



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Ahozko komunikazio gaitasuna Lehen Hezkuntzako EKI proiektuko hiru testuliburutan

Irantzu Castaño
icastano008@ikasle.ehu.es

Mari Mar Boillos
mariadelmar.boillos@ehu.es

To cite this article:

Castaño, I., & Boillos, M.M. (2022). Ahozko komunikazio gaitasuna Lehen Hezkuntzako EKI proiektuko hiru testuliburutan. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 29, 72-95. DOI: 10.37261/29_alea/4

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/29_alea/4

Published online: 30 Sep. 2022

Ahozko komunikazio gaitasuna Lehen Hezkuntzako EKI proiektuko hiru testuliburutan

Oral communication skills in Primary Education textbooks

Irantzu Castaño

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
icastano008@ikasle.ehu.eus

Mari Mar Boillos

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
mariadelmar.boillos@ehu.eus

Laburpena

Eskolak ahozko komunikazioan konpetenteak diren pertsonak heztea izan behar du helburu, hizkuntzaren ezagutza linguistikoak, soziolinguistikoak eta pragmatikoak barne hartuz. Azterlan honek, hortaz, lehen hezkuntzako EKI proiektuko hizkuntza liburuetan ahozko adierazpena lantzeko moduari buruzko azterketa eskaintzen du. Halaber, hizkuntzen arteko ahozko komunikazioarekin lotutako ezagutzak transferitzea erraztuko duten jarduerak proposatzen diren aztertu da. Emaitzek erakusten dutenez, EKI proiektuak garatutako material didaktikoek ahozkotasuna hiru hizkuntzetan lantzeko jarduera mota ezberdinak proposatzen dituzte. Haatik, ahozkotasunaren eremuan ez da agertzen hiru hizkuntzen arteko koordinazio nahikorik ezagutzen transferentziak sustatzeko.

Hitz gakoa: komunikazio gaitasuna, ahozko adierazpena, EKI proiektua, Lehen Hezkuntza, transferentzia linguistikoa

Abstract

The school should aim to educate people competent in oral communication, including linguistic, sociolinguistic and pragmatic knowledge of the language. Therefore, this research offers an analysis of how the language books of the EKI project develop the oral expression in primary education. In addition, an analysis was made on whether activities are proposed to facilitate the transfer of knowledge related to oral communication between languages. The results show that the teaching materials developed by the EKI project offer different types of activities to work on oral expression in the three languages. However, in the field of orality, there is not enough coordination between the three languages to promote knowledge transfer.

Key words: communicative competence, oral expression, EKI project, Primary Education, language transfer

1. Sarrera

Gizakiak komunikazio gaitasuna hainbat sistemen bidez garatu du, hala nola, keinuen, soinuen edo hizkuntza idatziaren bidez, eta, bereziki, ahozko hizkuntzaren bidez, izan ere, modu askeagoan komunikatzeko aukera ematen dion sistema da (Navarro, 2003). Hiztun bat bizitzan zehar hainbat pertsonarekin komunikatu behar da, hainbat egoera sozial errealetan parte hartu behar du eta, hori posible egiteko, ahozko komunikazioa landu beharra dago (Perez, Azpeitia eta Alonso, 2015). Beraz, eskolak ahozko komunikazioan trebeak diren ikasleak heztea izan behar du helburu, gizartean parte hartzeko gai izan daitezen (Garcia-Azkoaga, 2015).

Hala ere, eskola sistemak ez du beti ahozko adierazpena kontuan izan. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailaren esanetan “ahozko komunikazioarekin lotutako hizkuntza-trebetasunak ahaztuak izan ditu erabat gure eskola-sistemak” (2016, 153.or). Duela gutxi hasi zaio ikasgelan ahozkotasuna lantzeko beharrari garrantzia ematen. Hizkuntza idatzia lantzen zen batez ere ikasgelan, hizkuntzaren erabilera landuan sakonduz, eta ahozko hizkuntza eta ahoz komunikatzeko gaitasuna norberak garatzeko esparru bezala hartzen ziren (Garcia-Azkoaga, 2015). Lan honek, hortaz, gaur egun ikasgeletan erabiltzen diren materialetan ahozkotasuna nola lantzen den aztertzea du helburu. Horretarako, EKI proiektuak garatutako ikasmaterialak aukeratu dira, Euskara eta Literaturarako, Gaztelania eta Literaturarako, eta Atzerriko Hizkuntza: Ingeleserako sortutakoak hain zuzen ere. Horrekin batera, hizkuntza batean ahozko komunikazioarekin lotura duten ezagutzak gainerako hizkuntzetara transferitzea errazten duten jarduerak proposatzen diren analizatuko da.

Lanaren antolaketan, lehenik, esparru teorikoa jorratu da, ahozkotasunaren definizioa, ahozko komunikazio gaitasunak dokumentu ofizialetan duen trataera, ikasgelan lantzearen beharra eta hura lantzeko sor daitezkeen jardueren tipologia, egoerak eta transferentziak. Ondoren, materialen analisirako erabilitako metodologia azaldu da. Jarraian, datuen azterketan eta interpretazioan sakondu da eta, azkenik, ondorioak eta inplikazioak irakur daitezke.

2. Komunikazio gaitasuna eta ahozketasuna

Ikasleek garatu beharreko gaitasun linguistikoak zehazteko asmoz *Europako Hizkuntzen Erreferentzia Marko Bateratua* (Europar Kontseilua, 2001) sortu zen, konpetentzia linguistikoa definitzen duen nazioarteko estandarra, hain zuzen ere. Horrez gain, curriculumak, programak, azterketak eta ebaluazio-irizpideak zehazteko oinarri bateratua eskaintzen du. *Markoaren* arabera gaitasun komunikatiboa garatzeko beharrezko konpetentziak dira konpetentzia linguistikoa, soziolinguistikoa eta pragmatikoa. Lehenak hizkuntzaren gramatika, egitura eta barne-arauak biltzen ditu. Bigarrenak hizkuntza erabilera eremuari eta eremuaren araei ematen die garrantzia, hau da, hizkuntza dimentsio sozialean erabiltzearekin lotzen da. Azkenik, gaitasun pragmatikoak diskurtsoaren egitura eta hizkuntza funtzioak edo arauak erabiltzean oinarritzen da. Beraz, komunikazio gaitasuna hizkuntza bat menperatzea eta hura egoera ezberdinetara egokitzen jakitea dela esan daiteke.

Era berean, *Europako Hizkuntzen Erreferentzia Markoak* (Europar Kontseilua, 2001) zehazten du hizkuntza gaitasun komunikatiboak ekoizpen jarduerak, harrera jarduerak, elkarrekintza jarduerak eta bitartekotza jarduerak hartzen dituela barne, eta jarduera mota horietako bakoitza ahoz edo idatziz garatu daitekeela. Beraz, ahozketasuna ekoizpen jardueren barnean kokatutako hizkuntza trebetasuna da, zeinetan hiztunak entzule bat edo gehiagok hartuko duten ahozko testu bat ekoizten duen.

Zentzu horretan, garrantzitsua da kontuan hartzea ahozketasuna trebetasun konplexua dela. Ramírezen aburuz (2002), ahozko adierazpena soinu akustikoetatik eta gramatika interpretatzetik haratago doa: hiztun on bat da informazioa modu egokian transmititzeko gai dena eta hartzailea kontuan hartzen duena, diskurtsoa egoeraren beharretara egokituz. Baieztapen honen inguruan Quilesek (2006) gehitzen du ahozketasunak ahoskera, lexikoa eta gramatikaz gain, ezagutza soziokultural eta pragmatikoak ere biltzen dituela.

Baralok adierazten du ahozketasunak hizkuntza-zeinuak osatzen dituzten fonemen artikulazioa ez ezik, elementu prosodikoak, paralinguistikoak eta estralinguistikoak ere barne hartzen dituela. Hau da, ahotsaren tonuak, erritmoak, argitasunak, barreek eta abarrek informazio baliotsua ematen dutela ahozko diskurtsoetan. Halaber, ahozko adierazpena komunikatzeko trebetasuna dela eta ulermena, entzundakoaren prozesaketa eta interpretazioa behar dituela aipatzen du (Baralo, 2012).

Horrez gain, Bygatek (1987) ahozko adierazpenari dagozkion mikrotrebetasunak zehaztu ditu. Alde batetik, jarduna edo diskurtsoa planifikatzeko beharra aipatzen da, egoera aztertzen da eta behar izatekotan euskarri idatziak, gaia edota elkarreragina aurretik prestatzen dira. Bestalde, jarduna bideratzeko trebetasunak baliatu behar dira, hala nola jarduna diskurtso eta egoera motaren konbentzioetara egokitu, parte hartzea antolatu edota elkarrizketa amaitutzat eman. Orobat, jardunaren esanahia negoziatu behar da, hau da, lortu nahi den helburua lortzen dela baieztatu behar da. Horretarako testuaren zehaztapen maila ongi doitu beharra dago eta ulerkuntzaren ebaluazioa egin. Azkenik, diskurtsoa bera ekoitzi edo eraiki behar da. Hau da, adierazi nahi denaren esanahia bideratzeko diskurtsoa sortu behar da. Hau egoki egiteko estrategiak egiturak sinplifikatzea, birformulazioak egitea, garbi ahoskatzea edota hizkuntzaren arauak betetzea izan daitezke (Bygate, 1987).

3.Ahozko hizkuntzaren irakaskuntza

Aipatutakoa aintzat hartuta, ez da harritzekoa ahozko hizkuntzak atal garrantzitsua hartzea Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duen dekretuan. Dekretua kompetentzietan oinarritutako hezkuntza garatzeko asmoz bideratuta dago, eta honetan ikasleen irteera profila zehazten da (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2016).

Irteera profilarik dagokionez, hizkuntzen arloan zera aipatzen da: “Ikasleak bizitzako esparru guztietan euskaraz zein gaztelaniaz ahoz zein idatziz modu egoki eta eraginkorrean komunikatzeko gai izatea da helburua, baita ikasleak atzerriko hizkuntza batean egokiro komunikatzea gutxienez, egoera eta esparru pertsonal, sozial eta akademikoetan...” (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2016, 4 or.). Beraz, dokumentuak eleaniztasunari egiten dio erreferentzia eta euskaraz zein gaztelaniaz komunikatzeko gaitasuna bermatzen ditu. Era berean, komunikatzeko gaitasuna eremu indibidualean, sozialean zein akademikoan beharrezkoa dela aipatzen da. Ondorioz, bizitzako hainbat eremutan erabili beharreko gaitasuna izanik, komunikazioaren esparruan ikasleek lortu beharreko gaitasunak zehazten dira dokumentuan, hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia, eta Hizkuntza eta Literatura komunikaziorako kompetentzian nagusiki.

Alde batetik, hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentziak zehazten du komunikazio gaitasuna elkarrekiko erlazioa duten hainbat

trebetasunen laguntzaz garatzen dela. Halaber, komunikaziorako konpetentzia garatzeko ahozko komunikazioaren parte diren edukiak jorratu behar direla zehazten da, entzutea, hitz egitea eta elkarrekin solas egitea, hain zuzen ere. Eta, horrekin batera, entzuteko edota hitz eta solas egiteko beharrezkoa dela gaitasun linguistiko eta ez linguistikoak izatea. Ildo beretik, komunikazioak dituen arauak menperatzea ezinbestekoa da ahozko diskurtsoak sortu zein interpretatzeko (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2016).

Hala ere, eskolak ahozkotasanaren parte diren ezagutzak alde batera utzi ditu hainbat urtez (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2016), beraz, ahozkotasanari garrantzi gutxi eman zaio idatzizko hizkuntzarekin konparatuz (Garcia-Azkoagak, 2015), ikasleen komunikazio gaitasuna garatzeko duen garrantzia ahaztuz. Eskola tradizionalak hizkuntza idatzian zentratu du hezkuntza mendeetan zehar. XX. mendearen bigarren erdi aldera ahozko hizkuntzak garrantzia hartu zuen, baina ikasleen lehenengo urteetan garatzen zen trebetasuntzat ematen zen eta, beraz, Lehen Hezkuntzatik aurrera idazkeran jartzen zen fokua (Vilà eta Castellá, 2014). Honen eredu dira Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikasleek eta irakasleek zein unibertsitateko ikasleek ahozko diskurtsoak sortzeko dituzten arazoak eta trebetasun urria (Vilà eta Castellá, 2014).

Ahozko hizkuntzaren garapenak komunikatzeko aukera ematen du eta, honi esker, jendeak bere ideiak, ezagutzak eta sormen gaitasunak adierazten ditu, eta parte-hartzea eta elkarrizketa ekoizten ditu. Gainera, komunikazioak kapital soziala sortzen du eta gizarteratzea sustatzen du ulermena errazteko. Horrek, gizarte jakin bateko kideen artean zein gizarte eta kultura ezberdinen artean loturak ezartzen ditu (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014). Horiek horrela, ahozkotasuna menderatzea ezinbestekoa da gaur egungo gizartean, izan ere, pertsonak, bizitzan zehar, hainbat egoera sozial errealetan parte hartzen dute, egoki komunikatzeko beharra eskatzen dutenak (Perez, Azpeitia eta Alonso, 2015).

Horrez gain, ahozkoa soziala da eta hezkuntza unibertsalaren parte izan behar du (Perez, Azpeitia eta Alonso, 2015). Eskolan “hizkuntzak ikasteko eta erabiltzeko tokia izanik, hizkuntzaren ahozko erabilera ere landu beharko da, ahozko hizkuntza, alegia” (Olasagarre eta Mugertza, 2015, 74 or.).

Ikasleek ahozko komunikazio gaitasuna hobetu dezaten beharrezkoa da ikasgelan ahozkoa modu sistematiko eta planifikatuan lantzea. Gainera, ikasleak hobetuz doazen heinean, eta horretaz ohartzen direnean, komunikazioarekiko motibazioa igotzen da. Era

berean, parte hartze nahia igotzen denean irakasleak erraztasun gehiagoz sortuko ditu ikasleen ahozko komunikazio gaitasuna lantzerako bideratutako egoerak edo ariketak (Olasagarre eta Mugertza, 2015). Zenbat eta gehiago praktikatzen baliabide gehiago izango ditu hiztunak, eta erosoago sentituko da, beraz, hizkuntzarekiko duen segurtasuna hobetuko du. Modu honetan, edukiak barneratzen joango da, komunikazio estrategiak pentsatzerakoan baliagarriak izango direnak, eta komunikatzerako orduan ideiak modu egokian komunikatzeko baliabide gehiago izango ditu.

Azkenik, ahozko hizkuntzarako gaitasuna prozedurazko jakintza dela azpimarratu beharra dago, hau da, ez da nahikoa hizkuntzaren teoria jakitea, praktikan jartzeko gai izan behar da ikaslea. Ruiz Bikandiren esanetan “ahozko hizkuntza menderatzea ‘egiten jakitea’ da, prozedurazko jakintza bat, ikasgelan jarrera-alderdiak, gizarte-jokabidearen arauak sistematikoki lantzeari esker hobetzen dena, bai eta hitzak elkarrekin, esanahiekin eta esalearen asmoekin nola erlazionatzen diren gogoeta egiteari esker ere” (2009, 206 or.).

3.1 Ahozko komunikazioa lantzeko printzipioak, jardueren tipologia, egoerak eta transferentziak

Ikasgelan ahozko komunikazioa lantzea garrantzitsua dela argi dago, hala ere, hainbat zalantza agertzen dira klasean ahozkotasuna lantzeko bideen inguruan (Olasagarre eta Mugertza, 2015).

Vilàk eta Castellàk (2014) zazpi printzipio proposatu dituzte ahozkotasun formalaren irakaskuntza eraginkortasunez garatzeko. Hasteko, ahozko gaitasuna argi definitzea, irakasle zein ikasleek ikaskuntza prozesuan landuko eta ebaluatuko denaren kontzientzia izan dezaten. Horrez gain, ahozkotasun formala eta jendaurrekoari lehentasuna ematearen beharra aipatzen da. Izan ere, ikasleek ikasgelaz kanpo aukera gehiago dituzte ahozkotasun espontaneoak garatzeko. Bestalde, ahozko komunikatzerako gaitasuna lortzea prozesu etengabea izanik, adin tarte guztietara hedatu beharra dago. Metodologiarekin jarraituz, jarduerak sekuentzia didaktikoetan antolatzea proposatzen da, ahozkoak lanketa didaktiko egokia eta jarraia izan dezan. Beraz, azken emaitzari baino, diskurtsoaren planifikazioari, elaborazioari eta ebaluazioari eman behar zaie garrantzia gehien. Horrekin batera, ahozkoak hizkuntza idatziarekin, ikus-entzunezkoekin eta informazioaren eta komunikazioaren teknologiekin (IKT) duen lotura kontuan hartzea ezinbestekoa da, gizartean aurkitzen diren modalitateak elkarrekin

lantzeko. Azkenik, printzipio hauek guztiak arretan eta errespetuan oinarritutako giroan jarraitu behar dira ikaskuntza erreala eman dadin, ikasgelako kontrola galdu gabe.

Ahozko komunikazioa lantzeko jardueri dagokienez, Cassanyk, Lunak eta Sanzek (2001) proposamena egin dute teknikaren, erantzun motaren, errekurtsio materialen eta komunikazio espezifikoaren arabera bereiziz.

Teknikari begira, hasteko, dramatizazioan oinarritutako ariketak daude, ikasleak egoera errealean ikaskideekin jarioz elkarreragitera bideratutakoak. Horrez gain, antzezpenak proposatzen dira zeintzuetan ikasleek antzerki-testuekin lan egiten duten zeregin zehatz bat betetzeko. Hirugarrenik, simulazioetan eta jolas linguistikoetan oinarritutako jardueretan hizkuntza arazo edo zeregin zehatz bati konponbidea aurkitzeko tresna bezala erabiltzea beharrezkoa da. Beste alde batetik, ikasleek aurrez ikasitako funtzio linguistiko jakin batzuk era gidatuan praktika ditzaten elkarrizketa gidatuak aurkezten dira. Gainera, talde lanak ere ikasgelan elkarreragina eta ahozko adierazpena sustatzeko askotariko teknika didaktikoak eskaintzen ditu. Azkenik, ikasleek haien sentimenduak eta kezkek adieraz ditzaten teknika humanistak aipatzen dira.

Erantzun motari dagokionez, bost multzotan sailkatzen dira jarduerak. Alde batetik, errepikapenak, hau da, ikasleek adierazpen zehatzak finkatzeko balio duten ariketa mekaniko eta erantzun itxikoak. Bestalde, zeregin bat osatzeko beharrezkoa den informazioa lortzeko ahozkotetasuna erabiltzea nahitaezkoa den jarduerak daude. Horrez gain, ahozkotetasuna hobetzeko asmoz argibide edo jarraibideak ematean oinarritutako ariketak aipatzen dira. Laugarrenik, arazoen konponketan oinarritutako jarduerak, eztabaidagarriak diren gaiak aurkeztuz akordio batera iritzi beharrekoak hain zuzen ere. Azkenik, ideia-jasak, ikasleen ekarpen pertsonal eta irudimentsuetan oinarritzen direnak.

Errekurtsio materialetan istorio eta ipuinak (poemak, abestiak, txisteak, etab.), soinuak (musika, zaratak, etab.), iruditeria (argazkiak, marrazkiak, komikiak, etab.) eta objektuak bereizten dira.

Komunikazio zehatzak aztertuz, azalpenak, inprobisazioak, irakurketa ozena, eztabaidak eta grabazioak aipatzen dira. Azalpenetan ikaslea gelako gainerako ikasleei zuzentzen zaie tonu akademiko eta objektibo batekin. Inprobisazioan oinarritutako egoeretan aurreikusi ezin daitekeen hizkuntza erabili behar dute ikasleek. Irakurketa ozenaren bidez jariaortasuna eta ahoskera lantzen da batez ere. Debateak eztabaidagai baten inguruan

antolatutako elkarrizketak dira, argudiatutako diskurtsoaren beharra dutenak. Azkenik, grabazioak erabilgarriak izan daitezke nork bere burua zuzentzeko.

Printzipio eta jarduera mota hauek ikusita, ahozkoasuna ikasgelan sartzeko egoerak ezagutu behar dira. Zabalak (2016) hurrengo sailkapena egiten du ahozkoa lantzeko sortu daitezkeen egoeren inguruan. Alde batetik, egoera gidatuak, bestetik, egoera autonomoak, eta, azkenik, egoera askeak.

Egoera gidatuak testu generoen bidez helburu komunikatibo bat lortzeko sortzen dira. Ahozko genero berezituak, errutinak eta sekuentzia didaktikoak, beraz, egoera gidatuen parte dira (Zabala, 2016). Ahozko genero berezituak hizkuntza forma ludikoan lantzeko aukera ematen dute. Hau da, hizkuntzarekin jolas egiteko aukera ematen dute, erritmoan, doinuan eta hizkuntzaren forma aberats eta zuzenetan zentratzen dira. Bestalde, errutinak hizkuntza ikasi eta ohiturak lantzeko erabiltzen diren estrategiak dira, hizkuntza egiturak behin eta berriro errepikatzearen ondorioz ikasleek erraz bereganatzen baitituzte ezagutzak. Sekuentzia didaktikoari dagokionez, Dolzen eta Schneuwlyren (1997) arabera ahozko zein idatzizko testuen dimentsioak modu antolatuan eta sistematikoan garatzeko tresna eraginkorra da, testu generoak barne hartzen dituenak. Baliabide hau irakasleak sustatutako irakaskuntza prozesua antolatzeko eta bideratzeko dago eginda, ikasleen behar komunikatiboetara moldatuz (Garcia-Azkoaga, 2015).

Egoera autonomoak ahozko hizkuntzaren aldagai zehatz batean aritzeko sortutako jolasak edo jarduerak dira. Hau da, aldagai horren forma eta portaera analizatuz hura erabiltzeko testuingurua sortzen da, ikasleek hizkuntza forma hori landu eta barnera dezaten. Egoera hauek denbora tarte labur bat izaten dute eta egoera gidatuetarako prestatutako jardueretan ere jarri daitezke praktikan (Zabala, 2016).

Azkenik, egoera askeak edozein elkarrekintzan sortzen diren egoerak izan daitezke, adibidez, ikasleek egiten dituzten galderak, ikasleen arteko elkarrizketak edota irakaslearen azalpenak. Era berean, irakasleak ahozko hizkuntza erabil dezake eguneroko gertaerak bideratzeko. Beraz, irakaslearen eta ikaslearen artean, ikasleen artean edota ikasleak bakarrik daudenean sor daitezke. Horrelako egoeretan hizkuntza irakaskuntzaren bitarteko bihurtzen da eta “elkarrekintza hori gauzatzen da giza harreman arruntak bideratzeko, baina baita hezkuntza xedeak lortzeko ere” (Zabala, 2016, 122 or.).

3.2 Hizkuntzen arteko transferentzia

Hizkuntzen ikaskuntza gauzatzekoan hizkuntzek haien artean eragina sor dezakete (Bardovi- Harlig eta Sprouse, 2017). Horren harira, transferentziak ikaslearen ama hizkuntzak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan duen eraginari egiten dio erreferentzia (Ellis, 1997). Bigarren hizkuntza eskuratzeko prozesuan, ikasleak ama hizkuntzaren ezaugarriak hartzen ditu, batzuetan bigarren hizkuntzaren ezaugarrietara hurbiltzen dira eta, beste batzuetan, urrundu egiten dira (Clouet, 2018). Beraz, ama hizkuntzaren eraginak bigarren hizkuntzaren ikaskuntza edo erabilera errazten duenean transferentzia positiboa ematen da. Eragin horrek bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan edo erabileran akatsak egitera daramanean, berriz, transferentzia negatiboa edo interferentzia gertatzen da (Bardovi-Harlig eta Sprouse, 2017). Cumminsek (2005) bost transferentzia mota ezberdintzen ditu: elementu kontzeptualen transferentzia, estrategia metakognitiboen eta metalinguistikoen transferentzia, hizkuntzaren alderdi pragmatikoen transferentzia, hizkuntza- elementu espezifikoen transferentzia eta kontzientzia fonologikoaren transferentzia.

4. Metodologia

Atal honetan ikerketa egiteko ezarritako metodologia aurkeztuko da: lortu nahi diren helburuak eta galderak, ikertzeko hautatutako materialen deskribapena eta datuak aztertzeko prozedura, hurrenez hurren.

4.1 Ikerketa helburuak eta galderak

Lan honek ahozkotasanak lehen hezkuntzako ikasgelan duen garrantzia aztertzea du ardatz. Hortaz, ikerketaren helburu nagusia gaur egun ikasgeletan erabiltzen diren material batzuetan, zehazkiago, testuliburuetan, ahozkotasuna nola lantzen den aztertzea da. Hau da, ahozkotasunaren garrantziaz ohartuta, testuliburuak hau lantzeko aukerak eta jarduera motak analizatzea. Era berean, hezkuntza sistema eleanitzean oinarriturik hiru hizkuntzetako ikasgai bakoitzean (Euskara eta Literatura, Gaztelania eta Literatura eta Atzerriko Hizkuntza: Ingelesa) ahozkotasunaren alorrean lantzen diren ezagutzak gainerako hizkuntzetara transferitzea errazten duten jarduerak proposatzen diren aztertuko da.

Horretarako hurrengo galderak planteatu dira:

- G1. Lehen Hezkuntzako EKI proiektuko testuliburuetan nola gauzatzen da ahozkotasunaren lanketa?

G2. Ahozketasunaren alorrean hizkuntzen arteko transferentziak sustatzeko jarduerak proposatzen dira?

4.2 Hautatutako materialak

Ikerketa egiteko aukeratutako materiala EKI proiektuak LH 5 mailan Euskara eta Literatura, Gaztelania eta Literatura eta Atzerriko Hizkuntza: Ingelesa lantzeko garatutako testuliburuak dira, ikasgai bakoitzeko lehenengo unitatea, hain zuzen ere. Hau da, lehenengo lauhilekoan ikasgai bakoitzean erabiltzera bideratutako unitateak hautatu dira *Erroak indartzen*, *El libro de mi vida* eta *Time travel* izendatutakoak.

Ikas Elkar argitaletxeak eta Ikastolen Elkarteak elkarlanean sortutako azken proiektua da EKI proiektua, konpetentzietan oinarritutako hezkuntza-eredu bat proposatzen duena (Zabala, 2015). Hiru zehaztapan maila bereizten ditu proiektuak. Lehenak ikasleen irteera profil orokorrak definitzen ditu, hau da, ikasleak Oinarrizko Hezkuntza amaitzean eskuratu behar izan dituen oinarrizko konpetentziak zehazten dira. Bigarren zehaztapan mailak arlo bakoitzari lotutako irteera profil espezifikoak zehazten du. Azkenik, hirugarren zehaztapan mailan ikasturte bakoitzerako gelan erabiltzeko material didaktikoak proposatzen dira (Ikastolen Elkartea, 2018).

Material didaktiko hauen curriculum diseinuak hiru ezaugarri nagusi ditu. Alde batetik, euskal curriculumaren kultur ibilbidean oinarritutako curriculumak da. Beste aldetik, aipatu bezala, konpetentzietan oinarritutako curriculumak garatzen da integrazioaren pedagogiaz baliatuz (Ikastolen Elkartea, 2018). Hau da, proiektuak ikasleak bizitzako edozein egoeraren aurrean konpetenteak izatea du helburu, egoera errealean aurrean dituzten baliabideak erabiliz edota berriak bilatuz (Ikaslar, 2021). Azkenik, prozedura metadiziplinarrak arlo guztietan integratzen dituen curriculumak da (Ikastolen Elkartea, 2018). Horrez gain, aipagarria da ikaskuntzaren ikuspegi sozio-erakitzailea duela eta ikaskuntza kooperatiboa bultzatzen duela; euskara ardatz izanik hizkuntzen planteamendu integratua egiten duela, eleaniztasuna bultzatuz; eta konpetentzia digitala integratzen duela (Ikaslar, 2021).

Zabalak (2015) Mikel Aldasorori, EKI proiektuan partaide izandakoari, honen inguruan egindako elkarrizketan aipatzen den moduan, konpetentziak eta egoerak lotzean, erabilitako gaiak bizitzako esparru ezberdinetakoak izatea saiatzen dira: pertsonalak, akademikoak eta sozialak. Horiek horrela, esparru horietako egoeretan gaitzen dituzte ikasleak ahoz komunikatzeko, beraz, edozein arlotako unitate didaktiko guztietan dago

presente ahozko komunikazioa, ikasleek egoera ezberdinetan hitz egiteko trebeziak eta ohitura garatu dezaten.

Aipatu bezala EKI proiektuak hizkuntzen planteamendu integratua praktikan jarriz garatzen du eleaniztasuna. Beraz, hizkuntzen trataera integratuan, ikaskuntzak hainbat hizkuntzatan transferitzeari arreta berezia eskaintzen dion estrategia metodologikoan, oinarrituta dago, komunikazio gaitasun eleaniztuna garatzeko helburuarekin. Hizkuntza bakoitzaren berezko ezaugarriak lantzea eta komunean dituztenak partekatzea du helburu. Horrela, ikasleek egoera bakoitzak eskatzen duen hizkuntza modu egoki eta eraginkorrean erabili ahal izateko (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2016).

4.3 Datuak aztertzekeo prozedura

Datuak jasotzeko lau tresna erabili dira. Lehenik, hainbat hizkuntza-gaitasun lantzerantz bideratutako ariketen azterketa kuantitatiboa egiteko kontaketa egin da. Bestalde, hiru errubrika sortu dira. Errubrika hauek sortzeko irizpideak marko teorikoan aurkeztutako kontzeptu eta ideiak kontuan hartuta zehaztu dira. Lehenengoa, ahozkoasuna lantzeko erabiltzen diren jardueren tipologiak identifikatzeko errubrika bat, Cassany, Luna eta Sanzen (2001) teoriar oinarrituta. Bigarrena, Zabalaren (2016) ereduari jarraituz, ahozkoasuna lantzeko erabiltzen diren egoera motak batzeko dago sortua. Azkenik, hirugarrena, hizkuntzaren hainbat gaitasunetan ikaskuntzak transferitzeko egiten diren jarduerak batzeko dago sortua, Cumminsek (2005) zehaztutako transferentzia moten arabera sailkatuta (ikus 1. eranskina).

5. Emaitzak eta eztabaida

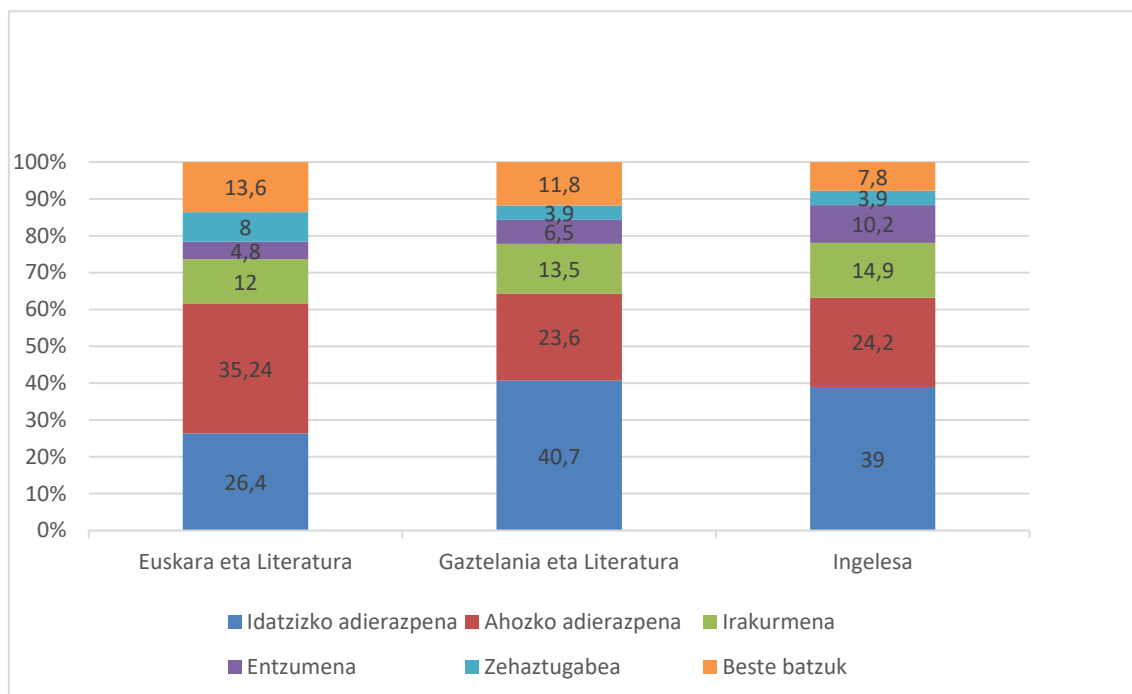
Atal honetan ikerketa-galderen arabera lortutako emaitzak aztertuko dira, emaitza hauen eta marko teorikoan ikertutako ideien arteko loturak ezarriz.

5.1 Ahozkoasunaren lanketa EKI proiektuko hiru testuliburuetan

Analisi kuantitatiboaren bidez, ikusi da, euskarako liburuan ahozko adierazpenak duela presentzia gehien, ariketa kopuru osoaren %35,2a (n=44) izanik. gaztelaniako liburuan, berriz, idatzizko adierazpenerako gaitasunak hartzen du ariketa kopuru nagusia, %40,7 (n=31) hain zuzen ere, eta ahozko adierazpena bigarren planoan geratzen da ariketen %23,6a (n=18) hartzen duelarik. Ingeleseko testuliburuan, gaztelaniaren antzera,

idatzizko adierazpenak du presentzia gehien testuliburuko ariketetan. Kopuru osoaren %39a (n=51) da. Ahozko adierazpenak, berriz, ariketen %24,2a (n=31) baino ez du hartzen.

Irudia 1. Ariketen banaketa landutako hizkuntza gaitasunaren arabera.



Aurreko datuak aintzat hartuta, hiru hizkuntzetako testuliburuak konparatuz, *Euskara eta Literaturako* testuliburua da ahozko adierazpena barne hartzen duten ariketa gehien dituen, eta, ondorioz, gaitasun honen garapena gehien sustatzeko aukera emango lukeen ikasgaia.

Jardueren tipologiei dagokienez, Euskara eta Literatura arloan, teknika motak aztertuz, talde lanaren bidezko praktika sustatzen da; era honetan, elkarreragina eta ahozko adierazpena bultzatu egiten dira. Alabaina, ez da teknika gehiagorik erabiltzen, beraz, urriak dira ahozkotasuna lantzeko erabiltzen diren teknika tipologiak.

Erantzun motari erreparatuz, ideia jasak dira erabilienak. Hauek Cassanyk, Lunak eta Sanzek (2001) aipatzen duten moduan, ikasleen ekarpen pertsonal eta irudimentsuak eskatzen dituzte:

1. “Bestalde, honako gai hauek aurkezteko jantzi edo apaingarriren bat eraman nahi bazenu, zer hautatuko zenuke? Jar zaitzete binaka eta jaso zuen ideiak” (1EUS, 63 or).

Horrez gain, zeregin bat osatzeko beharrezkoa den informazioa lortzeko ahozkotetasuna erabiltzea nahitaezkoa den jarduerak ere topa daitezke:

2. “*Auzolana* hitza aipatzen da testuan. Baserritarren artean auzolana oso garrantzitsua izan da. Baina zer esan nahi ote du? Bila ezazu informazioa inguruan galdetuz” (EUS, 49 or).

Azkenik, arazo konponketan oinarritutako ariketak ere badaude. Hauen adibide dira erabakiak hartzera bideratuta dauden ariketak, egutegi baten formatua erabakitzea, adibidez.

Errekurtso materialak kontuan hartuz, iruditeria baino ez da erabiltzen, Cassanyk, Lunak eta Sanzek (2001) sailkatutako istorio eta ipuinak, soinuak eta objektuak alde batera utziz.

Komunikazio espezifikoan sakonduz, azalpenak eta inprobisazioak dira erabilienak. Esate baterako, ikasle bakoitzak aurretik prestatutako testu bat aurkeztu behar du gainerako ikasleentzako. Horrez gain, eztabaida erabiltzen da batzuetan, erabakiak hartzeko ariketetan batez ere, hau da, ikasle bakoitzak bere ikuspuntua ematea sustatzen duten ariketak. Amaitzeko, gaiaren amaieran grabazioaz baliatzen dira geroago egindako lana balora dezaten.

Aipatutakoaz gain, Cassanyk, Lunak eta Sanzek (2001) sortutako sailkapenetik kanpo geratzen diren eta ahozkotetasunaren elementu paralinguistikoak lantzera bideratuta dauden zenbait ariketa daude, autoebaluazioan eta *feedback*-a ematean oinarrituta daudenak batez ere:

3. “Aurreko informazioak kontuan izanda, erreparatu zure gorputzaren jarrerari aurkezpen bakoitzean, eta, ondorioz, nola sentitzen zaren: Aurkezpenean, irribarre egin al duzu tarteka. Entzuleei begira egin al duzu aurkezpena? Nolakoa izan da zure gorputz-hizkuntza? Egin al duzu informazioan azaldu den keinu edo mugimendurik? Hortaz, nola sentitu zara, oro har?” (EUS, 58-59 or).

Gaztelania eta Literatura testuliburuan, teknikari dagokionez, jarduera mota bakarra sustatzen da, ahozko hizkuntza talde lanean erabiltzea hain zuzen ere.

¹ Lan honetan, hiru termino ezarri dira hiru hizkuntzetako testuliburuei erreferentzia egiten diotenak. Lehenik, “EUS” terminoarekin, Euskara eta Literaturako testuliburua aipatzen da. Bigarrenik, “GAZ” terminoak, *Gaztelania eta Literatura* testuliburua hartzen du barne. Hirugarrenik, “ENG” terminoak, Atzerriko hizkuntza: Ingeleseko testuliburuari egiten dio erreferentzia.

Erantzun motari erreparatuz, zeregin bat osatzeko beharrezkoa den informazioa lortzeko ahozkotasuna erabiltzea nahitaezkoa den jarduera bat dago, eta, ideia jasan oinarritutako batzuk. Bestalde, ez dira errepikapenak, jarraibideak eta arazo konponketa erabiltzen.

4. “Algunas de estas canciones pueden daros pistas para saber de qué tratan. ¿Qué os parece si imaginamos qué dicen, aunque no conozcamos el idioma en el que se canten?” (GAZ, 12 or).

Errekurtso materialetan sakonduz, gai honetan aipagarriak dira istorio eta ipuinen parte diren baliabideak, izan ere, poema eta abestietan oinarrituta dago gaia. Hori kontuan hartuz, komunikazio zehatzetan, irakurketa ozena da gehien agertzen den jarduera mota, poemak irakurtzera bideratutako ariketen bidez adibidez. Grabazioak ere erabiltzen dira, ez ordea azalpenak, inprobisazioak eta debateak.

Ingeleseko liburuari dagokionez, teknika mota aztertuz, ugariak dira talde lanean egiteko ariketak. Horrez gain, antzezpenearen bidezko bi ariketa ere aurki daitezke zeintzuetan ikasleek antzerki-testuekin lan egiten duten. Azkenik, jolas linguistikoetan oinarritutako jarduera batzuk ere badaude:

5. “Now go and ask your classmates, and find the other part of the comparison” (ENG, 14 or).

Erantzun mota kontuan hartuz, errepikapenean oinarritutako erantzun itxia duten ariketa batzuk daude. Honekin batera, zeregin bat osatzeko beharrezkoa den informazioa lortzeko ahozkotasuna erabiltzea nahitaezkoa den jarduerak erabiltzen dira arlo honetan:

6. “Now think of a famous person. The classmates have to guess the person. Remember you are not allowed to ask more than 20 questions!” (ENG, 53 or).

Azkenik, ikasleen ekarpen pertsonalak eskatzen dituzten ideia jasak agertzen dira. Esate baterako, irakurritako komiki batean oinarrituta pertsonaiek jasaten dituzten gertaerak imajinatu behar dituzte ikasleek.

Errekurtso materialak aztertuz, abestiak, errimak zein esketxak erabiltzen dira, hau da, istorio eta ipuinen sailkapenearen barruan dauden zenbait baliabide.

Komunikazio zehatzei dagokionez, inprobisazioa da erabiliena, baina irakurketa ozenaz baliatzen diren ariketa batzuk ere badaude:

7. “Get into groups of three. What is important when acting out a sketch? Share your ideas” (ENG, 42 or).

Amaitzeko, kasu honetan ere, euskarako arloaren antzera, sailkapenearen kanpo geratzen diren ariketa batzuk daude, autoebaluazioa eta *feedback*-a sustatzen dutenak.

Ariketen sailkapena aztertuta, hiru liburuak konparatuz, ingeleseko liburuan antzezpenen erabilera nabarmentzen da, testuliburuaren programaketan zehar istorioen kontaketaekin batera jarraipen egokia duen teknika delarik. Bestalde, azpimarratzekoa da ere ingeleseko arloan errekurso materialen erabilpena, bai abestiak, errimak, komikiak zein esketxak erabiltzen baitira. Atzerriko hizkuntza izanik ikasleen arreta bereganatzeko eta hizkuntza ikasleen ezagutzetara hurbiltzeko baliabideak erabiltzen direla esan daiteke.

Azkenik, orokorrean, euskara edo gaztelania ikasleen lehen hizkuntza izanik, euskara eta gaztelania liburuetako ariketetan komunikazio zehatzen sailkapenaren arabera erabilitako baliabideek arreta deitzen dute. Izan ere, gaztelaniako arloan irakurketa ozena da gehien sustatzen den jarduera (GAZ, 12 or), ikasleen aldetik hizkuntza produkzio gutxiago eskatzen duen tipologia izanik. Euskara arloan, berriz, azalpenak (EUS, 22 or), inprobisazioak (EUS, 34 or) edota debatea (EUS, 31 or) sustatzen dira, ikasleak hizkuntzaren produkzio zabalagoa sortzera bideratuko dituenak.

Ahokotasuna lantzeko erabilgarriak diren egoerak batzen dituen errubrika azertu ondoren aipatu beharra dago Zabalak (2018) sailkatutako eta egoera gidatuen barruan dauden errutinak zein egoera askeak ez direla liburuetan agertzen. Egoera askeak, hala nola, ikasleen galderak, haien arteko elkarrizketak edota irakaslearen azalpenak ikasgelan ematen diren egoerak dira, eta liburuetan talde lana sustatzen den ariketetan ager daitezke baina ezin dira aurreikusi.

Bestalde, egoera gidatuen parte diren sekuentzia didaktikoak aztertutako hiru liburuetan aurkezten dira, baina ez da aurre testurik egiten. Hau da, lehenik, egoeraren eta zereginaren aurkezpena egiten da, ostean jardueren sekuentzia jorratzen da, eta azkenik, ondotestua edo azken ekoizpena garatu behar dute ikasleek. Azken ekoizpen hori Euskara eta Literaturako arloan euskal kultura ondarearen inguruko azalpen testu bat da (EUS, 52 or), Gaztelania eta Literaturan poemak batzen dituen liburu bat (GAZ, 53 or) eta Ingelesean komiki batean oinarritutako *esketx* bat (ENG, 65 or).

Egoera gidatuekin bukatzeko, genero berezituaren erabilera hartu behar da kontuan. Euskara arloan ariketa batean baino ez da erabiltzen baliabide hau, lelo forman hain zuzen ere:

8. "Partekatu gela osoarekin zuen leloak, eta hautatu, denon artean, lelo egokiena hitz bakoitzarentzat" (EUS, 51 or).

Gaztelanian, berriz, poemak eta abestiak dira gaiaren ardatza, beraz, genero berezituaren bitartez sortutako egoera gidatuak ugariak dira:

9. “El poema que has escrito es tuyo, lo has hecho tú y nadie mejor que tú va a poder recitarlo. Es el momento de leer tu poema en voz alta, para que vivan y sientan eso que tú vas a transmitir con tu voz al leerlo” (GAZ, 26 or).

Azkenik, ingelesa liburuan zenbait abesti eta errima ere daude ariketa ezberdinetan:

10. “Can you say the rhyme in different ways? Recite the little poem and let your partner tell you how you are reciting” (ENG, 37 or).

Egoera autonomoei dagokienez, euskarako liburuan, alde batetik, datak irakurtzeko modua lantzeko jarduerak. Beste aldetik, ahozko hizkuntzaren elementu paralinguistikoak lantzeko jarduera zehatzak ere proposatzen dira, irribarren, begiraden edota gorputz-hizkuntzaren garrantzia lantzeko, hain zuzen ere. Gaztelaniako liburuan puntuazio markak zelan irakurri eta testua irakurtzerako orduan duten eragina dira lantzen diren hizkuntzaren aldagai zehatzak. Amaitzeko, ingeleseko liburuan galderak eta erantzunak egiteko formak lantzerako bideratutako zenbait ariketa daude, ahozko hizkuntzaren bidez lantzen direnak.

5.2 Hizkuntzen arteko transferentziak

Hizkuntzen arteko transferentziak sustatzen dituzten ariketak batzeko erabilitako errubrika aztertuta zera ikusi da. Cumminsek (2005) sailkatutako bost multzoetatik, ahozkotasuna lantzerako bideratutako ariketak kontuan hartuz, ikus daiteke hiru hizkuntzen artean hizkuntzaren alderdi pragmatikoen transferentzia sustatzeko intentzioa dagoela. Izan ere, hiru hizkuntzetako liburuaren zenbait ariketek daukate hizkuntzaren alderdi pragmatikoen presentzia. Kasu honetan, transferentzia euskaratik gaztelaniara zein ingelesera emango litzateke. Hau da, euskarako liburuan edukia garatuta eta azalduta ageri da eta gaztelaniako eta ingeleseko liburuaren jarraibide zehatzik gabe eduki hori praktikan jartzeko ariketak daude:

11. “Aurpegiko adierazpenez gain, eskuek ere gauza ugari adierazten dituzte. Horien esanahia jakitea komeni zaigu, gure aurkezpenean nola mugitu erabakitzeke. Bideo honetan azaltzen zaigu eskuekin zer ez dugun egin behar.

1. Elkartu zaituz osagai honetako lehen jarduerako bikotekidearekin, eta kontu iezaiozue elkarri bizipen bera, edo, nahi izanez gero, beste bat. Baina, orainoan, arreta berezia jarriko diozue eskuei.
2. Kide bakoitzak bere kontaketa egin ostean, entzuten aritu denak atal hauen berri emango dio kideari, ahoz:
 - Aske mugitu al ditu besoak?
 - Erabili al du eskua osorik, hatzarekin seinatu gabe?
 - Erakusten al zuen esku-barrua?
 - Erabili al ditu eskuak naturaltasunez?” (EUS, 56 or)

12. “Practise and rehearse the script. Pay attention to:

- your speaking
- your body language” (ENG, 66.or).

Egoki komunikatzeko elementu paralinguistikoak dira, zehazki, hizkuntza batetik bestera transferitzea sustatzen den alderdia. Hala ere, esan bezala, euskara arloa da honen lanketa gehien indartzen duena, baina unitatearen azken atalean landuta egonik, gaztelaniako eta ingeleseko unitateekin alderatuz ez dago koordinazio nahikorik. Ondorioz, EKI proiektuak (Ikaslar, 2021) deskribatzen duen hizkuntzen trataera integratuan ez bezala, kasu honetan, ahozko komunikazioarekin lotutako ikaskuntzen transferentzia ez da gehiegi sustatzen.

Aipatutakoa aintzat hartuta, hiru hizkuntzetako ikasgaietako ariketek komunean agertzen dituzten alderdiak aztertu dira. Alde batetik, ahotsaren erabilera egokia nabarmentzen da euskara arloan. Hau da, euskara arloko testuliburuan lantzen da batez ere alderdi hau, gaztelaniako arloan ariketa gutxi batzuk daude ahotsaren garrantzia barne hartzen dutenak, eta ingelesean alderdi hau kontuan hartu behar dela baino ez da aipatzen. Gaztelanian alderdi honen lanketara bideratutako ariketak euskara arloan baino lehenago agertzen dira, beraz, testuliburuaren programaketak ez du aukerarik emango euskara arloan garatutako ikaskuntzak gainerako hizkuntzetara transferitzeko. Hala ere, gaztelaniako arloan lantzen diren edukiak euskarara transferitzeko aukera izango dute ikasleek.

Bestalde, ahoz komunikatzerakoan gorputz keinuek duten garrantzia ere lantzen da, euskara arloan batez ere, eta gaztelaniako eta ingeleseko liburuetan gorputz hizkuntza aipatu baino ez da egiten. Kasu honetan, unitatearen ibilbidean parekatuago daude ahozko komunikazioaren alderdi hau aipatzen duten ariketak, beraz, ikasleek ikaskuntzak transferitzeko aukera gehiago izango dute.

6. Ondorioak

Ikerlan honetan Lehen Hezkuntzako EKI proiektuko 5. mailako *Euskara eta Literaturako, Gaztelania eta Literaturako* eta *Atzerriko Hizkuntza: Ingeleseko* testuliburuak ahozko adierazpena lantzeko duten modua ezagutzeko analisisia egin da, erabilitako jarduera tipologia eta sortutako egoera motak identifikatzea helburu izanik. Gainera, hizkuntza batean ahozko komunikazioarekin lotura duten ezagutzak gainerako hizkuntzetara transferitzea sustatzen duten jarduerak proposatzen diren aztertu da.

Hori kontuan hartuz, alde batetik, emaitzetan ikus daiteke EKI proiektuak garatutako ikasmaterialek ahozkoahotasuna lantzeko jarduerak proposatzen dituztela hiru hizkuntzetan, hala ere, gaztelania eta literaturako eta ingeleseko materialetan idatzizko hizkuntzak presentzia nabariagoa izaten jarraitzen du. Ahozkoahotasunean murgilduz, egindako ikerketatik ondoriozta daiteke ahozko komunikazioaren aldagaiak eduki moduan lantzeko jardueraz gain, ariketa zehatz bat garatzeko tresna moduan ahozko komunikazioa erabiltzea proposatzen duten jarduerak ere daudela. Jardueren tipologia kontuan hartuz, talde lana da teknikarik erabiliena ikasleen arteko elkarriketak sustatuz. Hala ere, talde lanean aritzeak ez du ziurtatzen ikasleek ahozko komunikazioaren erabilera egokiari arreta jartzea.

Beste aldetik, transferentziei dagokienez, ahozkoahotasunaren alorrean jardueren arteko koordinazio ez da beti ematen hizkuntzen arteko transferentziak sustatzeko. Kasu honetan, ahozko komunikazioaren elementu paralinguistikoen inguruko ezagutzak euskara arloan landu eta gainerako hizkuntzetara transferitzea sustatu nahi duten jarduerak aurki daitezkeen arren, testuliburuak jarraitzen duten eskemak ez du hiru hizkuntzen arteko elkarlana suspertzen beste dimentsioetan.

Azterlan honen muga nagusia EKI proiektuko maila bakar bateko lehenengo unitatearen analisia soilik egitea izan da. Hau da, maila bakar bateko materiala aztertzeak eragiten du proiektuak orokorrean ahozko komunikazioaren inguruan egiten duen lanketa sailkatu ezin izatea. Hori dela eta, etorkizunera begira interesgarria izango litzateke ikerketa hau EKI proiektuaren gainerako mailetako materialen analisia barne hartzen duten azterlanekin osatzea, horrela, proiektuak ahozkoahotasunaren alorrean egiten duen proposamena zehatzago ebaluatu ahal izateko. Horiek horrela, ikerketa hau etorkizuneko azterlanak gauzatzeko oinarri bezala balio dezake, izan ere, ikerketarako sortutako tresnak liburuen analisi egokia egiteko baliozkoak izan dira, eta, beraz, ondorengo azterlanak garatzeko erabilgarriak izan daitezke.

Erreferentzia bibliografikoak

- Bardovi-Harlig, K. eta Sprouse, P. A. (2018). Negative Versus Positive Transfer. In J. I. Liontas, T. (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Willey & Sons. <https://doi.org/hk3d>
- Baralo, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 6(11), 164-171. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>-tik berreskuratua.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Cassany, D., Luna, M., eta Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Graó.
- Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas, culturas y transferencia lingüística cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 30, 57-72. <https://doi.org/hk3f>
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. In Lasagabaster eta Sierra (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Horsori.
- Dolz, J. eta Schneuwlyk, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985> -tik berreskuratua.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Europar Kontseilua (2001). *Europako Hizkuntzen Erreferentzia Marko Bateratua*: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Garcia-Azkoaga, I. (2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 3(96), 11-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314114> -tik berreskuratua.
- Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila (2016). 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena.

<https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/espv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/web/eg00-contfich/eu/> -tik berreskuratua.

Ikaselkar (2021). *EKI LH*. <https://www.ikaselkar.eus/eu/proiektuak/eki-lh/ed-5/>

Ikastolen elkarte (2018). *Ikasmaterialak: EKI*. <https://ikastola.eus/ikasmaterialak/eki>

Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 321-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1086886> -tik berreskuratua.

Olasagarre, Y. eta Mugertza, E. (2015). Euskara bultzatzeko esperientziak Nafarroako irakaskuntzan: motibazioa eta ahozkoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 3 (96), 69-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314152> -tik berreskuratua.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo: Manual Metodológico. UNESCO. <https://es.unesco.org/creativity/activities/indicadores-unesco-de-cultura-para-desarrollo>

Perez, K., Azpeitia, A. eta Alonso, I. (2015). Unibertsitatea eta eskola elkarrekin ahozko hizkuntzaren didaktika lantzen: egunkarien erabilera etengabeko prestakuntzan. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 3(96), 29-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314115> -tik berreskuratua.

Quiles, M.C. (2006). *La comunicación oral*. Octaedro.

Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*, 5, 57-72. <https://doi.org/10.18172/con.505>

Ruiz Bikandi, U. (2009). Ahozko hizkuntza irakastea. In U. Ruiz (ed.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua.

Vilà, M. eta Castellá, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Graó.

Zabala, J. (2015). Ikasleari komunikatzeko behar dituen tresnak ematea dagokigu. Arlo ezberdinetatik, gainera. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 95(2), 129-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314155> -tik berreskuratua.

Zabala, J. (2016). Zer egin ahozko komunikazioa eskolan lantzeko? *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 4(101), 107-125.

https://soziolinguistika.eus/files/josune_zabala_bat101.pdf -tik berreskuratua.

Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea. Norabide bat ahozko hizkuntzaren argitan*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

ERANSKINAK

Eranskin 1. *Analisirako sortutako errubrikak*

Errubrika 1: Jardueren tipologiaren araberako sailkapena

Jardueren tipologia		BAI	EZ	Adibidea
Teknikak	Dramatizazioa			
	Antzezpena			
	Simulazioa			
	Jolas linguistikoak			
	Elkarrizketa gidatuak			
	Talde lana			
	Teknika humanistikoak			
Erantzun motak	Errepikapena			
	Informazioa lortzeko jarduerak			
	Argibide edo jarraibideak			
	Arazo konponketa			
	Ideia-jasak			
Errekurtso materialak	Istorio eta ipuinak			
	Soinuak			
	Iruditeria			
	Objektuak			
Komunikazio zehatzak	Azalpenak			
	Inprobisazioak			
	Irakurketa ozena			
	Eztabaidak			
	Grabazioak			

Errubrika 2: Egoera motaren araberako sailkapena

Egoera mota		BAI	EZ	Adibidea
Gidatuak	Sekuentzia didaktikoa			
	Errutinak: asistentzia, eguraldi iragarpena, egunaren antolamendua, gertaera konkretuak			
	Genero berezituak: bertsoak, kanta, aho korapiloak edota igarkizunak			
Autonomoak	Aldagai zehatz batean aritzeko sortutako jolasak edo jarduerak			
Askeak	Ikasleen galderak, ikasleen arteko elkarrizketak, irakaslearen azalpenak			

Errubrika 3: Hizkuntzen arteko transferentziak sustatzen dituzten ariketak

Transferentzia mota	Euskara eta Literatura	Gaztelania eta Literatura	Ingelesa
Elementu kontzeptualen transferentzia			
Estrategia metakognitibo eta metalinguistikoen transferentzia (grafikoak erabiltzea, arau nemoteknikoak, hiztegia ikasteko estrategiak)			
Hizkuntzaren alderdi pragmatikoen transferentzia (komunikatzeko orduan arriskatzeko nahia, elementu paralinguistikoak erabiltzeko gaitasuna, diskurtsoen egitura)			
Hizkuntza-elementu espezifikoen transferentzia (hizkuntek oinarri komun bat dutenean)			
Kontzientzia fonologikoaren transferentzia (fonemak entzuteko, identifikatzeko eta manipulatzeko gaitasuna)			