

Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena lehen hezkuntzako ikasleen eskutik¹

SAINZ OSINAGA, Matilde
Mondragon Unibertsitatea

GARRO, Eneritz
Mondragon Unibertsitatea

OZAETA, Arantza
Mondragon Unibertsitatea

PEREZ LIZARRALDE, Karmele
Mondragon Unibertsitatea

EGIZABAL, Diego
Mondragon Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-07-31

Onartze data: 2009-11-26

¹ Ikerlan hau Eusko Jaurlaritzaren (HU-2007-24) eta MEC (EDU-2008-0567/EDUC) diru-laguntzei esker egin da. Orobat, eskerrik beroenak *Kurtzebarri* eskolako (Aretxabaleta) klaustroari hiru urtez elkarrekin egin dugun bideagatik.

Lan honetan edukien bidezko hizkuntzaren ikas-irakaskuntzaren (Snow et al., 1989: Laplante, 2000) hainbat alderdi aztertzen dira Lehen Hezkuntzako gela batean. Batetik, aztertu dugu irakaslearen esku-hartzearen zorrotasuna aurretik diseinatu duen Sekuentzia Didaktikoarekiko (SD), hau da, transposizioa nolakoa den. Bestetik, begiratu dugu SDan zehar irakasleak ikasleekin sustatzen dituen elkarrekintza motak eta ikasleengan bultzatzen dituen ikaskuntzak; asmoa da aztertea ikaskuntza bikoitza bultzatzearen (curriculumarena batetik, ahozko generoarena bestetik) irakasleak zer nolako elkarrizketa mota zabaltzen duen gelan. Bukatzeko, ikasleen ekoizpenak aztertu ditugu ikusteko zer nolako garapena izan duten SDaren eta irakaslearen esku-hartzea tarteko. Aztergai izan dugun SDan, Ingu-runearen Ezagutza arloari dagozkion hainbat edukiren eta prozesuen azalpenen gaineko ahozko testuak landu dira.

Hitz-gakoak: Irakaskuntza elebiduna, eduki bidezko hizkuntzaren ikas-irakaskuntza, elkarrekintza didaktikoa, ahozko hizkuntza, transposizio didaktikoa.

En el presente estudio se analizan diversos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lengua por medio de contenidos curriculares (Snow et al., 1989: Laplante, 2000) en un aula de Educación Primaria. La Secuencia Didáctica (SD) que hemos analizado responde al doble objetivo disciplinar: al Conocimiento del Medio y a la lengua oral (genero de explicación de procesos). Por un lado, analizamos, en el marco de la transposición didáctica, el diseño de la SD y su implementación. Por otro lado, observamos los tipos de interacción y los aprendizajes que suscita la docente entre los alumnos. En definitiva, se trata de conocer las intervenciones de la maestra que atienden el doble aprendizaje: curricular y lingüístico. Por último, hemos analizado las producciones iniciales y finales de los alumnos para conocer los aprendizajes que han realizado a lo largo de la SD.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe, enseñanza-aprendizaje de lengua por medio de contenidos, interacción didáctica, lengua oral, transposición didáctica.

La présente étude analyse divers aspects liés à l'enseignement-apprentissage de langue par le biais de contenus scolaires (Snow et al., 1989; Laplante, 2000) dans une salle de classe de l'Enseignement Primaire. La Séquence Didactique (SD) que nous avons analysée répond à un double objectif disciplinaire : à la Connaissance du Milieu et à la langue orale (genre d'explication des procédés). D'une part, nous analysons, dans le cadre de la transposition didactique, la conception de la SD et sa mise en œuvre. D'autre part, nous observons les types d'interaction et les apprentissages que suscite l'enseignant chez les élèves. En définitive, il s'agit de connaître les interventions de la maîtresse qui assurent le double apprentissage : scolaire et linguistique. Enfin, nous avons analysé les productions initiales et finales des élèves pour connaître les apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de la SD.

Mots-clés: Enseignement bilingue, enseignement-apprentissage de langue par le biais de contenus, interaction didactique, langue orale, transposition didactique.

This research examines several aspects related to language teaching-learning through curricular contents (Snow et al., 1989; Laplante, 2000) in a primary school classroom. The Didactic Sequence (DS) that we analysed responds to a dual discipline purpose: to the Knowledge of the Means and the spoken language (process explanation genre). Firstly, we analysed, within the framework of didactic transposition, the design of the DS and its implementation. Furthermore, we noted the types of interaction and the learning raised by the teacher among the students. All things considered, it deals with knowing the teacher's intervention, who takes on the dual learning: curricular and language. Finally, we analysed the initial and final productions of the students to become acquainted with the learning that has been taught throughout the DS.

Keywords: Bilingual education, language teaching-learning contents, didactic interaction, spoken language, didactic transposition.

Sarrera

Azterketa hau ikerketa zabalago baten parte da, Kurtzebarri eskola publikoan (Gipuzkoa) gauzatu dena, D ereduari eta Haur eta Lehen Hezkuntzako geletan. Kontuan izan behar dugu ikasleen erdiarentzat euskara bigarren hizkuntza dela. Mondragon Unibertsitateko MIKER taldearen lanaren muina da aztertzea nola uztartzen diren ahozko hizkuntzaren eta curriculumeko arloen ikas-irakaskuntza, hain zuzen ere, ikas-irakaskuntza elebidunaren berezitasunei heltzeko asmoz.

Lan honek hainbat helburu lortu nahi ditu: a) aztertzea sekuentzia didaktiko baten programazioaren eta gelako inplementazioaren arteko koherentzia; b) deskribatzea eta aztertzea irakasleak bere helburuak lortzeko sustatzen dituen elkarrekintzak eta sekuentzian zehar ikusitako erregulazioek ikasteko bi alderdiei erantzuten ote dieten, alegia, hizkuntzako edukiei (hartzaileari egokitzea, testu antolaketa, lexikoa...) eta arauen ikaskuntzari (jolasen sailkapena, baliabideak...); eta c) ezagutzea zer ikasi duten ikasleek irakaslearen esku-hartzeko didaktikoari esker (aurretestu eta ondotestuen arteko konparazioa).

Lehen helburua lortzeko, irakasleak diseinatutako SD aztertu dugu eta gelan behatutako saioekin konparatu dugu. Bigarren helburua lortzeko, gelako hiru saiotan behatutako elkarrekintza motak aztertu ditugu. Eta hirugarren helbururako, ikasleek ekoiztutako “jolas-arauen azalpena” testu-moldearen ahozko aurretestu eta ondotestuak aztertu ditugu.

SDaren azken xedea da Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailako ikasleek 5 urteko haurrei (Haur Hezkuntza) azaltzea nola jolasten den gustuko den dituzten jolasetara, alegia, azaltzea zeintzuk arau eta ezaugarri dituzten jolas horiek. Ikasleak ikasten duenak ezagutzaren bi alderdiri erantzuten die: Hizkuntza arloa (euskarazko ahozko “jolas arauen” moldeari) eta Ingurunearen Ezagutzaren arloari, ikasleak gizarte eta kultur ingurunearen gaineko edukiak eskuratu behar baititu. Bertan ikusi ahal dugu, beraz, nola ikasten den hizkuntza curriculumeko edukien bidez (Snow, Met eta Genessee, 1989; Carrasquillo eta Rodriguez, 1996; Laplante, 2000; besteak beste).

Uste dugu testuinguru horretan irakasleak bere esku-hartzeetan instituzionalizatzen dituen edukiak eta eragiten duen elkarrekintza didaktikoaren ezau-garriak erabakigarriak direla ikaskuntza bikoitza sustatzeko.

1. Marko teorikoa

1.1 Ahozko hizkuntza curriculumaren bidez ikasten da eta curriculumaz hizkuntzaren bidez

Hizkuntzaren ikas-irakaskuntza curriculumeke beste arlo batzuekin (Ingunarearen Ezagutza, Matematika, Artearen Historia...) batera lantzeko beharra sortu da, batez ere, etxeko hizkuntza eta eskolako hizkuntza bat ez datozen testuinguruetan (Richard-Amato eta Snow, 1992; Crandall, 1993; Mohan et al., 2001), hau da, murgiltze egoeretan. Testuinguru horietan ikusi da dena delako arloari buruzko ezagutzak eraikitzeke beharrezkoa dela hizkuntza alderdian arreta jartzea, hizkuntzak arloko ezagutzak bideratzen baititu, eta ulermena ezagutzaren eraikuntza aurreko baldintza baita.

Hizkuntza eta curriculumeke arloak integratzeko ez da nahikoa hizkuntzako eskolak ematea eta ez da nahikoa, ezta ere, hizkuntza hori komunikazio-hizkuntza izatea. Murgiltze ereduetan egindako ikerketek erakutsi dute hizkuntza batean komunikazio konpetentzia altua lortzeko, beharrezkoa dela testuinguruak sortzea ikaskuntza negoziatu ahal izateko —hizkuntza edukien esanahia eta forma—, horrela hizkuntza ulertu eta ekoiztu ahal izango da (Swain, 1985; Kowal eta Swain, 1987). Murgiltze ereduetak metodologiak hizkuntza edukien esanahia negoziatzea bermatzen du eta, horren ondorioz, eredu horietako ikasleek ulermen maila altua izan ohi dute (Cummins eta Swain, 1986; Genesee, 1987; Gabiña et al., 1986). Haatik, ikerketek azpimarratu dute hizkuntza formen negoziazioa dela, hain zuzen ere, murgiltze erduek duten erronketako bat (Swain, 1985; Kowal eta Swain, 1987; Lyster, 1999).

Formaren negoziazioak, bestalde, berekin inplizituki dakar ikasleei ahozko zein idatzizko testuak ekoizteko aukera eman behar izatea; izan ere, ekoizpenak gauzatze sintaktikoa eskatzen du, ez bakarrik prozesamendu semantikoa (uler-menean bezala). Dena dela, murgiltze geletan egindako behaketetan ikus daiteke irakasleek kontrolatzen dituztela gelako elkarrizketa gehienak eta ikasleen ekoizpenak askotan irakasleen galderei emandako erantzun soilak direla, eta ekoizpen horiek oro har oso laburrak izan ohi direla (Swain, 1985). Hori guztia kontuan hartuta, badirudi beharrezkoa dela murgiltze ereduetako didaktika berrikustea.

Badaude bi estrategia murgiltze ereduetako asebetetze maila jasotzen lagunduko luketenak: lehena, esan dugun moduan, hizkuntza curriculumeko edukien bitartez lantzea; bigarrena, bultzatzea ikaslearengan gehiago oinarritzen den ikuspegi pedagogikoa (Arnau, 1997). Lehen estrategia eskatzen du curriculumeko arloei dagozkien hizkuntza helburuen lanketa sistematikoa (Snow et al., 1987); beste hitz batzuetan esanda, arlo bateko edukiak planifikatzerakoan beharrezkoa da ikasleek ezagutza berriak ulertu, azaldu edota erakitzeke zein hizkuntza eduki behar duten jakitea. Halaber, arloetako edukiak erabil daitezke hizkuntza gaiak lantzeko, zuzenean arloko edukiak garatzeko beharrezkoak ez izan arren, eduki horiekin bateragarriak izan daitezkeelako, eta modu horretan, murgiltze ereduetako ikasleek ahoz zein idatziz izan ditza-keten hutsuneak osatzen lagun dezaketelako. Laplante autoreak (2000) dio murgiltze ereduetako ikasleek bi eginkizun dituztela: eduki zientifikoez jabetzea (Matematiketan, Gizarte Zientzian...) eta eduki horiez hitz egiteko erabiltzen den hizkuntza zientifikoaz jabetzea. Beraz, zaila da ezagutzak eraikitzea arlo jakin horretako eduki linguistikoari arretarik jarri gabe.

Ikaslearengan gehiago oinarritzen den ikuspegi pedagogikoari dagokionez, Laplantek (2000) izaera interaktibodun testuinguruak sortzearen alde egiten du. Testuinguru horietan abiapuntua ikasleen aurrezagutzak izango dira, bai arloari zuzenean dagozkionak, bai gaitasun linguistikoei dagozkienak ere. Horrek ikasleei aukera emango lieke hizkuntza modu esanguratsuan erabiltzeko eta hizkuntza zein zientzia ezagutzak eraikitzeko.

Curriculumeko edukiak eta hizkuntza edukiak integratzeaz jarduten duten autoreek argi banatzen dituzte landu beharreko arloen ezaugarri bereizgarriak (besteak beste, Carrasquillo & Rodríguez, 1996; Laplante, 1993; Plazaola & Leutenegger, 2003; Sainz Osinaga & Bilbatua, 1998; Serra, 2004). Hala, ez da berdin Hizkuntza batzea Matematikarekin, Natur Zientziekin edota Gizarte Zientziekin. Badakigu arloak mugatuko duela ez bakarrik lexikoa, batzuetan esan den moduan, baizik eta baita eduki diskurtsibo eta linguistikoak ere. Adibidez, Hizkuntza landu nahi badugu Gizarte Zientzien arloarekin, lehenengo eta behin jakin beharko dugu arlo horretan hizkuntzak zein funtzio komunikatibo betetzen dituen. Hala, hainbat autorek diotenaren bidetik, arlo hori egokia da gizarte mundua deskribatzeko eta azaltzeko: antolaketak, harremanak, eta abar. Autore batzuek (Abrams, 1993; Carrasquillo eta Rodríguez-ek, 1996 aipatua) diote gizarte-ezagutzen ulermen eta ekoizpenean zenbait eragiketa kognitibo behin eta berriz egiten direla: kausa-ondorioa; konparaketa eta kontrastea; datuak jaso, antolatu eta ulertzea; hipotesiak formulatzea; inferentziak egitea... Orobat, testu tipologia aintzat hartuz (Dolz eta Schneuwly, 1997) ezagutza arlo horri testu-molde batzuk dagozkio bereziki: deskribapena, gertaeren kontaketa, kontaketa historikoa, azalpena, txostena, araugintza... Ikuspuntu honetatik, Hizkuntza eta Gizarte Zientziak integratze-rakoan erabakiko da zein alderdi diskurtsibo, zein testu-molde, zein hizkuntza baliabide... landu, ahoz eta idatziz, balioko dutenak hizkuntza landuz gizarte zientziak lantzeko, eta alderantziz.

1.2 Ahozko hizkuntzaren eta ikasgelako elkarrekintzaren inguruko hurbilpen teorikoa

Gaur egun hainbat paradigma bereizten dira ahozkoaren didaktikan. Rabatel-ek (2004) esaterako, lau paradigma desberdintzen ditu: a) ahozko hizkuntzaren arauak ezagutzeko helburuarekin ahozkoaren sintaxia aztertzen duen paradigma; b) hizkuntzaren generoen azterketatik ahozkoari hurbiltzen zaion paradigma (Dolz & Schneuwly, 1998); c) ahozkoaren zeharkakotasunari hurbilpen kognitiboa egiten dion paradigma, zeinetan ahozkoaren lanketa

curriculumaren jakintza arlo guztietan lantzearen aldeko apustua egiten den, horrek ezagutzen eraikuntzan laguntzen duelako; eta d) ahozkoa hurbiltzen dena elkarrekintzaren azterketatik, betiere kortesiaren ikuspegitik. Bosgarren bat ere erantsiko dugu, Bouchard-ena (2004), zeinek arrazoi sozial, kognitibo nahiz bestelakoengatik egoera ahulean dauden ikasleek egiten dituzten “arriskupeko” praktika komunikatiboak bereizten dituen.

Gure azterketa “b eta c” paradigmaren artean kokatzen da, alde batetik, testu-molde baten gaineko lanketa didaktikoa aztertzen duelako; eta bestetik, landutako testu-moldearen bidez transmititutako ezagutzaren eraikuntzan beharuriko elkarrekintzek duten eragina ere aztertzen duelako.

Hautatu ditugun erreferentzia teorikoak, beraz, bi alorrekoak dira: alde batetik, ikasgelan behatzen diren elkarrekintzei dagokiena; eta beste aldetik, ikasleek ekoizten duten testu-moldeari dagokiona. Hori horrela, irakasleak egiten duen bitartekaritza/elkarrekintza zedarritzeko, ahozko jardueren bidez egiten dituen erregulazioak aztertu ditugu Thévenaz-Christen-i (2005) jarraiki: (1) jolasaren gaineko fokatzak (hau da, edukiari, jolasari eta bere arauetara buruz irakasleak egiten dituen galdera eta baieztapenetan); (2) hitza hartzeko, azaltzeko edota hitz egiteko ikasleei egiten dizkien gonbidapenak; (3) jolasaren arauen nahiz edukiaren birformulazioak (irakasleak birformulatzen duenean ikasleak esandakoa, duen garrantzia azpimarratu egiten du); (4) hizlariaren rola gainera xehetasunak (irakasleak hobesten duen hitz egitea, zehatza eta argia izatea...); (5) entzulearen rola gainera xehetasunak (aditu, arretaz begiratu, ulertzeko galderak egin...); (6) generoari dagozkion alderdi linguistiko nahiz testualei buruzko aipamenak (jardueren deskribapena, hizkuntzaren zehaztasuna, hiztegia...).

Bestalde, Plazaola eta Leutenegger-ekin (2003) bat eginik, eta kontuan hartuta aztergai izan dugun proiektua plurala dela, interes handikoa deritzogu ikustea nolako erregulazioak egiten dituen irakasleak ikas-irakaskuntza prozesuaren aldi desberdinetan. “Enuntziario bikoitzaren” inguruan Trevisen (1979) (Plazaola eta Leutenegger-ek, 2003, aipatua) egindako bereizketa ere

oso baliogarria zaigu, agerian uzten baitu irakasleak, gai jakin bat lantzen ari den bitartean, forma linguistikoei ere errepara diezaiekeela.

Azkenik, ikasleek testu-molde jakin baten ezaugarriak bereganatu behar dituzte, “jolas arauak” delakoarenak. Thévenaz-Christen (2002) aintzat harturik, generoa ezaugarritzen dugu ondoko alderdien arabera: a) berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak (interpelazio formak, elkar-ulermenerako arreta markak...); b) eduki tematikoa (erreferentzia materialari —keinuz edo hitzez—; jokalaria kopuruari, hasierako jolas-arauei, jolasaren azken helburuari eta irabazteko baldintzei); c) planifikazio-markak (interakzioaren arabera: pertsona batek edo gehiagok kudeatzen duen testua, solaskideak eta materialaren gertutasuna...); d) testuratz-markak (akzio aditzak, materialen eraldaketa prozesua azaltzen laguntzen duen lexikoa, jokalaria irabazle edo galtzaile bihurtzen diren...).

1.3 SDaren helburuak eta horien transposizio didaktikoa

Chevellard-ek (1985) transposizio didaktikoari buruz teorizatzen du identifikatzeko zein prozesuren bidez bihurtzen diren erreferentziako jakintza teorikoak irakatsi beharreko jakintzak. Nozio horretaz baliatu gara jakiteko ea irakasleak SDan programatu dituen edukiak ikasgelara eramaten dituen. Bestela esanda, jakin nahi dugu ea SDan jasota dauden edukiak, ikasleekiko elkarrekintzaren bidez instituzionalizatzen ote dituen irakasleak ikasgelan. Transposizio didaktikoaren azken aldia dihardugu, beraz.

Transposizio didaktikoan zehar izaten diren arriskuak aski ezagunak direnez, beharrezkoa ikusten da zaintzea transposizio-aldi batetik bestera gertatzen diren eraldaketetan erreferentziako nozioak ez desitxuratzeko gehiegi. Bronckart eta Plazaola autoreek (1996) ohartarazten gaituzte transposizio didaktikoaren bi arrisku nagusiez: lehenengoa erreferentziako teoriaren egiazkotasunari dagokio, eta bigarrena, tokiz aldatzen diren jakintzak euren testuingurutik ateratzeak dakartzan ondorioei.

Azterketa lan honetan lehenengo arriskuari baino ez zaio erreparatuko. Behatu dugun irakasleak, ikastetxeko beste batzuekin batera, hainbat erabaki hartu

du: a) Hizkuntzari dagokionez, ikuspegi testual eta diskurtsiboa lantzea, eta helburu gisa proposatu du ikasleek “jolas arauak” testu-moldea ahoz ekoiztea (Bronckart, 1996; Dolz eta Schneuwly, 1997); b) Ingurunearen Ezagutzari dagokionez, haur jolasak lantzea, arau sozial eta kulturalen inguruko edukiei estu lotuak daudenak, eta c) sistema didaktikoari dagokionez, SD erabiltzea planifikazio eta ikaskuntzaren bitartekaritzarako tresna gisa (Dolz eta Schneuwly, 1998).

Gogoan izan gure analisia transposizio didaktikoaren azken aldian gertatzen dela, hau da, ikusiko dugu koherentzia ote dagoen, SD osatzeko aintzatzat hartutako ikuspegi epistemologiko, curricular eta didaktikoaren, eta irakaslearen jardunaren artean.

2. Alderdi metodologikoak: corpora eta ikerketa helburuak

Analisirako darabilgun lagina 12 ikaslekoa da. Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailan ari dira eta erdiak du euskara lehen hizkuntza. Aztertu dugun saio bakoitza ordu eta erdikoa da.

Lan honetarako ditugun helburuak askotarikoak direnez metodologia desberdinak hautatu ditugu konplexutasunari erantzuteko. Lehenengo helburuan bi alderdiri egingo diegu so: batetik, begiratuko dugu SDan diseinatutakoa koherentea ote den gelako saio bakoitzean behatutakoarekin eta bestetik, erreparatuko diegu saio bakoitzean maistrak instituzionalizatzen dituen edukiei. Analisia egiteko Bronckart eta Plazaola-ren (1998) lanean oinarritu gara. Lehen helburu honetarako SDaren bederatzi saioak hartu ditugu kontuan.

Bigarren helburuari erantzuteko, maistrak bideratzen duen interakzioaren analisia egingo da. Horretarako Thévenaz-Christen (2005) autorearen proposamena hartu dugu, testu preskriptiboaren didaktikaz argi iturri baita. Jolasen tailerra gauzatzeko diseinatu den SDaren hiru saio hautatu ditugu analizatzeko: lehena, bosgarrena eta azkena. Lehendabiziko saioan, ikasle bakoitzak ezagutzen duen jolas bat azaltzen die besteei (aurretetua); tarteko saioan, ikasleek aukeratu duten jokoaren aurkezpena entseatzen dute 5 urteko haurren gelara

joan aurretik. Azken saioan, ikasleek ahoz azaltzen diete Haur Hezkuntzako ikasleei prestatu duten jolasa (ondotestua). Hiru saio horietako irakasle-ikasleentzako arteko elkarrekintzazko sekuentziak baino ez ditugu aztertuko. Horietan ikasleak ahozko “jolas arau” bat ekoizten du gelaren aurrean eta irakasleak interakzionatzen du ikasle horrekin hainbat helbururekin. Helburu horiek aztertu ditugu marko teorikoan aipatu dugun Thévenaz-Christen autorearen (2005) 1etik 6rako kategorizazioari jarraituz.

Azkenik, esan bezala, ikerlan honen hirugarren helburu nagusia da ikustea ikasleentzako lan diskurtsiboan aldaketarik egon ote den sekuentziaren hasieratik bukaerara, eta, hala bada, alde horiek non antzeman daitezkeen. Horretarako aztertu ditugu ikasleek banaka ekoiztutako aurretestuak (12 ale) eta binaka ekoiztutako ondotestuak (6 ale). Kontuan hartu dugu ikasleek “jolas hori zelan da?” galderari emandako erantzuna. Ezaugarritze hori egiteko erreferentzia nagusia izan dira Thévenaz-Christen-ek (2002) aipatzen dituen jolas baten azalpena egiterakoan agertu ohi diren parametroak.

3. Datuen analisisia

Gure analisiak hainbat alderdi ukitzen ditu: lehenengoa (3.1.), irakaslearen helburuei eta horien transposizio didaktikoari dagokionez, hau da, SDak jasotzen dituen helburuei, SDak eskola saio bakoitzean aurreikusten dituen jarduerari, eta instituzionalizatu nahi diren edukiei. Bigarrena (3.2.), elkarrekintza sekuentzien arabera saio bakoitzaren antolaketari dagokio. Analisi hori hiru denboratan egin dugu: lehendabizi SDaren saio bakoitzari dagozkion datuak analizatu ditugu (1., 2. eta 9. saioak) eta ondoren, hiru saioak elkarrekin erkatu ditugu. Horretarako hiru alderdiotan ipini dugu begia: a) saio bakoitzaren antolaketa elkarrekintza sekuentzien arabera; b) irakaslearen helburuak eta euren transposizio didaktikoa eta c) irakasleak bultzatzen duen elkarrekintza mota. Analisiaren hirugarren puntua (3.3.), ikasleentzako aurretestuen eta ondotestuen azterketari dagokio.

3.1 Sekuentzia Didaktikoa eta irakasleak instituzionalizatzen dituen edukiak: programatutakoa eta gelaratutakoa

Sekuentzia Didaktikoaren deskribapena

Sekuentzia LH 1. eta 2. mailako ikasleei zuzenduta, ordu eta erdiko bederatzai saiotan gauzatu da. Azken xedea jolas bat ikasi ondoren bost urteko ikasleei azaltzea izanik, esan daiteke hainbat jolas ezagutu eta horietara jolasten ikasi ez ezik, jolas horiek besteei ahoz nola azaldu ere ikasi dutela. Jarraian SD erantsi dugu.

Proiektua: jolasen tailerra
Ikasmaila: LHko 1. eta 2. mailak
Data: 2007ko martxoa

Azken xedea: ikasitako jolas bat beste gelakoei azaltzea

Etapak	Helburuak	Jarduerak	Materialak
Testuinguratu: Egoeran kokatu, azken-xedea azaldu... (1. saioa)	Egoeraz jabearazi Aurreko testu-generoen egoerarekin lotu (errezeta, eraikuntza bat nola egin...) Aurreikusitako sekuentzia osoaren koherentzia Azken xedearen berri eman	Ezagutzen dituzten jolasak gogorarazi Irudikatu azalpenak Entzundakoaren zerrenda egin (irakasleak arbelean) Sekuentziarako prestatu	Jolasen CDa ikusi (askotariko ereduak) Jolasak banatu eta jolastu
Aurretestua (zer dakigu eta zer egiten ikasi behar dugu) (1. saioa)	Aurrez ezagutzen duten jolasa deskribatu	Ikasle batzuek beste batzuei azaldu Ebaluatze orrian jaso besteen jardunari buruzko oharrak	Bakoitzaren jolasaren deskribapena Erregistratu: bideoz grabatze materiala Ebaluatze txantiloia

1. modulua:

Komunikazio egoera irudikatu (2. saioa)	Hurrek komunikazio egoera ulertu (dakienak ez dakienari jolasten erakutsi)	Igorlea (dakiena), hartzailea (ez dakiena) eta azaldu behar dutena irudikatze elkarriketa Sekuentziarako prestatu	Antzeko egoera komunikatiboez hausnartzeko materiala (argazkiak, kartak, irudiak...)
--	--	---	--

2. modulua:

Antolatuta eta egituratu (3. eta 4. saioa)	Deskribapena antolatzen eta egituratzen formulak ikasi Entzutearen garrantzia azpimarratu Bi/hiru hizlariren parte hartzea koordinatzen ikasi Koordinatu ahozko azalpena eta euskarrien erabilera (argazkiak, eskema...)	Sarrera egiteko eta moduak ikasi: norbere burua aurkezteko eta azalduko duena aurkezteko (perpau metadiskurtsiboak) Deskribapenak izango dituen jolasak adostu eta izena eman bakoitzari: sarrera, materiala, jolasaren arauak, agurra Hizlari-entzuleen arteko elkarrekintzaz hausnartu Egoera berria sortu eta egoera berriaren barnetik hurrengo urratsa markatu (<i>galtzen duena... eta besteek jarraitu egingo dute...</i>)	1. eta 2. fitxak 1. fitxa. Ekoizpen mugatua: jolas baten atalak nahasita eman eta bere ordenan jarri eta justifikatu. Azaldu eta arrazoitu ahoz hartutako arrazoiak. 2. fitxa. Ekoizpen mugatua: atal ezberdinei sarrera egiten dieten hitzak edo antolatzaileak ezabatu testutik eta ikasleak bere tokian jarri behar ditu. Arrazoiak eskatu eta hipotesiak egin: zergatik dakigu "lehendabizi" jolasaren azalpenaren hasieran egon dela?, etab. Erregistratu: bideoz grabatu
---	---	---	--

3. modulua:

Dokumentatzen ikasi Dokumentatzen ikasi (3. eta 4. saioa)	Dokumentatzen ikasi hainbat iturri erabiliz (liburuak, CDak, internet, landa-lana...) Haurrentzat esanahia daukaten eta eraginkorrak	Mahai jolasak eta kanpo jolasak ezberdindu Kultura ezberdinetan jolas ezberdinak egiten dira, baina akaso ezaugarri antzekoak dituzte.	Jolastu bitartean argazkiak atera Erregistratu: bideoz grabatu
---	---	---	---

diren euskarriak adostu	Hausnartu
Erabiliko den	Jolasa hautatzeko
materiala izendatzen ikasi	irizpideak finkatu,
Momentuan egiten	arrazoiak eman (erraz
ari direna adierazten ikasi	jolasteko, originala,
	jokalari askok
	parte har dezakete
	aldi berean, gure
	patioan jolasteko aproposa)
	Lexikoa eta
	esamoldeak

4. modulua:

Unitate linguistikoak
(5. eta 6. saioa)

Ulegarri bihurtu	Jolasen lexikoa
Komunikazio egoerari	Jolas motak izendatu
erantzuten dioten	Aditzaren denbora eta
elementuak finkatu	pertsona
	Antolatzaileak: lehenengo,
	ondoren, azkenik
	Dikotomiak: batzuk...
	eta besteek/batzuk...
	eta besteek.../irabazi duenak...
	eta galdu duenak...
	Aldiberekotasuna
	adierazteko: ... egin
	bitartean/ ikusten duenean...
	Hurrenkera: ondoren/
	eginda gero...
	Eta horrela/ modu
	honetara/ era honetara...

5. modulua:

Hizkuntzaz kanpoko
elementuak
(6. eta 7. saioa)

Entzuleen arreta erakarri	Begiradaren garrantziaz	Erregistratu: bideoz grabatu
Adierazpenaren	jabetu	
espazioaz jabetu	Ahotsaren garrantzia:	
	ikasleari ondo entzun	
	behar zaio	
	Keinuen garrantzia	

Azken Ekoizpena (8. saioa/ entsegua) (9. saioa/ azken ekoizpena)	Entzuleen aurrean hitz egin Informazio egokia eman	Deskribapena egiteko kontrol zerrenda ahoz aurkeztu Beste gelara joan (edo haiek etorri) Aurkeztu ikasleen artean egin: bakoitzak bere burua aurkeztu, esango duena aurkeztu eta ekintzaren atal bat deskribatu	Materialak Erregistratu: bideoz grabatu
---	--	--	--

1. TAULA. SEKUENTZIA DIDAKTIKOA ZEHAZTUTA

3.1.2. Sekuentzia Didaktikoa gelan: irakasleak instituzionalizatutako alderdiak eta transposizioa

SDan ikusi dugun moduan, 9 saioz osaturiko lanketa da esku artean duguna. Eskola bakoitzean maistrak aurreko saioan landutakoa birgogoratzen du eta egingo denaren aurrerapena egiten du. Saioz saioko analisisia egin ondoren, ikusten da irakasleak bereziki alderdi batzuetan egiten duela indarra, hots, alderdi batzuk “instituzionalizatzen” dituela: edukiari dagokionez, jolasaren sailkapena, ezaugarriak eta nola jolastu; informazioaren bilketari dagokionez, galderen egokitasuna, informazio eskaera nola egin eta informazioa idatziz jasotzearen abantailak; eta testu-moldeari dagokionez, hartzaileari egokitu beharra, papera irakurri gabe hitz egitea, kortesiazko formulak eta gorputz hizkuntzaren eta hizlariaren begiradaren lanketari dagozkionak. Hona hemen horien inguruko hainbat zehaztapen.

Edukiari dagozkion hainbat alderdi indartzen ditu maistrak. Jolasak sailkatzeko irizpideak eta aztertze ezaugarriak lantzen ditu: izena, zenbat lagun, non, materiala, abestirik ote duen, arauak, jokalarien rola, transformazioak, bost urtekoentzat aproposa ote den, eta abar. Horiek erabiliko dituzte ikasleek beraiek aurrettestuetan deskribatutako jolasak, ume txikiek deskribatu-

tako jolasak eta ereduzko testuetako jolasak sailkatzeko, besteak beste. Mais-trarentzat hiztegiaren zehaztasuna ere (harrapaketa jolasa, soka-salto jolasa) oso garrantzitsua da.

Informazioaren bilketari dagokionez, 2. saioan landa lana egiten dute: ume txikien gelara joanda, galdetzen dute zein jolas ezagutzen duten eta zein ez. Informazio horren arabera, erabakiko dute zein jolas azaldu txikiei. Irakasleak hainbat alderdi instituzionalizatzen ditu: hartzailearentzat esanguratsuak eta interesgarriak diren datuak ematea, eta baita jolasa adinarentzat egokia izatea ere. Horretarako galderen egokitasunaz hausnartzen dute (zertarako eta zer galdetu, jakin nahi dutenaren arabera); informazio eskaera nola egin, adeitasuren (atea jo, agurra, aurkezpena, eskaera, eskerrak ematea eta agur esatea); informazioa idatziz jasotzearen abantailak.

Bukatzeko, testu-moldeari lotutako zenbait alderdi azpimarratzen ditu. Lehenik, esan beharrekoa alde aurretik idatziz jasotzearen garrantzia nabarmentzen du, baina baita ahozkoa idatzitik deslotu beharra ere, azalpena buruz jakitea eta paperik gabe egin ahal izatea. Bigarrenik, hartzaileari egokitzearen garrantziaz jarduten du (zertarako irakatsi haurrek badakizkiten jolasak?), eta jolasa ez dakien batek ulertzeko moduan azaldu behar dela, eta gainera modu atseginean. Hirugarrenik, kortesiazko formulen lanketa dago: norberaren burua nola aurkeztu (lehenik laguna, gero norbera), eta agurra. Bukatzeko, baliabide ez-berbalek ahozko azalpenetan duten pisuaz hitz egiten du: begiradaren garrantzia; azalpenaren ulermena errazteko keinuek, antzezpenek, ahotsak eta gorputz adierazpenak duten balioa; kokapenaren garrantzia, eta abar.

Jarraian, irakasleak instituzionalizatzen dituen alderdiak multzokatu eta ondorengo taulara eraman ditugu, irakurleak ikus dezan zein saiotan zer instituzionalizatu den.

	Jolasa: ezaugarriak	Sailkapena	Jolas-arauak	Informazio eskaera nola egin	Galderen egokitasuna	Informazioa idatziz jasotzearen abantailak	Hartzaileari egokitu	Papera irakurri gabe hitz egitea	Kortesiako formulak	Gorputz hizkuntza eta hizlariaren begirada
1.saioa	x	x	x							
2.saioa		x		x	x					
3.saioa	x					x				
4.saioa					x		x			x
5.saioa								x	x	x
6.saioa							x			x
7.saioa						x				x
8.saioa	x					x				x
9.saioa										

2. TAULA. IRAKASLEAK INSTITUZIONALIZATZEN DITUEN EDUKIAK

Taula honetan jasotako datuak irakasleak instituzionalizatu dituen ezagutzak dira, hau da, eskolak, irakaslearen bitartez, garrantzizkoak direla aditzera ematen dituenak. Kontua da, horiek SDan programatutakoekin alderatzen baditugu, zenbait desberdintasun ikusten ditugula: batetik, irakasleak 3. moduluan programatu zuen “dokumentatzen ikasi, hainbat iturri erabiliz”, eta horietako bat baino ez dute gauzatu ikasleek, landa lanarena, hain zuzen. Izan ere, haurrak ez dira harremanetan jarri jolas motak/arauak dituzten informazio iturriekin. Bestetik, irakasleak sekuentzian programatu arren, ez ditu 4. moduluko alderdi testualak berariaz lantzen. Hala ere, maistrak instituzionalizatzen ditu behin eta berriro komunikaziozko alderdiak (hartzailearekiko egokitasuna, alderdi paratestualen garrantzia, paperik gabe hitz egiteko egokitasuna, etab.).

Aipagarria deritzogu alderdi komunikatiboei ematen zaien tokiari, izan ere, benetako bihurtzen dute egin beharreko hitzalditoxa. Zentzu horretan, agerian da ez dela ahozko ariketa tribiala, eta lortua dela ataza honen helburu nagusia. Nolanahi ere, irakasleak ez du arretarik jarri antolaketako alderdie-

tan, ezta testuratzeko-mekanismoetan ere (berrartze anaforikoak, antolatzaileak, modalizazioak hartzaileari begira, etab.). Landu gabe gelditu dira, orobat, hizkuntzaren alderdi formalak, alegia, gramatikaz ari gara; eta irakasleak, behatu dugunaren arabera, izan du okasiorik zuzenketak egiteko. Horrek guztiorrek agerian jartzen du ahozkoa lantzeko konplexutasunak dakarren problematika bat: alderdi guztiak aldi berean lantzeko zailtasuna.

3.2 Irakaslearen esku-hartzea eta ikaste helburu bikoitza

Atal honetan, irakaslearen elkarrekintza analizatuko da, ikusteko modu zehatzagoan zertan den bere esku-hartzea ikas-irakaste prozesu honetan. Horretarako, 3 saio aztertu ditugu eta horietako elkarrekintzetan ikusiko dugu non ardaizten duen ikasleen lanketa, hots, zer instituzionalizatzen duen bere ahozko jardunaren bidez.

3.2.1 *Behatutako datuen analisisa: 1. saioa*

Ordu eta erdiko saioa da. Bertan irakasleak SDaren helburuak partekatzen ditu ikasleekin eta laguntzen die ulertzen zein izango den azken xedea. Ikasleen parte-hartzea altua da. Interakzio-sekuentzia bakoitzean ikasle batek hartzen du parte, beraz, gure analisisian 12 sekuentzia aztertu dira.

Saio honek hiru atal ditu, eta argi bereiz daitezke: lehenean, maistrak ikasleei SDaren azken xedea aurkezten die, eta eurekin partekatzen ditu egitekoak; galderen bidez laguntzen die identifikatzen zein testu genero/molde ekoiztiko duten. Horretarako, irakaslea baliatzen da eskolan lehenago egin diren lanez eta lan egiteko moduez. Saioaren bigarren partean, ikasle guztiek banan-banan aurkezten dute, gelakideen aurrean, eurek aukeratu duten jolasa eta beronen arauak. Hirugarren parte saioaren itxiera da, eta maistrak hausnartzen du ikasleekin batera jolasen egokitasunari buruz, zer jolas den egokia noiz-non-norekin egiteko; azkenean, jolas bat egitea proposatzen die. Azken jarduera horrek ikusarazten die ikasleei beharrezkoa dela jolas arauak definitzea eta konpartitzea, jolasa jolastuko bada.

Ikasleek egiten dituzten jarduerak koherenteak dira helburuekiko, baita maistrak diseinatu duen SDan agertutako jardueretik ere. Guk aztertuko ditugun maistra-ikasle interakzioak saioaren bigarren parteari dagozkionak dira.

Maistraren helburuak

SDan jasotako helburuak eta gelan behatutakoa bat datoz, horregatik baieztatzen dugu irakasleak programatu zituen helburuen transposizio fidela egin duela, hau da: a) ikasleek ulertzea proposatu zaien komunikazio egoeraren zentzua, “ezagutzen duten jolas baten arauak azaltzea 5 urteko umei”; b) ikasleek ulertzea komunikazio egoera eta martxan jarri beharko dituzten estrategiak; c) ikasleak testu generoari/moldeari buruz dituzten aurrezagutzetatik abiatzea (“ekintzak deskribatzeko testua”).

Maistrak sustatzen duen elkarrekintza mota

Gorago ere esan dugunez (1.2. atalean), sei analisi kategoria bereizten ditugu (Thévenaz-Christen, 2005), hurrengo taulan jasotzen ditugunak:

Analisi kategoriak	1		2		3		4		5		6		Guztira
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	10	58,88	2	11,76	3	17,64	1	5,08	1	5,08	-	-	17
2	9	60	1	6,66	5	33,33	-	-	-	-	-	-	15
3	6	66,60	2	22,20	1	11,10	-	-	-	-	-	-	9
4	11	55,00	1	5,00	7	35,00	1	5,00	-	-	-	-	20
5	21	61,76	4	11,76	8	23,52	-	-	1	2,94	-	-	34
6	10	55,50	3	16,60	5	27,70	-	-	-	-	-	-	18
7	21	72,40	3	10,34	3	10,34	-	-	-	-	2	6,89	29
8	14	56,00	1	4,00	7	28,00	1	4,00	-	-	2	8,00	25
9	13	48,14	1	3,70	11	40,74	-	-	1	3,70	1	3,70	27
10	13	56,52	3	13,04	2	8,70	-	-	4	17,39	1	4,35	23
11	9	56,25	1	6,25	6	37,50	-	-	-	-	-	-	16
12	8	53,30	2	13,33	4	26,60	-	-	-	-	1	6,60	15
Guztira	145	58,47	24	9,68	62	25	3	1,21	7	2,82	7	2,82	248

3. TAULA. SD-AREN 1. SAIOAREN ELKARREKINTZA SEKUENTZIAK

3. taulak erakusten du maistraren elkarrekintza erdiak baino gehiago (%58,47) jolasaren eduki-arauei dagozkiela. Birformulazioek ere tarte handia dute irakaslearen berbaldian (%25), gehienak iluna izan daitekeen informazioa argitzeko edo zehazteko erabiltzen dira. Nabarmen da, bestalde, hitza hartzeko gonbitea ikasle guztiekiko interakzioan agertzen dela, denek dute hitz egiteko parada. Azkenik, beharrezkoa da markatzea testu edo hizkuntza alderdiek interakzioetan duten pisu apala (%2,82).

Hona hemen analizatutako kategoriak islatzeko adibide batzuk:

1. katg.: *a ber/ eta jolas hortara jolasteko/ ze/ ze gauza biou?*
2. katg.: *uf! Danok urte arte/ ta gero gure bada jarraitu ezta?*
3. katg.: *bale ba/ a ber Nagore/ etorri zu oin/ a ber/ ze jolas esplikau biozkotzu zuk?*
4. katg.: *ez baina altu egin biozu eh!/ bestela ez dou entzuten.*
5. katg.: *Jokin jarri ondo/ Ibai/ Ibai/ a ber gauza bat/ zuri gustetan jatzu/zu berbetan zabiltzanian besteak entzuten egotia ezta?*
6. katg.: *zapatila gorde.../ nola esan dozu?/ zapatilak?*

Beharrezkoa da, orobat, behatu diren elkarrekintza-sekuentziak errekurtsiboak direla markatzea. Sekuentzia guztiek jarraitzen diote eskema bati, hiru atalez osatua dagoen eskema bati, hain zuzen: lehenean, maistrak ikasleari hitza ematen dio; bigarrenean, ikasleak jolasa azaltzen du; eta hirugarrenean, maistrak, galderen edo birformulazioen bidez, laguntzen dio ikasleari hobeto azal ditzan jolasaren azalpenean argi gelditu ez diren alderdiak.

3.2.2 Behatutako datuen analisisa: 5. saioa

Saio hau 1.aren eta 9.aren artekoa da. Bosgarren honetan, maistrak proposatzen die ikasleei 5 urteko umeen aurrean egingo duten aurkezpenaren entsegu orokor bat egitea. Entsegu horretan, ikasleek aintzat hartu beharko dituzte SDaren aurreko saioetan ikasitakoak. Horrenbestez, ikasleek praktikatzen dituzten egiten dute gelaren aurrean nola aurkeztu euren burua 5 urteko txikien aurrean, bai eta nola egin jolasaren sarrera ere. Hona hemen adibide bat:

ir:a ber/Ainhua (2. katg.)

ik1:zer?

ir: ba zer/esan bizauen/zelan ingou aurkezpena?(4. katg.)

ik1: ba/eh/hara jun/eta/ba/arratsalde on

ir:arratsalde on (3. katg.)

ik1: zertarako gatozen

ir:bai/baina esan zer/esan inbihouzu zertara gatozen (4. katg.)

ik1: gatoz/eh

ik2: euskal jolasak erakusten

ik1: jolas batzuk erakustera (3. katg.)

ir:jolas batzuk erakustera

ik1: ni

ir:nor naiz/edo (4. katg.)

ik1: Ainhua naiz

Maistrak egun horretako egitekoa abiatzen du ikasleei gogora ekarriz zer ikasi duten sekuentziaren aurreko saioetan. Ondoren, komunikazioaren alderdi paraberbalak lantzeari ekiten dio: begirada, ahotsaren bolumena, keinuak, gorputzaren jarrera, eta abar. Gero, ikasleak binaka antolatzen dira; bikote bakoitzak bere aurkezpena egiten du eta azalduko duen jolasa esplikatzeko, aintzat harturik alde zurretik egin duten kontrol zerrenda batean jasotako printzipioak. Entsegu orokor horretan, bikote guztiek parte hartzen dute eta maistrak eurekin interakzionatzen du. Saioaren parte hori izango da ondoren aztertuko duguna. Eguneko saioa bukatzen da jolas bat eginez.

Maistraren helburuak

Irakasleak transposizio didaktiko fidela egiten du dituen helburuekiko: gogora ekartzen du egindako bidea eta ikasitakoa, eta markatzen du baita oraindik ikasteko dagoena ere. Egiteke dituzten lanen artean ahozko komunikazioaren alderdiak eta kortesiazkoak daude, eta horiei eskaintzen die saioa. Maistra saiatzen da “oradorei” ulertarazten zein garrantzitsua den begiradaren eta gorputzaren bitartez harremana sortzea entzuleekiko. Maistra, azalpena garatzeko, euskal kulturaren publiko diren pertsonaiezi baliatzen da, umeentzat ezagunak eta esanguratsuak direnez.

Maistrak sustatzen duen elkarrekintza mota

12 elkarrekintza-sekuentzia identifikatu dira. Horietako bakoitzean ikasle-bikoteak bere buruaren aurkezpena egiten du eta azaltzen du hautatu duten jolasaren nondik norakoa. Baliatzen ditugun analisi kategoriak 1. saiorako erabili diren berberak dira. Bigarren taula honetan jasotzen dira behatutako datuak.

Analisi kategoriak	1		2		3		4		5		6		Guztira
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	-		2	22,20	2	22,20	5	55,50	-		-		9
2	-		2	20	1	10	2	20	-		5	50	10
3	-		1	25	1	25	-		-		2	50	4
4	-		1	100	-		-		-		-		1
5	-		3	60	-		2	40	-		-		5
6	-		3	18,75	-		11	68,75	2	12,50	-		16
7	2	40	3	60	-		-		-		-		5
8	-		2	50	1	25	1	25	-		-		4
9	-		-		-		4	80	1	20	-		5
10	5	55,50	1	11,10	-		3	33,30	-		-		9
11	2	40	1	20	1	20	-		1	20	-		5
12	6	37,50	1	6,25	1	6,25	4	25	3	18,75	1	6,25	16
Guztira	15	16,85	20	22,47	7	7,86	32	35,95	7	7,86	8	8,98	89

4. TAULA. SD-AREN 5. SAIOAREN ELKARREKINTZA SEKUENTZIAK

4. taula horretan agertzen diren datuen arabera, ikusten dugu maistraren elkarrekintzak ikasleek egin beharrekoarekin uztartzen direla, baita ikaste-helburuekin ere; izan ere, saioa ematen dute hartzaileari nola egokitu ikasten. Horregatik maistrak jartzen du arreta hartzailearekiko egokitzapenean nagusiki. Horra hor irakaslearen elkarrekintzen %35,95 laugarren kategoriari eskainita. Hona hemen adibide batzuk:

4. katg.: *baina gauzatxo bat esan biotzuet/ zuek ahal dozue ya/ ez da irakurri biher dana/ holan jartzen dauen moduan.*

4. katg.: *lehenengo puntua/ altu eta garbi/ a ber/ aurkezpena.*

Markatu beharrekoa iruditzen zaigu alderdi testual edo gramatikalek jasozten dutela arreta. Kategoria horretarako aurkitu ditugun adibideak, hala ere, ikasleen aurkezpenaren ordenari dagozkie, hau da, kortesia alderdiei, interesgarriak begitandu zaizkigunak.

250 ik3: *Ibai eta/ Lur gara*

251 ir: *Lur eta Ibai/ esaten da bestian izena lehendabizi*

3.2.3. *Behatutako datuen analisia: 9. saioa*

SDaren azken saioa eskolako jolastokian egin da, 5 urteko umeekin batera. Saioaren pisua Lehen Hezkuntzako ikasleek daramate, eurek azaltzen diete txikiei prestatuaz joan diren jolasa. Maistraren presentzia diskurtsiboa oso nabarmen jaisten da: ikasleak dira saioaren jabe, eurek dute ahotsa.

55 minutuko saioa da eta 6 elkarrekintza-sekuentzia identifikatu dira. Horietako bakoitzean, ikasle-bikoteak modu ko-generatuan azaltzen die 5 urteko haurrei sekuentzian zehar eurentzat egindako lanaren emaitza. Elkarrekintza-sekuentzia guztiek antolaketa antzekoa dute: ikasleen aurkezpenarekin hasten dira eta, jarraian, jolasa azaltzen dute. Maistrak oso noizbehinka baino ez du parte hartzen.

Maistraren helburuak

Saio honetako xedeak SDaren helburuekin lotzen dira, noski; izan ere, SDaren azken xedea praktikan jartzea eskatzen da. SDaren gauzatzeak bat egin du beronen diseinuarekin.

Maistrak sustatzen duen elkarrekintza mota

Maistrak gutxi hartzen du parte, eta bere esku-hartzea oso fokalizaturik dago hiru aktibitateetan: hitza hartzera gonbidatzean, birformulazioan eta azal-

tzen duenak duen rola rekiko zehaztapenak ematean. Irakaslearen esku-hartzea loturik dago ikasleak behar duen laguntza motarekin eta egin behar duen eginkizunaren ezaugarriekin. Hona hemen aurkitu ditugun irakaslearen interakzioaren ezaugarriak.

Anlisi kategoriak	1		2		3		4		5		6		Guztira	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	-		3	27,20	5	45,45	2	18,18	1	9,09	-			11
2	2	22,20	2	22,20	2	22,20	2	22,20	1	11,10	-			9
3	2	28,50	2	28,50	3	42,80	-		-		-			7
4	-		2	33,30	-		4	66,60	-		-			6
5	-		2	40	2	40	-		1	20	-			5
6	1	16,60	3	50			1	16,60	1	16,60				6
Guztira	5	11,36	14	31,80	12	27,27	9	20,45	4	9,09				44

5. TAULA. SD-AREN 9. SAIOAREN ELKARREKINTZA SEKUENTZIAK

Hona hemen irakaslearen bitartekaritzaren adibide batzuk:

ir: bukatzen da/danak harrapatzen dauenian (1. katg.)

ik4: bai

ir: danok sarean zaudetenian/ezta?/harrapatuta zaudetenian (3. katg.)

(...)

ir: bueno poliziak/alde hortara eh?/poliziak hor (1. katg.)

ik5: poliziak horra

ir: eta lapurrak hor//ulertu duzue zelan dan?/jokin zer inbida oin/oin zer inbida (4. katg.)

(...)

3.2.4. Aztertutako hiru saioen analisi konparatiboa

Behatu diren hiru saioetan maistrak bideratu dituen elkarrekintzen gainean hiru motatako analisiak egin ditzakegu: a) hitz-hartzeen maiztasunari buruzkoa; b) kategorien gainekoa; eta, c) ikasleek egin beharreko atazari lotutako egokitasunaren araberakoa.

Hitz-hartzeen maiztasunari dagokionez, alde handiak daude hiru saioen artean. Analisisian ikusi ahal denez, irakasleak hitz-hartze gutxiago egiten du SD aurrera joan ahala. Bestalde, arreta ematen digu maistrak SDaren saio bakoitzean alderdi desberdinetan erreparatzeak eta fokalizatzeak. Lehenengo saioan nagusiki edukietan jartzen du ardatza, ikaslea azaltzen ari den jolas-arauak argitu nahi ditu; horretarako bere hitz-hartzeak batez ere bideratzen dira egiaztatzerara jolasa ezagutzen dela edo berauen arauak birformulatzerara. Aurrerago, 5. saioan, ikaste-objektuari egokitzen zaio (norbere buruaren aurkezpena eta jolasaren azalpena), eta, hortaz, irakaslearen hitz-hartzeak bideraturik daude nagusiki hartzaileari egokitzeko egin beharrekoetara. Azken saioan ia desagertu egiten dira maistraren hitz-hartzeak eta oso modu nabarmenean jolas-arauei buruzko zehaztapenak.

Bukatzeko, beheko taulari begira, esango dugu irakaslearen hitz-hartzeak, hala maiztasuna nola kategoriak, nahiko loturik daudela SDan markatutako helburuetara eta ikasleek egin behar dituzten lanetara. Era berean, egokitzen dira irakaslearen ikaste-mailari, eta, hortaz, zenbat eta ikasketa handiagoa egin, orduan eta irakaslearen hitz-hartze gutxiago dago.

Analisi kategoria	1		2		3		4		5		6		Guztira	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Saioak														
%														
1	145	58,47	24	9,68	62	25	3	1,21	7	2,82	7	2,82	248	100
5	15	16,85	20	22,47	7	7,86	32	35,95	7	7,86	8	8,98	89	100
9	5	11,36	14	31,82	12	27,27	9	20,45	4	9,09	-	-	44	100
Guztira	165	43,31	58	15,22	81	21,26	44	11,55	18	4,72	15	3,94	381	100

6. TAULA. IRAKASLEAREN HITZ-HARTZEAREN MAIZTASUNA SAIO BAKOITZEAN

3.3 Ikasleen ekoizpenen azterketa

Esan dugun moduan, lan honen hirugarren helburua da ikustea ea ikasleen lan diskurtsiboan aldaketarik egon den SDaren hasieratik bukaerara, eta horretarako aztertu ditugu ikasleek banaka ekoizitako aurretestuak (12 ale) eta binaka ekoizitako ondotestuak (6 ale). Aurretestu eta ondotestuotan ikusten da garapen argia dagoela Thévenaz-Christen (2002) autoreak ematen dituen parametroen arabera. Gure corpusak badu berezitasun bat, autore horren banaketak kontuan hartzen ez duena, eta hori da SDan landu nahi den azalpenaren izaera formala. Horren ondorioz, berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroen barruan integratu dugu hizlariak egiten duen bere buruaren aurkezpena eta azalpenaren helburua esplizitatzea ere (*gu Gorka eta Saioa gara eta Kantauriko Itsasoa jolasa aurkeztera gatoz*).

Hona dakargu, garapen horren erakusgarri, jolas beraren (*Lapurrak eta poliziak*) aurretestu eta ondotestu baten adibidea.

LAPURRAK ETA POLIZIAK

AURRETESTUA:

Mi:eh / *lapurrak eta poliziak*

[...]

Mi:ba eh / *takaten/tokaten ba jente askoi lapurra ba faten die korrikan / eta poliziak gelditzen die kontetan eta gero / eh kontatzen dabengan hamar edo holan / ba faten die lapurrei / lapur... / lapur... / lapurrei harrapetan*

ONDOTESTUA:

Jk:kaixo *gu Asier eta Jokin gara / eta poliziak eta lapurrak jolasa aurkeztera gatoz*

As:harrapaketa *jolasa da / gela osoak jolasteko modukoa/zuentzat oso aproposa / frontoian edo pistan*

Jk:lehenengo / *lehenengo bi talde osatu / batzuk poliziak eta beste batzuk lapurrak*

ha:ni *polizia*

ha:ni *lapurra*

ha:ni polizia

Jk:eta gero lapurrak jartzen die / korrika juango die eta / poliziak hogeikontau eta lapurrak harrapetan juango die

ir:a ber zeintzuk izango die poliziak?

batzuk:ni!

ir:bueno poliziak / alde hortara eh? / poliziak hor

ha:poliziak horra

ir:eta lapurrak hor//ulertu duzue zelan dan?/jokin zer inbida oin/oin zer inbida

Jk:eta poliziak / hogeikontau / eta juango die lapurrak harrapetan / eta lapurren bat harrapetan badaue / itxiko dauie hortxe lapurra / lapurra / eta juango die beste lapurrak salbetan [bitartean haur batzuk korrika dabilta azalpenak entzun gabe]

ir:a ber! / lapurrak! // ulertu duzue?

de:bai

ir:bai / a ber azaldu hauei / ze hauek ez dira enterau

Jk:ba poliziak/hogeikontetan dabenian /zuek harrapetan fango die / eta norbait harrapetan badau / itxiko dabie han/eta norbait itxoitxen daonian ya / zelan / eh / txo: / bestiek / beste lapurrek salbatuko dabie / txokala emonez albokuai / eta bukatzen da jokua lapur guztixak harrapata dazenian

Lehen begi-golpean ikus daitekeenez, aurretestua baino askoz luzeagoa da ondotestua: aurretestuak 26 berba ditu eta ondotestuak, ostera, 110 berba. Hitz kopurua ez da hobekuntzaren adierazle bera bakarrik, baina argi dago bestelako hizkuntza baliabideak agertuko badira hitz kopuruak ere gora egin behar duela. Bestalde, honakoa ikus daiteke:

a. Berbalde-ekintzaren testuinguruari dagokionez, aurretestuan esatariak ez du bere **hizlari rola** errepresentatzen, ez eta aurkezpenaren helburua aurkezten ere; ondotestuan, ordea, bai. Bestalde, aurretestuan ez zaio **entzuleari erreferentziarik** egiten; ondotestuan bigarren pertsona plurala erabiltzen da entzuleei erreferentzia egiteko (*zuentzat oso aproposa, zuek harrapetan fango die*), eredu ematen da (*ni polizia, ni lapurra...*), entzuleak eta jolasaren protagonistek bat egiten dute eta hizlariak erreferentzia egiten die (*gela osoak jolasteko modukoa,*

zuentzat oso aproposa; *zuek harrapetan fango die*). Bukatzeko, azpimarratu behar da aurretestuan ez bezala, ondotestuan **prozesu osoa** kontatzen dela.

b. Eduki tematikoari dagokionez, aurretestuan **pertsonaiak** zeharka aipatzen dira, ondotestuan, berriz, aurkeztu egiten dira (*lehenengo bi talde osatu/batzuk polizia eta beste batzuk lapurrak*). Aurretestuan ez dago **jolas motari, espazioari, araei** edota **transformazioei egindako erreferentziarik**; ondotestuan, berriz, aipatzen dira: jolas mota (*harrapaketa jolasa da*); espazioa (*frontoian edo pistan*); arauak (*lehenengo bi talde osatu...; eta bukatzen da jokua lapur guztixak harrapata dazenian*); eta transformazio erreferentziak (*norbait harrapetan badau/itxiko dabie han/eta norbait itxoitzen daonian ya/zelan/eh/txo:/bestiek/beste lapurrek salbatuko dabie/txokala emonez...*).

c. Planifikazio markei dagokienez, lehenengo eta behin, aipatu behar da aurretestua ikasle bakarrak kudeatzen duela eta ondotestua bi ikaslek kudeatzen dutela; hala ere, bi autore egon arren, lokutorea bakarra da eta bien artean testu bakarra eraikitzen dute (Ducrot, 1984). Horren harira, ez dago inongo trantsiziorik eta hitz-ematerik autore baten eta hurrengoaren artean, eta jarraikortasuna dago bien arteko berbaldietan. **Testu loturetan**, bi testuen artean ez da alde nabarmenik antzematen, bieran daude *eta, eta gero* eta *kontatzen dabenian*; eta ondotestuan *lehenengo* zenbatzailea ere agertzen da.

d. Testuratze-markei begiratzu gero, bai aurretestuan eta bai ondotestuan batez ere **akzio-aditzak** daude (*tokatu, joan, gelditu, kontatu, harrapatu, korrika joan, jarri, salbau...*), nabarmen gehiago ondotestuan, agian luzeagoa eta osatuagoa delako. Aurretestuan jolaseko partaideak ez dira aurkezten eta ezau-garritzen, berrartzeko elipsia eta errepikapena erabiltzen dira; ondotestuan jokalariai aurkeztu egiten dira (*bi talde osatu, batzuk polizia eta beste batzuk lapurrak*), jokalarien berrartzea egiten da erabiliz bereziki izenordeak (*norbait*) eta errepikapenak (*polizia, lapurra*). Bukatzeko, aipatu behar da, aurretestuan ez bezala, ondotestuan prozesu osoaren eta eraldaketaren berri emateko le-xikoa agertzen dela (*harrapatu > txokala egin > salbatu; harrapatu > jolasa bukatu*).

Adibidean ikusi ahal denez, aurretestu eta ondotestuen artean alde nabarmenak daude hainbat mailatan. Hala ere, jakin gura izan dugu aurretestuetatik ondotestuetara bilakaera hori zertan den. Horretarako Thévenaz-Christen autoreak (2002) proposatutako parametroetan *continuum* bat definitu dugu, “jolas-arauen azalpena” testu-moldeari gutxien lotzen zaizkionetik gehien lotzen zaizkionera. *Continuum* horretan lerratu ditugu corpuseko aurretestu eta ondotestuak, eta modu horretan ikusi ahal izan dugu ikasleek testu-moldeari dagokion zein parametrotan izan duten garapen maila altuena. Esan bezala, parametroak *continuumean* zehaztu ditugu eta testuek beti ez dituzte maila batego ezaugarri guztiak betetzen; hala ere, beti lerratzen dira gehiago —ezaugarrien maiztasuna eta distribuzioa kontuan hartuta— maila batera edo bestera.

	A maila	B maila	C maila	D maila
Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak	Ez dute euren burua aurkezten. Prozesua apenas azaltzen da eta irakaslearen galderek bideratzen dute azalpena. Ez diote entzuleari erreferentziarik egiten.	Ez dute euren burua aurkezten. Prozesuaren azalpenaren zati bat azaltzen da, baina ez osotasuna. Irakaslearen aldarnatzeak lagundu dezake azalpena osatzen. Entzuleari zeharka egiten diote erreferentzia: ezagutza konpartitua.	Ez dute euren burua aurkezten. Prozesuaren azalpena osoa agertzen da. Entzulea azalpenean inplikatzeko dute: 1. pertsonaren erabilera, ezagutza konpartitua...	Euren burua aurkezten dute. Aurkezpenaren gaia zehazten dute. Prozesuaren azalpen osoa agertzen da eta irakaslearen aldarnatzea ez da beharrezkoa. Entzulea da azalpenaren helburua: erreferentzia zuzenak, 2. pertsona pluralaren erabilera, galdera zuzenak...
Eduki tematikoa	Ematen den informazioa ez da jolasaren prozesua ulertzeko nahikoa. Ez dago erreferentziarik jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.	Erreferentzia implizitua jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.	Erreferentzia esplizitua jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.	Zerrendatzea edota aurkezpena eta erreferentzia esplizitua jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.

Planifikazio-markak	Ekintzak aipatzen dira hurrenez hurren. Testu loturak eta lokailuarekin egiten dira soilik.	Ekintzak aipatzen dira hurrenez hurren. Testu lotura gutxi, batez ere eta eta oinarritzko espazio-denborazko antolatzaile batzuk: <i>gero, orduan.</i>	Metadiskurtso marka batzuk daude. Hainbat antolatzaile: espazio-denbora antolatzaileak, eraldaketa adierazten duten antolatzaileak, segida osatugabeak...	Metadiskurtsoa erabiltzen da azalpena antolatzeko. Testu lotura asko: segidak, espazio-denbora antolatzaileak, eraldaketa adierazten duten antolatzaileak...
Testuratzeko-markak	Ekintzak adierazteko aditzak. Ez dira aurkezten eta berrartzen jokalariek eta rola, materiala eta espazioa.	Ekintza adierazten duten aditz batzuk, denborazko eta baldintzako esaldiak. Jokalariek, materiala, espazioa eta abar aurkeztu eta berrartzen dira modu ez zehatzean. Espazioa eta abar Baliabide nagusiak erakusleak eta elipsia dira.	Ekintzak adierazteko aditz ugari, denborazko eta baldintzako egiturak, prozesuaren hurrenkera azaltzeko lexikoa. Jokalariek, materiala, espazioa eta abar aurkeztu eta berrartzeko baliabide nagusiak erakusleak, izenordeak eta errepikapenak.	Ekintzak adierazteko aditz ugari eta askotarikoak, denborazko eta baldintzako esaldiak, prozedura azaltzeko lexikoa. Eraldaketa eta ondorioak adierazteko anaforak. Jokalariek, materiala, espazioa eta abar izendatu eta berrartzen dira modu sistematikoan: izenordeak, errepikapenak, hiperonimoak, biltzaileak...

7. TAULA. "JOLAS-ARAUEN AZALPENAREN" TESTU-MOLDEAREN EZAUGARRITZEA

Sailkapen horren arabera, gure aurretestu eta ondotestuek ondoko banaketa dute:

		A maila	B maila	C maila	D maila
Aurretestuak	Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak	4, 8, 12, 6	3, 5, 7, 10, 11	1, 2, 9	
	Eduki tematikoa	4	1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12	2, 8	
	Planifikazio-markak	5, 10, 12	3, 4, 6, 7, 8, 9, 11	1, 2	
	Testuratz-markak	3, 4, 6, 11	5, 7, 8, 9, 10, 12	1, 2	

8. TAULA. AURRETESTUEN SAILKAPENA 7. TAULAKO EZAUGARRITZEAREN ARABERA

		A maila	B maila	C maila	D maila
Ondotestuak	Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak			13, 15	6', 7', 11', 14
	Eduki tematikoa		13	6', 14, 15	7', 11'
	Planifikazio-markak			6', 7', 11', 13, 14, 15	
	Testuratz-markak	13	11'	6', 14, 15	7'

9. TAULA. ONDOTESTUEN SAILKAPENA 7. TAULAKO EZAUGARRITZEAREN ARABERA

Taulan islatzen denez, ondotestuek egokiago betetzen dituzte “jolas-arauen azalpena” testu-moldearen ezaugarriak, eta nahiko modu nabarmenean gainera. Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroei dagokienez, esan behar dugu aldea bereziki nabarmena dela, aurretestuetan ez bezala, ondotestuetan sistematikoki aurkezten baitute euren burua aditu moduan, eta gaiaren aur-

kezpena egiten dute (*gu Ainhoa eta Nagore gara / eta hilabeteak jolasa aurkeztera gatoz*). Ondotestuetan, prozesua ia kasu guztietan bere osotasunean aurkezten da; aurretestuetan, ostera, prozesuko zati batzuk isildu edo nahastu egiten dira (1, 2 eta 9 testuetan salbu) eta maistrak bere elkarrekintzarekin informazioa osatzen laguntzen die ikasleei. Parametro honekin bukatzeko, aipatu behar da aurretestuetan gutxitan dagoela entzuleari egindako erreferentziarik eta ondotestuetan hori sistematikoki egiten da; hala ere, erreferentzia horiek ez dira solaskidetzakoak (*entzuten da?, azalduko dizuegu modukoak*), baizik eta entzulearen parte-hartzaile izaerari zuzendutakoak (*zuentzat oso polita izango da; poliziak hogei kontetan dabenien / zuek harrapetan fango die*).

Eduki tematikoari dagokionez, aurretestuetan edukia modu inplizituan aurkezten eta garatzen da (*ba kanguroak lehenengo juen bidia paretara korrika*); ondotestuetan, berriz, edukiari erreferentzia esplizituki egiten zaio (*soka jolasa da [...] frontoian edo pistan jolastu leike [...] lehenengo bi lagunek soka eragiten hasten dira*).

Planifikazio-markez ari garela, ikusten da esaterako ondotestuetan meta-hizkuntzaren erabilera handiagoa dela (*maritxiri jolasa irakastera gatoz; kanika txiki bat aurkeztera gatoz*), baina alde hori ez da horren nabarmena testu-antolatzaile eta lokailuei dagokienez. Aurretestuetan baino antolatzaile gehiago badaude ere, batetik, segidak osatugabeak dira (*lehenengo*) eta, bestetik, *eta*, *eta gero* eta espazio-denbora antolatzaileak dira erabilienak oraindik ere.

Bukatzeko, testuratzemarketan, aurretestu eta ondotestuen artean alde egon badago ere, ez da horren sistematikoa eta orokorra, eta ikusten da sei ondotestuetako bitan testuratzemarkak hutsuneak dituztela edota oso oinarritzko baliabideak erabiltzen direla.

Atal honekin amaitzeko, nabarmendu gura dugu guk hobekuntzatzat jo dugun hainbat alderdi (hizlariaren rola agertzea, entzuleari erreferentzia egitea, aurkezpen gaiaren berri ematea, eta abar) ondotestuetan nahiko modu “artifizialean” egiten direla.

Jo: hola/gu Jone eta Iraide / eta maritxipi jolasa / irakastera gatoz

Id: dantza jolasa / da / gelako neska eta mutilak jolastu leikete // abestia ikasi behar da / frontoian edo pistan jolastu leike / leku zabalara behar da

Horren harira Dolz eta Schneuwly autoreek (1998) diote ondotestuak, batzuetan, ikasitako testu-moldearen karikaturak izan ahal direla, ikasitakoa denboran oso gertu dagoelako eta benetan zer barneratu duten beranduago jakingo delako.

Ondorioak eta galderak

Azterlanean ikusi ahal izan dugu irakasleak ikasleak aditutzat eta solaskide gaitzat hartzen dituela, jarrera zabalarekin maistrak gelako kide guztiei eskaintzen die parte hartzeko aukera, galdera ireki baten/batzuen bidez. Parte-hartze hori erraztu egiten du, esan bezala, gaia ikasleentzat ezaguna eta hurbila izateak. Ikasgelako giro lasaiak eta errespetuzkoak, orobat, hitz egiteko aukera eta errorerako tartea eskaintzen die ikasleei, eta ahozko hizkuntzaren lanketan ezinbesteko ezaugarriak dira horiek.

Bestalde, irakasleak birformulazioen bidez aukera ematen die ikasleei zehazteko, gehitzeko, aldatzeko edota txukuntzeko azalpenean ilun gera zitezkeen alderdiak. Birformulazio horien tonua baikorra eta errespetuzkoa da ikasleek esaten dutenarekiko.

Irakaslearen parte-hartzeak batez ere edukien inguruan sakontzera bideratuta daude (zein den jolasa, jolasen sailkapena, zeintzuk diren jolas-arauak eta abar). Horregatik, ikusten da desoreka dagoela edukiei dagokien parte-hartzearen eta ekoitzi beharreko testu-moldeari dagozkien alderdien artean; oso gutxi baitira, esate baterako, planifikazio edo testualizazioari eskainitako tartearak. Maistrak ez du enuntziario bikoitza aintzat hartzen, eta ez da sekuentzia metalinguistikorik antzematen, hau da, “segmentos de discurso que fomentan la propia producción discursiva en sus aspectos puramente lingüísticos o bien discursivos” (Plazaola eta Leutenegger, 2003).

Langai izan dira, berebat, ahozko komunikazioari lotuta datozen zenbait baliabide: begiradaren garrantzia, gorputz-hizkuntza, kokapena, ahotsaren bolumena, eta abar. Kortesiak eta hartzaileari egokitu beharrak ere tratamendu zaindua izan dute saioetan. Guztiarekin ere, alderdi linguistikoak soilik dira elkarrekintza guztien %3,93, hau da, esan berri dugun moduan, irakaslearen diskurtso metalinguistiko urria dago alderdi testual edo diskurtsiboei buruz, baita gramatika kontuen gainean ere. Horri lotuta, esan behar da hor bada-goela kontraesan bat maistrak lehen saioan ikasleei aurkeztutako “ibilbide-orri”aren eta gero egindakoaren artean, zeren lehen saio horretan irakasleak azpimarratzen du zein garrantzitsua den jendaurrean “ondo hitz egitea”, ez bakarrik edukiaren mailan, baita formaren mailan ere.

Ildo horretatik, nabarmendu behar dugu, ikasleen ekoizpenetan ikusi ahal izan dugula aurretestu eta ondotestuen artean garapena egon badagoela. Garapen hori bereziki esanguratsua da berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroetan eta eduki tematikoan, ez, ordea, horren modu orokortu eta sistematikoan, planifikazio- eta testualizazio-parametroei dagokienez. Horrek berriz ere SDaren transposiziora garamatza, hartan helburu moduan agertzen baitzen alderdi horien lanketa, baina ikusi ahal izan dugu gelaratzean ez dela langai bihurtu. Hori da SDan planifikatutakoaren eta gelaratutakoaren artean ikusi ahal izan dugun kontraesan bakanetakoa, izan ere, gainontzeko aspektuetan oso koherente jokatu du irakasleak SDan diseinatutakoarekiko: saioen antolaketa, jarduerak, elkarrekintzen izaera...

Azkenik, uste dugu agerian jartzen dela zein zaila den arreta jartzea hizkuntzak eskolan duen estatutu bikoitzari, ikas-irakaskuntza objektu eta bitartekari. Galdetzen diogu geure buruari zenbateraino dagoen sustraituta gure artean bigarren hizkuntzan edukiak landuta, berariazko lanketarik gabe, ikasiko dela hizkuntza. Galdetzen dugu, alabaina, hizkuntzaren eduki bitartezko metodologiaz hitz egiten dugunean, ez ote dugun edukia batetik eta hizkuntza bestetik lantzen, ez modu integratuan, baizik isolatuan; bata bestearen ondoan, baina benetako txertaketarik gabe.

Bibliografia

ARNAU, J. 1997, «Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los programas de inmersión en catalán», *Ikastaria*, 9 (1997) 65-73.

BOUCHARD, R. 2004, «Apprentissage» de l'oral en L1 y pratiques de classe: un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le "petit laboratoire", In A. Rabatel, *Interactions orales en context didactique*, Lyon, Presse Universitaires de Lyon, 67-89.

BRONCKART, J.P. 1996, *Activié Langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P.; PLAZAOLA, I. 1996, «Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique», in M. Pujol & F. Sierra, arg., *Las lenguas en la Europa comunitaria II*, Diálogos Hispánicos, 18 (1996) 13-33.

BRONCKART, J.P.; PLAZAOLA, I. 1998, «La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice», *Pratiques*, 97-98 (1998) 35-58.

CARRASQUILLO, A. eta RODRIGUEZ, V. 1996, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters.

CHEVELLARD, Y. 1985, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CRANDAL, J. 1993, «Content-centered learning in the United States», *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993) 111-126.

CUMMINS, J. eta SWAIN, M. 1986, *Bilingualism and Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, London, Longman.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1998, *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

DOLZ, J. eta SCHNEUWLY, B. 1997, «Los genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement», *Repères*, 15 (1997) 27-40.

DUCROT, O. 1984, *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.

GABIÑA, J.; GOROSTIDI, R.; IRURETAGOIANA, R.; OLAZIREGI, I. eta SIERRA, J. 1986, *EIFE. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua.

GENESE, F. 1987, *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Rowley, MA, Newbury.

KOWAL, M.; SWAIN, M. 1997, «From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom?», in R. K. Johnson y M. Swain, arg., *Immersion education: international perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAPLANTE, B. 1993, «Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française. Le cas d'une enseignante», *The Canadian Modern Language*, 49:3 (1993) 566-588.

LAPLANTE, B. 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 (2000) 245-271.

LYSTER, R. 1999, «La négociation de la forme: la suite...mais pas la fin», *The Canadian Modern Language Review*, 55:3 (1999) 355-384.

MOHAN, B. 2001, «The second language as a medium of learning», in B. Mohan, C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a second language in the mainstream*, Cambridge, CUP.

PLAZAOLA, I.; LEUTENEGGER, F. 2003, «Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica», *Cultura y Educación*, 15:4 (2003) 357-371.

RABATEL, A. 2004, «L'oral réflexif et ses conditions d'émergence», in A. Rabatel, *Interactions orales en context didactique*, Presse Universitaires de Lyon, 5-27.

RICHARD-AMATO, P. eta SNOW, M. 1992, *The multicultural classroom*, New York, Longman.

SAINZ OSINAGA, M. eta BILBATUA, M. 1998, «Elaboración de un programa integrado de lenguas (euskara y castellano) en modelos de inmersión tomando como eje el área del Conocimiento del Medio», in J. Arnau; J.M. Artigal, *Inmersión Programas: a European Perspective*, Universitat de Barcelona.

SERRA, J.M. 2004, «Eskola, hizkuntza eta inmigratioa Catalunyan», *Soziolinguistika aldizkaria*, 52 (2004) 129-143.

SNOW, A. M., MET, M. eta GENESEE, F. 1989, «A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction», *TESOL Quarterly*, 23 (1989) 201-217.

SWAIN, M. 1985, «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», in Gass, S.; Madden, C., arg., *Input in Second Language Acquisition*, New York, Newbury House, 235-256.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. 2005, «Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise». [Interneteko dokumentua <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2005/Thevenaz/these.pdf>, azken kontsulta: 2009-07-30]

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. 2002, «Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève: apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise», In P. Venturini; Ch. Amade-Escot, A.; Terrise, A., koord., *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques*, La Perisée sauvage Editions.