jakiteko tresna metodologikoak diseinatu dira.

Generoari dagozkion ezaugarri diskurtsiboak eta testualak

- Debatearen formarekin lotutako jakintza lantzen da?
- Generoa lantzen da (argudioa)
- Erreferentziazko praktika sozialak lantzen dira
- Generoaren ezaugarri generikoak lantzen dira (berriarazko ezaugarriak = genero bezala identifikatzen dituztenak)
- Komunikazio polifonikoari erreparatzen zaio
- Kortesia, modalizazioa,
- Besteen ahotsa ekartzea...
- Keinu eta faktore prosodikoak
- Mintzakideari entzun
- Antolatzaile ordenakoak, logikoak (kausa/ondorio erlazionatzeko)
- Birformulazioa eta errefusazioa
- Argudioen justifikazio bakarra/ justifikazio kateatua
- Elementu paraberbalak (erritmoa, doinua, begirada, eskuak, gorpuzkera)
- ...

Gaiari dagozkionak

Debaterako hautatu den gaia egokia da ikasleentzat? Hurbil dute eta esanguratsu zaie?

Gaia bai/ez erakoa da, ala hainbat iritzi emateko aukera zabaltzen du?

GEHIGARRIAK 2

Langai diren alderdiak	Zehaztapenak, deskribapena	Jarduera adibideak	Materiala	Oharrak
Proiektua aurkeztu eta ikasleekin negoziatu	Azken xedea aurkeztuko zaie ikasleei eta egingo dutena irudikatu beharko dute: gaiari buruzkoak, hizkuntzazkoak eta elkarrekintzazko alderdiak.	Erreferentziatzeko debate bat, eredu dena, ikusi eta ezaugarri nabarmenak hautatu eta horietaz hitz egin. Egoera soziala irudikatu: zer egingo dute, nor da hartzailea, zertarako parte hartuko dute debatean, zein gairi buruz eztabaidatuko dute...	Grabatutako debate bat.	<p>Une hau garrantzitsua da, bertan ikasleak irudikatzen baitu zein den azken-xedea eta bere ikaskuntza guztia norantz bideratu behar duen.</p> <p>Behaketa horretan kontuan hartzeko debatearen ezaugarri nabarmenak izan daitezke:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debatearen egitura orokorra: sarrera-garapena (azpi-gaiak)-bukaera • Gai eztabaidagarria, azpi-gaietan garatzen dena • • Parte-hartzaileak adituak dira • Publiko bati zuzendua dago • Argudioak eta kontra-argudioak daude • Parte-hartzaileek bestearen ahotsa ekartzen dute euren ikuspuntua eraikitzeko • Parte-hartzaileek modalizazio eta kortesia baliabideak erabiltzen dituzte <p>Debatearen azterketatik eratorritako aurrezagutzak izan daitezke kontrol zerrendaren lehen zirriborroa eta hori moldatzen-aldatzen-osatzen eraiki daiteke kontrol zerrenda ikasleekin batera. Modu horretan, ikasleek ebaluatzeko irizpideak argi izango dituzte hasieratik bertatik.</p> <p>Auzi-gaiarekin loturiko debatea izatekotan, bi ikuspuntutik azter daiteke eredu-zko debate hori: edukiarenetik eta formarenetik.</p>
Aurrezagutzak. Aurretestua: ikasleek dakitena eta egiten dakitena.	Ikasleek beste arlo batzuetatik ezagutzen duten gai baten inguruan egingo du gela erdiak debatea eta beste erdiak parte hartu dutenen jarduera ebaluatuko dute. Bigarren bueltan alderantziz egingo da.	Gaia zedarritu eta horretaz informazioa alderatu gelakoan artean. Debatea antolatu (moderatzailea eta partaideak) gela erdiarekin. Beste erdiak debatearen partaideak ebaluatu kontrol-	Adostutako debate gaia. Debate formaren alderdiak (moderatzailea eta partaideak). Debatean parte hartzen dutenak ebaluatzeko kontrol-zerrenda.	Gaiaren aukeraketa zaintzea garrantzitsua da: a) ikasleen eskura dauden gaiak hautatuko dira, baina era berean emozionalki hurbilegiak ez direnak; b) bai/ez tankerako eztabaidara daramaten gaiak saihestuko dira, eta, gutxienez, bi ikuspuntutatik begira daitezkeenak hautatuko dira. Zientzia, teknologia eta gizartea harremanetan jartzen duten gaiak behar dute izan, gai posible batzuk dira hauek: elikadura subiranotasuna, moda, IKTen erabilera, energiaren eraginkortasuna eta kontsumoa, bizitza mantsoa edo lasaia (<i>Slow life</i>), konpetizioa kirola eta osasuna... Komeni da antzekoa izatea aurretestuko gaia eta

Langai diren alderdiak	Zehaztapenak, deskribapena	Jarduera adibideak	Materiala	Oharra
		<p>zerrendaren lehen zirriborroaren arabera.</p> <p>Ondoren alderantziz.</p>		<p>sekuentziaren azken xedekoa, modu horretan edukiaren eta formaren baitan emandako garapena ebaluatu ahal izango baita.</p> <p>Moderatzaileak lan konplexua egin behar du eta lan hori modu estrategikoan bete behar da (hitz-txandak eman, esandakoa laburbildu eta birformulatu, gaia aldatu, gai berriak proposatu). Horiek guztiak ondo egitea ez da erraza Lehen Hezkuntzako ikaslearentzat. Horri irtenbidea emateko aukera bat da ikasleren batek funtzioetako batzuk hartzea (hitz txandaren kudeaketa, esaterako) eta irakasleak beste batzuk (gaiaren kudeaketa, debatareari hasiera eta bukaera ematea, laburbildu edo birformulatzea, esaterako). Era honetara, batetik, ikasleei protagonismoa ematen zaie debatearen dinamikan eta, bestetik, ziurtatzen dira moderatzailearen gainerako funtzio nagusiak, eta ezinbestekoak direnak debate gaia piztuta mantentzeko ala, horrela balegokio, gaia bukatutzat emateko eta gai berriak sartzeko. Debateak bideoz grabatzea komeni da hurrengo jardueretan erabili ahal izateko.</p> <p>Irakasleak debate honetan azaleratzen diren alderdiak landu beharko lituzke ondoko tailerretan. Hemen, balizko tailer batzuk proposatzen ditugu, irakasleak egokitu beharko dituenak.</p>
Aprendizai tailerrak	1T: Eztabaida-gaia	<p>Informazioa bildu eta landu.</p> <p>Tesia defendatzeko informazioa bildu.</p> <p>Tesia defendatzeko idatzizko sintesi laburra idatzi.</p>	<p>Gai sozio-zientifikoez informazioa (paperean, interneten, bideoz...).</p> <p>Hainbat ahots: zientifikoek diotena eta herritarrek diotena.</p>	<p>Debate baten parte hartzen duenak aditu gisa parte hartzen du, auzi-gaiaren inguruan zer esan baduela suposatzen da. Hori horrela, garrantzitsua da ikasleek auzi-gaiaren erpin desberdinak ezagutu eta bakoitzaren ikuspuntua osatzea. Informazioa hainbat iturritik jaso daiteke, baina gero ikasleak bere egin behar du diskurtsoan integratu ahal izateko, horretarako informazio berria eta dakitena harremanetan jarri behar dute.</p> <p>Gaiaren edukiak lantzeak garrantzia du, horrek eska dezake tailer bat baino gehiago egitea eztabaida-gaia lantzeko edota beste arlo batzuetan (adibidez Ingurunearen ezaguera) lanketa egitea debate honi erantzuteko.</p>

Langai diren alderdiak	Zehaztapenak, deskribapena	Jarduera adibideak	Materiala	Oharrak
	2T: Argumentuak eta falaziak	Desberdinu argumentua eta falazia. Bereziki hiru falazia: pentsamendu zirkularra, analogia desegokiak eta pertinentek ez diren argumentuak.	Adibideak sortu eta eskaini.	<p>Sor daitezke adibidete giak zeinetan agertzen diren benetako argudioak eta falaziak. Adibide zehatzetatik abiatuz, induktiboki, ikasleak abstrakzioa bideratu nahi dira, hala adibideetan argudio/falazia konkretuak bilatzeko modua jarriko da eta horien argitan gogoeta eginarazi.</p> <p>Adibidez, hemen ariketa posible bat:</p> <p>“Orain irakur itzazu beheko adibideak eta esan: zeintzuk dira arrazoiak eta ondorioak? ze funtzio betetzen dute letra beltzez dauden elementuek?</p> <p><i>Adibidea1 : Gizakiok egiten duguna egiten dugula egiten natura ustiatuz eta horrek ordain bat dauka, beraz, horren kontziente izan behar dugu eta erabakitzen jakin behar dugu, kaltetu gabeko eredu bat sortuz.</i></p> <p><i>Adibidea 2: Gizakiak sortu egin du bizi-eremu hori, baina ikusi alde batetik, ez dela ekologikoki jasagarria eta sozialki ere ez dela justua, hortaz, beste bizi modu baten beharra daukagu... “</i></p>
	3T: Esperientzia pertsonalen balio mugatua	<p>Kontraste adibideak ekarri eta beren egokitasunaz eta efikaziaz edo indar argumentatiboaz hausnartu.</p> <p>Euren ekoizpenen balorazioa egin eta beste argudio batzuk proposatu, bereziki autoritate argudioak.</p>	Aurretestuen grabazioa, esperientzia pertsonalean oinarritutako argudioak baloratzeko.	<p>Argumentu bidean, esperientzia pertsonala argudio nagusi izatetik, argumentu laguntzailea izatera pasatzea eskatu behar zaie ikasleei. Horretarako ulertu behar dute esperientzia pertsonalak balio behar duela ideia orokor bat adibidetzeko, baina bere horretan ez duela nahikoa indar.</p> <p>Hainbat ariketa modu egin daitezke argudio motak aztertu ahal izateko: ariketa batzuk argudio motak identifikatzera bidera daitezke; beste batzuk, erreferentziako debateetan adituek nola egiten duten aztertzerako; beha daitezke euren lehen debatea ere, ikasleek ikus dezaten zer-nolako argudioak darabiltzaten.</p> <p>Adibidez, hemen ariketa posible bat, ikasleen debate bateko adibideekin osatua:</p>

Langai diren alderdiak	Zehaztapenak, deskribapena	Jarduera adibideak	Materiala	Oharra
				<p>“Ondoko debate zatian partaide guztiek (P) ez dituzte modu bereko argudiok ematen. Batzuk, oso esperientzia pertsonaletan sustraituak daude, beste batzuk orokorrakoak dira eta bada autoritate-aiquetan oinarritutako argudiorik ere. Irakurri itzazu adibideak eta berezi zein eratako argudioak diren.</p> <p>P1: Ba nik, erabili txiki egjin arte, baina baldin badago bat ez zaidana gustatzen gorde egingo dut eta udan igual konbentzitu egiten naiz hori janztea; eta txikia egiten bazait eta oraindik janzteko moduan baldin badago, gorde eta nire familiako bati emango diot. Bestela, oso txiki badaukazu galtzak, moztu eta galtza motzak bezala erabiltzea badaukazu</p> <p>P2: Ba, nik adibidez niri arropak motzak geratzean, ba lehengusuari ematen diot, eta nire lehengusuak motzak baldin badauzka, ba Caritasi ematen dizkio pobreentzat</p> <p>P3: Niri ez zait ondo iruditzen jendeak gordetzea, zeba ez baldin badauka dendarik behintzat ahal zuen pobreei eman, arropa guzti hori botatzea ez dago ondo.</p> <p>P4: Ba nik ikusten dut, norbaitek esan duen bezala, nahiz eta ondo eduki bakoitzak, ba, pobreak edo guk baino gehiago behar duenak eta... askotan ematea botatzea baino hobe dela.</p> <p>P5: Ez hori bakarrik, lehengo egunean Arartekoari entzun nion Euskal Herriko ume asko eta asko bigarren eskuko arropekin janzten direla eta garrantzitsua dela denok ekarpenak egitea.”</p>
	4T: Besteen iritzia kontuan hartzea norberaren posizioa adierazteko	Binaka/hirunaka eztabaidagarri den gai baten inguruan ikasle batek iritzia ematen du, beste batek aurrekoak esan duena berrartu eta	Posizioak hartzeko baliabide linguistikoak: <i>Xek esan duenarekin ados nago/ez nago ados; bat egiten dut/ez dut bat egiten Xek esan</i>	Besteen iritzia kontuan hartzen dela adierazteko lehen pausoa da ikasleak konturatzea garrantzitsua dela elkarri entzutea eta hori hitzez adieraztea, bi eztabaida paralelo ez sortzeko. Hona balizko ariketa bat: “Azpimarratu non ekartzen duen bestearen ahotsa, nola eta zertarako.

Langai diren alderdiak	Zehaztapenak, deskribapena	Jarduera adibideak	Materiala	Oharra
		harekiko adostasuna edo desadostasuna eman behar du. Horretarako baliabide linguistikoak eskainiko zaizkie.	<i>duenarekin; bat nator/ez nator bat Xek adierazi duenarekin; Xek esan du Y eta ados nago/ez nago ados...</i>	<p>P1: Mikelek esan du Banku Mundialaren arabera, 1.500 milioi biztanle bizi direla egunero euro bat baino gutxiagorekin, nik uste dut hori nahikoa arrazoi dela arduratzeko.</p> <p>P2: Ados nago, horrekin lotuta, lehen ere esan dut, ezta? bitzta beste modu batean planteatzea da, gure ohiturei erreparoa ematea, lehengo erara elikagaiak ekoiztea...</p> <p>P3: Bai, baduzue arrazoa, baina horrek eskatzen du gure gizartea errotik aldatzea eta hori ez da batere erraza"</p>
	5T:Antolatzaile logikoak (kausa ondoriozkoak, emendiozkoak eta aurkaritzakoak) ezagutu eta erabili	Identifikatu eta lotu: a) emendiozkoak eta kausa-ondoriozko antolatzaileak norabide bereko argudiatzea garatzeko; b) aurkaritzakoak kontra-argumentuak osatzeko	Rol jokoak. Antolatzaile zerrenda (ikus Esnal, 2008)	<p>Hiru alderdiri erreparatuko zai: antolaketaren ordenari, esanahiari eta formari.</p> <p>Hona balizko ariketa bat:</p> <p>"Taldea txikitik eztabaidatu behar duzue <i>Energiaren eraginkortasunaren</i> inguruan. Taldeko kide bakoitzak ikuspegi aldeztu behar du: 1) oraingo ohiturekin jarraituz gero, energia xahutuko da; 2) energia berriztagarriak erabiliz gero, gaurko ohiturekin jarraitzeko aukera egongo da; 3) oraindik ere energia asko dago eta asmatuko dute berriren bat energia guztia xahutu aurretik. Bakoitzaren ikuspegia garatzeko ondoko lokailuak erabili behar dira: beraz, bada, horrenbestez, hainbestez, horrela, honelatan, orduan, modu horretan, gauzak horrela, hori guztia kontuan hartuta, esandakoaren arabera."</p>
	6T: Entzute jarrera egokitu eta keinuak eta alderdi prosodikoko (begirada) ezagutu eta egoki erabili	Aztertu bideoz grabatutako debate bat. Aditzearen garrantzia ulertzeko ariketak.	Grabaturiko bideo bat eta behaketa txantiloia. Entzuten eta begiratzen ikasteko jolasak.	<p>Interakzio elementuen barnean daude entzute adierazleak eta begirada/gorputz jarrera aktiboa.</p> <p>Balizko ariketa bat:</p> <p>"Binaka hitz egin besteak bizkarra ematen duela eta besteak esaten duenarekiko ezaxola adierazi; entzun zer bait begiak itxita izanda; zarata handidun egoera baten zer bait esan/entzun. Egin gogoeta gertatzen denaz: zenbaterainoko garrantzia du entzuteak eta entzuten dela adierazteak? Ez ze emozio sortzen da ez-entzuna sentitzean? "</p>

Langai diren alderdiak	Zehaztapenak, deskribapena	Jarduera adibideak	Materiala	Oharrak
Kontrol zerrenda	Ikaslearentzat kanpoko kontrola da. Ikasleen zailtasunetara egokituta, landutako edukiak praktikan jartzeko erabiliko duena	Irakasleak ikasleekin batera eraikiko du zerrenda hau.	Kontrol zerrenda.	Ikasleentzat ulergarria izan behar da eta beren ekoizpena gidatuko du. Lehen jardueratik osatzen joan daiteke eta gelako txoko batean ipini, modu horretan sekuentzia osoan zehar erreferente gisa erabili ahal izango da. Bestalde, ikasle bakoitzaren mailara egokituriko kontrol zerrenda egin daiteke. Ikasle batzuk behar jakin batzuk dituzte (edukiaz duten ezagutzagatik, euren euskara mailagatik...) eta errealitate horri erantzuten dion kontrol zerrendak lagunduko dio bakarkako ekoizpenean.
Ondotestua: Azken debatea	Ikasleek landutako gaiaren inguruan eta tailerretan ikasitakoa kontuan izanik debate batean parte hartuko dute	Debatea antolatu (moderatzailea eta partaideak) gela erdiarekin. Beste erdiak debatearen partaideak ebaluatu prestatutako kontrol zerrendaren arabera. Ondoren alderantziz egingo da.	Adostutako debate gaia eta bildutako informazioa. Debatea egiteko espazio eta baliabideak. Debatean parte hartzen dutenak ebaluatzeko kontrol zerrenda.	Irakasleak sekuentzian landutako alderdiak kontuan izanik, ebaluaketa egingo du. Eta aurrera begira landu beharrekoaz ohartuko da. Debatea bidez grabatu daiteke ikasitako alderdiak nabarmentzeko.
Debatearen hausnarketa eta hobekuntzak	Ikasleekin batera ikasitakoaz gogoeta egingo da: zer ikasi dut? eta zer falta zait ikasteko?	Ikasleekin gogoeta egingo da ikasi duenez.	Galderak eta balego, bideoa.	Gogoeta hau garrantzikoa da ikasleek kontzientzia izan dezaten ikasitakoaz eta ikasteko falta zaienaz. Debatea bidez grabatua balego berrikusteko (osoa edota zatiren bat) aukera legoke eta gogoeta sakonagoa egiteko: gaiaren jakintza eta trataerari dagokionez, batetik; eta bestetik, formari dagokionez ere. Zenbat eta hausnarketa sakonagoa izan orduan eta ikasitakoak finkatzeko aukera handiagoak.