

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Galdera-erantzun batzuk hizkuntzaren didaktikaz

Kepa Larrea Muxika
Julian Maia Larretxea

**EUSKARA ETA ELEANIZTASUNeko
ERREKTOREORDETZAREN SARE ARGITALPENA**



**GALDERA-ERANTZUN BATZUK
HIZKUNTZAREN DIDAKTIKAZ**

**Kepa Larrea Muxika
Julian Maia Larretxea**

**Bilboko Irakasleen UE
UPV/EHU**

**EUSKARA ETA ELEANIZTASUNEKO
ERREKTOREORDETZAREN SARE-ARGITALPENA
2010**

ISBN: 978-84-694-9860-6

GALDERA-ERANTZUN BATZUK HIZKUNTZAREN DIDAKTIKAZ

SARRERA	3
1. Hizkuntza eta gaitasunak	5
2. Diskurtsoa eta testua	37
3. Ahozko hizkuntza	69
4. Hizkuntza idatzia	93
5. Irakurketaren eta idazketaren i(ra)kaskuntza	111
6. Bigarren Hizkuntzaren i(ra)kaskuntza	141
HIZTEGIA	168
BIBLIOGRAFIA	171
GALDETEGIA	174

SARRERA

Hizkuntzaren/hizkuntzen irakaskuntza ezinbesteko ikasgaia dugu ikasleen hezkuntza-ibilbidean zehar: Haur Hezkuntzatik Batxilergoraino. Hamasei urtean, hainbat modu eta ikuspunturekin, ikasleen komunikazio gaitasuna landu dugu. Emaizak, halere, hala-moduzkoak izaten dira, betiere ikasleen gabeziak ageriago geratzen baitira lorpenak baino: ez dute ondo ulertzen, ez dakite azaltzen, hitzerdika mintzatzen dira... Datu bat nahikoa dugu egoera horretaz ohartzeko: beste ikasgaietako ikasleen emaitzak eta ikasketa-mailak oso loturik agertzen dira haien hizkuntza-komunikaziorako gaitasunarekin. Hortaz, eskola-porrota hizkuntza-porrotaren ondorio zuzena da.

Irakasle Eskoletako ikasgaietan ere, hizkuntza dugu enborrezko ikasgaietariko bat espezialitate guztietan: *Komunikazio Gaitasunaren Garapena*, *Hizkuntzaren Didaktika eta Atzerriko Hizkuntza*, *Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika*, *Atzerriko Hizkuntza eta bere Didaktika*, *Hizkuntza Estandarra eta Aldaerak Eskolan*, *Hizkuntzak eta Berrikuntza Haur Hezkuntzako Ikasgeletan*, *Hizkuntzen Didaktikarako Ikuspegi Berriak*, *Hizkuntzen Elkarrekintza*, *Lehen Hezkuntzarako Hizkuntzaren Didaktikaren Oinarriak Testuinguru Eleanitzetan*....

Arazoak, oster, bere horretan dirau. Kontuan izan behar da hizkuntza pentsamendu intelektualaren euskarria den aldetik beste ikasgai guztientzako oinarria ere badela, eta, hortaz, tratamendu berezia beharko lukeela ikasketa guztietan. Hala ere, hainbeste urteren ondorengo emaitzak aztertuta nolabaiteko etsipena nabari da. Porrot horren arrazoiak era askotakoak izan daitezke.

Batetik Euskal Herrian, Europako beste herrialdeetan bezala, egoera eleanitza dugu (hizkuntza ofizialen egoera, ingelesaren eragina irakaskuntzan eta komunikabideetan, eta migrazioek ekarritako beste hizkuntza batzuetako hiztunen egoera). Ez dira erraz definitzen hizkuntza ezberdinen erabilerak jendartean, oro har, eta irakaskuntzan, bereziki, sortzen dituen egoerak, askotan ez baitakigu zehatz-mehatz zertaz hitz egiten dugun: elebitasunaz, diglosiaz, hizkuntza-gatazkaz, hizkuntzen ordezkatzear edo interlinguaz. Egoera horiek guztiak hizkuntzalaritzak, soziologiak edo historiak interpretatuko ditu, baina bakoitzak bere erara. Jendartean ikus daitezkeen hizkuntza-egoera horiek guztiak eskoletan agertzeaz gainera, hizkuntzen irakaskuntzaz ere mintzatzen da, eta, gaur egun bereziki, “Hizkuntza eta Edukiak Batera Ikastea / Content and Language Integrated Learning” (HEBI / CLIL) ere indarrean hasi da.

Eta bestetik, irakasleen hizkuntza-prestakuntza beste arrazoiatariko bat da. Izan ere, egoera horretan eta erronka berrien aurrean, irakasleen hizkuntza-prestakuntza egokia ezinbestekoa da. Prestakuntza horrek ildo nagusi bi ditu: prestakuntza linguistikoa eta prestakuntza zentifiko-metodologikoa. UPV/EHUko irakasleen eskoletan bada ikasgai bat, *Komunikazio Gaitasunaren Garapena*, irakaslegaien hizkuntza-gaitasunaz arduratzen dena, ikasle guztiek ez baitute hizkuntza-gaitasun bera hizkuntza ofizial guztietan. Egoerak askotarikoak dira: batzuek, ama-hizkuntza euskara izanik, beren ikasketak gaztelaniaz egin baitituzte; eta besteek, jaiotzez erdaldunak izanik, euskara helduaroan ikasi baitute bigarren hizkuntza gisa. Bi egoera horien artean aukera ugari agertzen dira eta, horrela, irakasle batzuk euskaldun elebidun osoak badira, beste batzuk, berriz, erdaldun hutsak dira.

Esan bezala, irakasleen prestakuntza zientifiko-metodologikoan bada zer hobetu. Irakasle askok ikasketak amaituta etengabe ikasten segitu eta berrikuntza pedagogikoen berri badute ere, beste batzuek, ostera, ikasliburuei orpoz orpo jarraitzen diete, azken urteetako planteamendu didaktiko berriei kasurik egin gabe. Hizkuntzaren alorreko birziklapen hori ez dagokie bakarrik hizkuntza-irakasleei, beste guztiei ere bai, irakasle guztiak nola edo hala hizkuntza-irakasle ere badirelako. Izan ere, erronka ez datza bakarrik azaldu beharreko edukietan, baizik eta eduki horiek azaltzeko erabiliko den irakas-hizkuntzan ere. Gogora dezagun irakaskuntza orokorrean, eta hizkuntzenean batez ere, bilakaera handia izan dela azken urteotan: ikerketa berriak, metodoen ugaritasuna, materialak eta planteamendu berriak. Eta hori guztia, *Bolognako prozesua* izendaturiko akordioen ondorioz, 2010/2011 ikasturtean martxan jarri diren ikasketa berriak kontuan hartu gabe.

Azken urteotako aldaketa horietan bada oraindik aipatu ez dugun beste aldagai bat: Irakasle Eskoletako ikasleen profilaren aldaketa. Duela urte batzuk irakasle eskolak husten ari ziren, oso ikasle gutxik egin nahi zituztelako irakasle-ikasketak, eta, ondorioz, Cassanyk dioenez (1994: 14), irakasleen profila giro soziokultural ertain-baxuan kokatzen zen. Gaur egun, berriz, UPV/EHUko irakasle eskoletako ikasketak eskatuenetarikoak dira, eta kultura- eta jendarte-maila guztietako ikasleak etortzen dira. Baina aldaketa horrek beste bat ekarri du berekin: ikasketen hizkuntzarena. Alegia, beste ikasketa askotan ez bezala, ikasle gehienek euskaraz ikasten dute gaur egun UPV/EHUko irakasle eskoletan. Eta beste askok beren ikasketetarako euskara aukeratzen ez badute ere, badute nolabaiteko hizkuntza-gaitasun bat euskaraz.

Dena dela, ikasleen profilaren aldaketa horrek ez du beti ikasmaterialen aldaketa ekarri, eta, horrela, hizkuntzaren didaktikaz oro har bibliografia ugaria eta interesgarria badago ere, gehiena ez dago euskaraz jarria.

Gure proposamenak orain arteko material falta betetzen lagundu nahi luke. Eta horretarako galdera-erantzunen bidez ikasleen oinarritzko beharrian batzuk ase nahi genituzke hizkuntzaren didaktikaren arloan. Horretarako, azken urteotan hizkuntzaren didaktikarekin nola edo hala loturiko ikasgaietan Irakasle Eskolako ikasleekin izaniko esperientzia eta landuriko materialak erabili ditugu oinarri gisa. Egin dugun ikasmateriala galdera sorta baten inguruan antolatu dugu, eta haren helburua da ikasleak oinarritzko informazioa izan dezan hizkuntzaren didaktikaren alorraz, eta hartan erabiltzen diren kontzeptu, ideia eta jardunbide nagusi batzuen berri jaso dezan, horiek denak gaur egun beharrezkoak direlakoan hizkuntzen ikas-irakaskuntzaren esparruan, jendarte eleanitz baten testuinguruan. Dena dela, ikasketa-prozesu guztietan bezala, askoz interesgarriagoak dira ikasleek egin ditzaketen galderak guk ematen ahal dizkiegun hasierako erantzunak baino. Hala, lan honetan hainbat erantzun eta azalpen proposatzen badira ere, ikasleek bilatu eta aurki ditzaketen erantzunak askoz baliagarriagoak izanen zaizkie beren jakinduria handitzeko, eta, alde horretatik, galderei egindako erantzunak beti zabalik egonen dira eta beste galdera batzuk formulatzeko oinarri izan nahi dute.

1. HIZKUNTZA ETA GAITASUNAK

AURKEZPENA

Gaur egun gertatzen ari den hezkuntzaren berrikuntzan aipagarria da *gaitasun* hitzak (kontzeptuak) hartu duen garrantzi nabarmena. Zalantzarik gabe esan daiteke horixe dela hezkuntza-sistema guztia eguneratzeko saioaren gakoetako bat.

Gaitasunen arabera eratu dira unibertsitate-ikasketa guztiak 2009/2010 ikasturtean burutu berri den prozesuan, haien artean direla hezkuntza-sistemako maila bakoitzean irakasle izateko egin behar diren prestatze-lanak (Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako irakasle izatekoak). Bada, etorkizuneko irakasle horien prestakuntza antolatzeko, erdiguneko elementua izan da gaitasunaren kontzeptua: ikasketen azken helburuak gaitasunen (edo konpetentzien) arabera finkatu dira, baina tarteko bidean ere kontzeptu horren inguruan egiten da lan, ebaluazioa barne dela. Baina unibertsitateko ikasketak ez ezik, hezkuntza-sistemaren beste aldean ere, Lehen Hezkuntzan, heziketa-lanak ere gaitasunaren kontzeptuaren arabera antolatzen dira. Azken batean, gure jendarteko kideok bizi guztia ikasten ari behar dugulako ideia gero eta zabalduago dago, eta heziketa-prozesu guztia antolatzeko hezkuntza-gaitasun orokor eta gaitasun oinarritzko batzuk proposatzen dira, bizi guztiko ikasketa-prozesua haien inguruan antolatzeko baliagarriak izanen direlakoan.

Gaitasun horiek definitzean, alde batetik orotariko eduki akademikoak gogoan eduki behar dira (kontzeptuak, fenomenoen ulerkuntza, datuak eta abar), baina aldi berean prozedurei ere arreta jarri behar zaie; hau da, ikuspegi praktikoa eranstean zaio jakintzen erabilerari, kontuan harturik ez dela aski jakite hutsa: jakite hori nola aplikatu ere zaindu behar baita. Eta horretarako, azken batean pertsona gisa bizi ona bizi izateko eta jendartearentzat ere jardun ongarria egiteko, paper garrantzitsua betetzen du gaitasunen hirugarren osagai nagusiak, pertsonaren izaeraz eta jarduteko jarreraz arduratzen denak.

Beraz, *gaitasun* kontzeptuak hiru osagai nagusi ditu, denak batera batasun integratua osatzen dutenak: batetik, jakiteari dagokiona; bestetik, egiten jakitearen ingurukoa; eta azkenik, pertsonaren izatearekin zerikusia duena (haren jarrerarekin eta balioekin).

Atal honetan, funtsezko bilakatu den *gaitasun* kontzeptuaz ariko gara, baina hasieran gogoeta terminologiko labur bat aurkeztuko dugu, eta hartan *konpetentzia* hitza ere egokia dela proposatuko. Gero, gaitasunaren definizioaz eta hezkuntza-sistema guztia kontzeptu horren arabera antolatzeak dakartzan oinarritzko galdera batzuk ikusiko ditugu (besteak beste, zer diren *hezkuntza-gaitasun orokorrak*, edo zeri esaten zaion

oinarrizko gaitasun), eta bereziki ariko gara hizkuntzaren alorrean ikuspuntu horretatik garatu diren beste kontzeptu xeheago batzuei buruz.

GLOSARIOA

Gaitasun: *(en) aptitude, competence; (fr) aptitude; (es) aptitud, competencia.*

Ahalmen edo helburu jakin baterako pertsona gai ote den ezarriko duten baldintzak. Chomskyk *gaitasun* eta *performantzia* kontzeptuak bereizi zituen. Jatorrizko hiztunak duen ezagutzari *konpetentzia* edo *gaitasun* deitu zion; eta hiztun bakoitzak *gaitasun* horretaz baliatzeari, *performantzia*. Performantzia gaitasuna praktikan jartzea da, eta hainbat faktore sartzen da haren esparruan: faktore psikologikoak, sozialak, kulturalak...

Gaitasun paralinguistiko:

Berez hizkuntza-gaitasunik izan gabe hizkuntzaren inguruko bitartekoak ongi erabiltzeari deritzo horrela. Ahozko jardunean, esate baterako, keinuak, imintzioak, ahotsaren gorabeherak eta etenak dira *gaitasun* horren adierazle; idatzian, berriz, goiburuak, atalburuak, marjinak eta paragrafoak egoki erabiltzea.

Gaitasun pragmatiko: *(en) pragmatic competence; (fr) compétence pragmatique; (es) competencia pragmática.*

Hizkuntza-gaitasun komunikatiboa azaltzen duten modeloetako kategoria posible bat da. Hizkuntza-egintzak egiteko ahalmena eta konbentzio soziolinguistikoen ezagutza biltzen ditu bere baitan.

Gaitasun soziolinguistiko: *(en) sociolinguistic competence; (fr) compétence sociolinguistique; (es) competencia sociolingüística*

Hizkuntza gaitasun komunikatiboa azaltzen duten modeloetako kategoria posible bat da. Hizkerak, jendarte-arauei jarraikiz, testuinguruari eta egoera bereziei egokitzeo gaitasuna adierazten du.

Hizkuntza: *(en) language; (fr) langue; (es) lengua*

Hiztun-erkidegoko kideek elkarri ulertzeko erabiltzen duten hitz-formen multzoa, hala nola gaztelania, katalana, euskara edo ingelesa. Mezuak ulertu eta adierazi ahal izateko erabiltzen den zeinu-sistema edo -kodea.

Hizkuntza gaitasun: *(en) linguistic competence; (fr) compétence linguistique; (es) competencia lingüística*

Hiztun batek hizkuntzaz barneratua duen gramatika-ezagutza. Gaitasun horren bidez, perpausak sortzeko eta ulertzeko gai da hiztuna, baita perpaus bat gramatikala den edo ez den ebazteko ere. Kontzeptu hori mugatua da, hizkuntzari buruzko ezagutza baino jasotzen ez baitu —hau da, sintaxia, lexikoa eta morfologia—. Hori dela eta, komunikazio-gaitasuna sortu da. Kontzeptu horrek, hizkuntza-gaitasunaz gainera, hizkuntzaren erabilerari buruzko bestelako jakintzak jasotzen ditu, besteak beste, nola, noiz eta nori zer esan.

Hizkuntza-gatazka: *(en) language conflict; (es) conflicto lingüístico*

Egoera eleanitzetan gertatzen diren arazoak dira. Hizkuntza desberdinak dituzten hiztunen eskubide, betebeharrak edo asmoen arteko gatazka da. Hizkuntzen arteko auziak adierazteko erabiltzen den terminoa da, hala nola zein izan behar duten eremu jakin bateko hizkuntza ofizialak; zer hezkuntza eredu izan behar duten umeei, eta zein izan behar duten epaitegiaren hizkuntza ofizialak. Belgikak badu hizkuntza-gatazkez beteriko historia bat, eta sarritan, nederlandera, frantsesa edo alemana erabiltzen duten hiztunen arteko hizkuntza-eskubideen arteko gatazka gertatu izan da. Hizkuntza-planifikaziozko jarduerak tankera horretako hizkuntza-gatazkek konpontzeko bideratuta daude.

Hizkuntza-murgiltze: *(es) inmersión lingüística*

Hezkuntza elebidunaren eredu bat. Elebitasuna eta kulturareniztasuna sustatzeko helburua izanik, hiztun-erkidego horretan bizi den gehiengoaren ama-hizkuntza duten ikasleei bereziki zuzendua.

Hizkuntza-jabekuntza: *(en) language acquisition; (fr) acquisition du langage; (es) adquisición del lenguaje*

Mintzairaz jabetzea. Hizkuntzaren jabekuntzaz bi alderdi azter genitzake: 1) haurra hizkuntzaz nola jabetzen den; eta 2) haurra zertaz jabetzen den.

Illokuziozko egintza: *(en) illocutionary act; (fr) acte illocutionnaire; (es) acto ilocutivo*

Hiztunak duen asmoa hitz egiten duenean betetzen da (baieztatzea, galdetzea, informatzea eta abar).

Irakaskuntza elebidun: *(en) bilingual teaching; (fr) enseignement bilingue; (es) enseñanza bilingüe, educación bilingüe*

Hizkuntza baten baino gehiagoren agerpena, hizkuntzekiko jokabidea eta haien banaketa antolatzen dituen hezkuntza-sistema da, curriculumaren edukiak hizkuntzen bitartez transmititzeko. Jendartean dauden hizkuntzen estatusaren arabera eta hizkuntzak kontrolatzeko eta erabilera arautzeko hizkuntza-politikak ezarri dituen helburuen arabera, hezkuntza elebiduna antolatzea. Hezkuntza elebidunak baditu hainbat eredu: eredu orekatzailea, eusteko eredua eta eredu aberasgarria.

Komunikazio-gaitasun: *(en) communicative competence; (fr) compétence communicative; (es) competencia comunicativa*

Hizkuntza bat jakitea ez da gramatika, fonologia eta hiztegia ezagutzea soilik, hizkuntza jendartean egoki erabiltzen jakitea baizik. Hiztunak jakin behar du noiz hitz egin ahal duen eta noiz ez, zein hizkuntza-aldaera erabili behar duen une bakoitzean, zein hizkuntza-forma baliatu behar dituen, eta egoeraren arabera zein estilo aukeratu behar duen (adeitsua, atsegina, zakarra...). Hortaz, komunikazio-gaitasuna defini dezakegu esanez egoera jakin batean helburu jakin bat lortzeko hizkuntzaz eta adierazpide ez-linguistikoez egokiro baliatzeko trebetasuna dela. Horrenbestez, norbanako batzuek hizkuntza bera jakin arren (gaitasun linguistiko berdina eduki arren, alegia), komunikazio-gaitasun desberdinen jabe izan daitezke.

Lokuziozko egintza: *(en) locutionary act; (fr) acte locutionnaire; (es) acto locutivo*

Esanahia duen eta uler daitekeen zerbait esatea. Hizketako egintzan soinuak artikulatu eta konbinatzen diren heinean gertatzen da; hitzen bitartez adierazitako ideiak aipatu eta erlazionatzen dira.

Perlokuziozko egintza: (*en*) *perlocutionary act*; (*fr*) *acte perlocutionnaire*; (*es*) *acto perlocutivo*

Hizketako egintza baten lokuzioak hartzailearen sentimendu, ideia edo ekintzetan izan dezakeen ondorioa da; hau da, hiztunak zerbait esatean sortzen duen ondorioa edo erantzuna da.

GALDETEGIA

1. Gaitasuna edo konpetentzia?
2. Zer diferentzia dago lehengo curriculumen eta oraingoan artean?
3. Zeri esaten zaio konpetentzia/gaitasuna?
4. Zer dira hezkuntza-gaitasun orokorrak?
5. Zer dira oinarritzko konpetentziak?
6. Zein dira oinarritzko gaitasunak edo konpetentziak?
7. Zer eta zein dira Oinarritzko Hezkuntzaren helburuak?
8. Zergatik da interesgarria konpetentzien bidezko planteamendua?
9. Zer abantaila dakarke konpetentzien ikuspegiak?
10. Zer zailtasun edo arazo etor daiteke konpetentzien ikuspegitik?
11. Zein dira oinarritzko konpetentzien ikuspegiaren on-gaitzak?
12. Zer da Oinarritzko Hezkuntzako curriculumean ageri den hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna?
13. Zer da hizkuntza-gaitasuna?
14. Zer da komunikazio-gaitasuna?
15. Zer da gaitasun/konpetentzia pragmatikoa?
16. Zer osagai ditu komunikazio-gaitasunak edo -konpetentziak?
17. Zer da hiztunaren gramatika-gaitasuna?
18. Zer da gaitasun soziolinguistikoa?
19. Zer da gaitasun estrategikoa?
20. Zer da diskurtso-gaitasuna?

1. Gaitasuna edo konpetentzia?

Competencia hitz polisemikoa da gaztelaniaz, esanahi bat baino gehiago dituen. Euskarazko hainbat hitzen baliokidea izan daiteke: lehia, norgehiagoka, borroka, konkurrentzia, eskuduntza edo gaitasuna. Esanahi horien artean *competencia* hitzak esan nahi duelarik zerbait egiteko gai izatea (eta ez konkurrentzia edo norgehiagoka edo eskuduntza, esate baterako), *gaitasun* erabili izan da haren baliokide euskaraz.

Bestalde, euskaraz *gaitasun* hitza erabili da gaztelaniazko hainbat hitz itzultzeko: *capacidad*, *capacitación*, *cualidad*, *aptitud*, *habilidad*, *competencia*...

Beraz, alde batetik, *gaitasun* hitzak gaztelaniazko batzuen baliokide egiten du; bestetik, gaztelaniazko *competenciak* ere hainbat esanahi ditu. Ondorioz, oso esanahi ugari hitzak izan dira orain arte ere, bai gaztelaniaz eta bai euskaraz ere.

Gainera, azken urteotan hezkuntzaren eremuan Espainiako estatuan *competencia* hitza erruz erabiltzen hasi da, Europako beste herri batzuetan gertatzen den antzera. Hain zuzen ere, gako-hitza horixe da orain indarrean diren ikasplanetan, Haur Hezkuntzatik hasi eta unibertsitateraino. Horregatik, oso maiz erabiltzen da, hainbat ikuspuntutatik. Hala, lehenago ere hizkuntzaren ikas-irakaskuntzaren alorrean erabiltzen baziren komunikazio-gaitasuna, gramatika-gaitasuna, gaitasun pragmatikoa, gaitasun soziolinguistikoa, testu-gaitasuna, diskurtso-gaitasuna, gaitasun-agiria, eta abar, orain gehitu behar ditugu beste hainbat *gaitasun*, horrela adierazteko, hezkuntza arautuaren alorreko ikasmaila guztietan erabiltzen hasi diren kontzeptu oinarritzko batzuk edo haien xehetasun-maila desberdinak. Horrela agertu zaizkigu hezkuntzaren alorrean *oinarritzko gaitasunak*, *gaitasun orokorrak*, *gaitasun espezifikoak*, *gaitasun operatiboak*, *matematikarako gaitasuna*, *jendarterako eta herritartasunerako gaitasuna*...

Ondorioz, *gaitasun* hitza, lehenago ere esanahi desberdinez aski kargatua zena, eta anitz erabilia, hezkuntzaren eremuan askoz ere gehiago ugaritu da. Hori dela eta, uste dugu hitz horri euskaraz bere orain arteko balio guztiak berretsirik ere, *konpetentzia* hitza ere onartzekoa dela eta hala erabiltzea proposatzen dugu; batzuetan, baliagarria delako aurre egiteko *gaitasun* hitzak testuinguru batzuetan izan dezakeen zehaztapen edo ñabardura faltari (goian esan bezala, erdarazko *habilidad*, *capacidad*, *aptitud*, *competencia*... hitzak *gaitasun* hitzaren bidez itzuli dira) eta beste batzuetan sinonimo gisa erabiltzeko ere balio dezakeelako. Orobat, uste dugu *konpetente* hitza baliagarria izan daitekeela konpetentziaren jabe dena izendatzeko (*gai izan* eta *gaitua* erabiltzen jarraituta ere).

2. Zer diferentzia dago lehengo curriculumen eta oraingoan artean?

Espainiako Estatuan 1990ean hasi zen hezkuntzaren berrikuntzako curriculumetan, jakintzak, prozedurak eta jarrerak bereizten ziren. Orain hiru osagai horiek integratu egiten dira konpetentzietan. Oraingo planteamenduan ikaste-prozesua ez da ulertzen bakarrik hurrengo ikasketen oinarritzko prestakuntza gisa. Eskolan egiten diren lanak ez dira hurrengo ikasmailak prestatzeko bakarrik. Helburua ez da (bakarrik) unibertsitateko sarrera prestatzea. Ikaste-prozesuaren maila bakoitzak bere azken helburuak ere izan ditzake, ez da itxaron behar emaitza biribiltzeko ikasketen azken fasea arte.

1990eko hamarkadako berrikuntzan jakintzazko edukiak, prozedurazkoak eta jarrerazkoak bereizten ziren. Aurrerapauso hori eginez agerian uzten zen eskolaren zereginetan sartzeko zirela izaera bateko baino gehiagoko jakinduriak edo edukiak, eta denei arreta eman beharra nabarmentzen zen. Hala ere, osagai horiek bereizita bezala agertzen ahal ziren: jakintzazko eduki batzuk planteatzen ziren, prozedurazkoak beste batzuk, eta jarrerazkoak azkenik. Eta mota bakoitzeko edukiak ebaluatu beharra planteatzen zen. Horrela, jakintzazko edukiak ebaluatuko ziren, eta bestetik prozedurazkoak eta bestetik jarrerazkoak. Denak ziren helburu, baina banaka irudikatuta, neurri batean.

Konpetentzien bidezko planteamenduan pauso bat gehiago egiten da: eduki horiek ez dira banaka aztertzeakoak eta lantzeakoak; eduki horiek integratu egin behar dira, eta ekintzara orientatu behar dira. Eta ebaluatu ere, konpetentziak ebaluatzea planteatzen da.

3. Zeri esaten zaio konpetentzia/gaitasuna?

Azken urteotan konpetentziaren edo gaitasunaren definizio asko aurki daitezke, bai lan-munduko erakunde batzuek eginak, bai hezkuntzaren mundutik datozenak¹. Konpetentziaren osagaiak modu desberdinetan adierazten dira, baina definizio batzuk bat datoz horiek hiru dimentsio handitan sartzearekin: *jakin* (jakintza, ezagutza), *izan* (pertsonaren izaera, jarrerak) eta *egiten jakin* (azken atal honetan, gaitasun txikietatik hasi eta estrategia konplexuak ere sartzen dira). Beraz, ikaseduki oro izanen da kontzeptuzkoa (jakitearen eremukoa), prozedurazkoa (egiten jakitearen barrenean) edo jarrerazkoa (*izanekin* lotua).

Aipa ditzagun definizio horietako batzuk, hurrengo lerrootan.

Levy-Leboyer-entzat konpetentziak haxe dira:

Portaeren erreperitorioak [... pertsona bat eraginkor egiten dutenak] egoera jakin batean (in Bronckart, 2007). (JMren itzulpena)

Definizio labur-laburra da Toupin-ek egin:

Konpetentzia da gaitasuna edo ahalmena hautatzeko eta batera biltzeko unitate batean jakintzak, trebetasunak eta jarrerak, egoera jakin batean aplikatzeko (in Bronckart, 2007). (JMren itzulpena)

Europako Kontseiluak bere Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuan² (en.: *Common European Framework of Reference for Languages*, es.: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) honela definitzen du konpetentzia:

Konpetentziak dira norbanakoaren jakintzen, trebetasunen eta ezaugarri indibidualen batura, pertsonari ahalbidea ematen diotenak jarduerak egiteko. (JMren itzulpena³)

EAEko curriculum egiteko markoan (2005), konpetentziaren definizio hau jaso zen:

Testuinguru jakin batean zeregin xume edo konplexuei arrakastaz aurre egiteko gaitasuna [...]. (JMren itzulpena)

¹ Definizio batzuk konparatuz, koadro sintetiko argigarriak erakusten dituzte Zabalak eta Arnauk (2007).

² Izen osoa hau da: *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzi Marko Bateratua* (ikus: http://www.habe.org/pdf/erreferentzi_markoa.pdf)

³ Itzulpen ofiziala: "Gaitasunak norberaren ezagutzen, trebetasunen eta ezaugarrien batura dira; horiei esker gauzatu ditzake pertsonak jarduerak." Gaztelaniazko bertsioa: *Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones*. Ingelesez: *Competences are the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions*. (in http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

Kataluniako curriculumak, berriz, honela ulertzen du oinarrizko konpetentzia:

Ikasleek duten gaitasuna praktikan jartzeko, modu integratu batean, zeharkako izaera duten jakintzak, trebetasunak eta jarrerak; hau da, alor bateko baino gehiagotako jakintzak eta ikasketak integratzea, sarritan ikasten direnak ez eskolan bakarrik eta balio dutenak egiazko bizitzako arazo askotarikoak konpontzeko. (JMren itzulpena)

Perrenoud-ek (2001) definizio hedatuagoa ematen du:

Konpetentzia da gaitasuna (es. *aptitud*) elkarren antza duten egoera-familia bati eraginkorki aurre egiteko, ohartuki eta aldi berean mugiarazita modu berehalakoan, pertinentean eta sortzailean baliabide kognitibo anitz: jakintzak, ahalmenak, mikrokonpetentziak, informazioak, balioak, jarrerak, eta pertzepzio-, ebaluazio- eta arrazoitze-eskemak. (JMren itzulpena)

Aurreko definizio horietako batzuk bilduman aurkeztu ez ezik, konpetentzia kontzeptuaz bi sintesi hauexek egiten dituzte Zabalak eta Arnauk (2007):

Konpetentziak dira eraginkor aritzea testuinguru jakin batean.

Konpetentzia da gaitasuna edo trebetasuna zereginak egiteko edo hainbat egoerari aurre egiteko, modu eraginkorrean, testuinguru jakin batean. Eta horretarako jarrerak, trebetasunak eta jakintzak mugitu behar dira, aldi berean eta elkarrekin erlazionaturik. (JMren itzulpena)

Autore horientzat, bizitzarako prestatu behar duen eskola baten ikuspuntutik, konpetentziak honelako zerbait izan behar du:

Konpetentzia hitzaren bidez identifikatuko dugu pertsona batek behar duena bizitzan aurkituko dituen arazoei erantzun ahal izateko. Beraz, konpetentzia izanen da bizitzaren atal guztietan eraginkorki aritzea, jarduera horretan aldi berean eta elkarri lotuta mugitzen direlarik osagai jarrerazkoak, prozedurazkoak eta kontzeptuzkoak. (Zabala & Arnau, 2007) (JMren itzulpena)

Gaur egun Espainiako Estatuan garatzen ari den hezkuntzaren berrikuntzan konpetentzien araberrako formulazioa da ezaugarri nabarmenena, maila guztietan, oinarrizko hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino.⁴ Hezkuntzaren alorrean hainbat konpetentzia mota bereizten ahal dira: orokorrak, oinarrizkoak, bereziak, etc.

4. Zer dira hezkuntza-gaitasun orokorrak?

Hezkuntza-gaitasun orokorrak zer diren eta zein diren ohartzeko, Euskadiko Autonomia Erkidegoko curriculumaren dekretua arakatzea da bide bat, hartan agertzen baitira hainbat argibide eta azalpen kontzeptu horri buruz. Beraz, hurrengo lerroetan horixe jasoko dugu (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. 175/2007

⁴ Unibertsitateko ikasketez, adibidez, honela dio hartarako errege-dekretuak: «Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán [...] tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.» (Letra lodia, guk jarria) (REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 260, 2007ko urriaren 30ekoa). Helbide honetan ikus daiteke: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak sortu eta ezartzekoa:

6. artikulua.– Hezkuntza-gaitasun orokorrak.

1.– Hezkuntza osorako nahiz oinarrizko hezkuntzarako ardatz erreferentzialak dira hezkuntza-gaitasun orokorrak, eta hezkuntza-testuinguru guztietan ikasten dira, bai formaletan, bai informaletan. Hezkuntza-gaitasun orokorrak komunak dira Oinarrizko Hezkuntzako jakintza-arlo eta irakasgai guztietan, eta lortu nahi diren xedeen eta arlo eta irakasgai guztien arteko lotura-elementuak edo bitartekariak dira; hala, hezkuntza-gaitasun orokorren bidez, jakintza-arloek zein irakasgaiek handitu egiten dute hezkuntza-planteamendu oso baterako eta oinarrizko gaitasunak eskuratzeko egiten duten ekarpena.

2.– Hauek dira hezkuntza oso baterako ardatz erreferentzialak, maila pertsonalean, familiarrean, soziokulturean, akademikoan eta profesionalean:

a) Arduraz eta autonomiaz bizitzen ikastea, eta, zehazki, nork bere burua ezagutzen ikastea, norberaren buru-osasuna eta osasun fisikoa zaintzen ikastea eta ohitura osasuntsuak hartzea, seguru sentitzeko. Izadiak eta natura-baliabideez arduraz gozatzen ikastea, gizadi osoaren eta egungo nahiz geroko belaunaldien ondarea diren aldetik.

b) Irizpide kritikoak ikasten eta pentsatzen ikastea, eta, zehazki, askotariko informazio-iturrietatik (batik bat, komunikabideetatik) jasotako informazioa interpretatzea, sortzea eta ebaluatzea. Erabakiak hartzen eta arazoak konpontzen ikastea, ikasteko eta lan egiteko ohiturak eta ikasteko estrategiak eskuratzeko, eta jakintza zientifikoko eta matematikoko metodoak aplikatzen ikastea, jakintza teorikoaren eta praktikoaren alorrek planteatzen dituzten arazoak identifikatzeko eta konpontzeko.

c) Bi hizkuntza ofizialetan, eta, gutxienez, atzerri-hizkuntza batean hitz egiten ikastea, eta, berariaz, komunikabideak eta informazioko eta komunikazioko teknologiak irizpide kritikoak erabiltzen eta interpretatzen ikastea. Irizpide hori bera jarraitu behar dute ikasleek hizkuntza artistikoarekin, musika-adierazpenarekin eta gorputzaren, plastikaren eta ikusizko alorraren adierazpenekin.

d) Elkarrekin bizitzen ikastea, eta, berariaz, harreman positiboak izaten eta, gatazka-egoeretan, elkarriketara eta negoziatzera jotzen ikastea. Halaber, gogoz eta demokratikoki parte hartzen ikastea, lankidetzan jarduten eta taldean lan egiten ikastea, eta aniztasuna errespetatzea, elkartasun-jarrerak erakutsiz.

e) Pertsona gisa garatzen ikastea, norbera izanda, eta emozio negatiboak kontrolatzea eta nork bere burua modu positiboan eta errealistan balioestea. Pertsona autonomoa izatea, norberak hartutako erabakien ardura hartzea, eta printzipio etikoei jarraitzea

f) Egiten eta ekiten ikastea, erabakiak eta ardurak hartzeko ekimena izatea, esfortzua eta zailtasunak gainditzeko ahalegina balioestea, eta ekintzailea izatea, bizitzaren alor guztietan.

5. Zer dira oinarrizko konpetentziak?

Gaur egungo mundu globalizatuak eta bizimodu korapilatsuak erronka garrantzitsuak jartzen dizkio norbanakoari, egoera konplexuetan jardun behar baitu anitzetan. Jendarte aldakorrean ardura konplexu horietan egoki eta eraginkortasunez aritzeko, berriz, komeni da aztertzea nolako prestakuntza jaso behar duen pertsonak,

berak bizimodu ona izateko eta jendarteak ere ongi jardun dezan, oro har. Hortik dator oinarritzko gaitasunak edo konpetentziak definitu nahi izatea.

Oraingo jendarte konplexuan norbanakoak konpetentzia asko behar ditu egoera aldakor eta korapilatsuei aurre egiteko, baina gaitasunen zerrenda luzeak egiteak balio praktikoa txikia izanen luke, eta haren ordeaz aztertu da zein diren gakoak edo oinarritzkoak diren gaitasunak, haien inguruan antolatzeke heziketa-prozesuaren alderdi guztiak. Oinarritzko gaitasun horiek guztiek baldintza batzuk bete behar dituzte, halakotzat hartuak izateko: a) pertsonarentzat eta jendartearentzat baliozkoak diren emaitzak erdiesten lagundu behar dute; b) lagundu behar diote pertsonari erantzuten aurrean aurki ditzakeen hainbat testuingurutako eskakizunei; c) jende ororentzat balio behar dute, ez bakarrik espezialistentzat.

Adituak, erakundeak, intelektualak eta jakintsuak aritu dira konpetentzia kopuru txiki hori hautatzen eta formulatzen, gero herrialdeek aukera izan dezaten beren hezkuntza-sistemak haien arabera antolatzeke. Gure jendartean orain ari da gertatzen prozesu hori, eta hezkuntza-sistema guztia konpetentzien inguruan antolatzeke saioan gara.

Hona oinarritzko gaitasunen definizio bat (ingelesez, *key competence* esaten zaie)⁵:

The ability to integrate knowledge, skills and attitudes in a practical way to solve problems and react appropriately in a variety of contexts and situations.

In other words, it is the integration and application of theoretical and practical knowledge in settings outside the academic context⁶.

Egungo formulazioaren arabera oinarritzko konpetentziak curriculumaren osagai esentziala dira, eta erreferente gisa jokatu behar dute ikas-irakasteko prozesuak antolatzeke eta ebaluatzeke. Gehienbat *egiten jakitearekin* daude lotuak. Baina, hala ere, funtzionalak eta praktikara orientatuak izan arren, horrek ez du esan nahi izaera mekanikoa dutenik; izan ere, *egiten jakiteak* badu dimentsio bat izaera teorikoa edo ulertze-mailakoa duena, eta baita jarrerazkoa ere (azken batean jarrerak ematen dute bide jakintzak erdiesteko, haiek mobilizatzeke, eta hautabideak balioesteko).

Oinarritzko konpetentziak ez dira gaitasun edo trebetasun espezifikoak; nukleo gisa dihardute proposamen globalizatzaileak eta diziplinartekoak garatzeko, eta haietara gai eta modulu batetik baino gehiagotatik hurbildu behar da, modu konbergentean, edo denbora desberdinetan: ikastaro, etapa, ikasmaila batetik baino gehiagotatik (Escamilla, 2008).

6. Zein dira oinarritzko gaitasunak edo konpetentziak?

⁵ Plà i Novell (2008). Helbide honetan: <http://www.slideshare.net/jpla23/key-competences-in-the-spanish-education-system>

⁶ JMren itzulpena: «Jakintza, trebetasunak eta jarrerak modu praktikoa integratzeko gaitasuna, arazoak konpontzeke eta egoki erantzuteke hainbat testuinguru eta egoera askotarikoetan. Bestela esanda, jakintza teorikoa eta praktikoa integratzea eta aplikatzea testuinguru akademikoan kanpoko egoeratan».

Pertsonaren heziketa eta garapen-prozesua lau ardatzen inguruan eraturiko ikasketek osatzen dute: jakitea, egiten jakitea, elkarrekin bizitzea, eta izatea (Delors, 1996). Pertsonaren etengabeko heziketa-prozesua lau atal horietan guztietan gerta daiteke.

Beharrezkoa da jakinduria teorikoa izatea, fenomenoak ulertzea, bizitzaren eta jakintzaren edozein ataletan (*jakin* behar da); jakinduria, ordea, baliatu behar da, jakinduria mugitu egin behar da bizitzan ekiteko eta arazoak konpontzeko (*egiten jakin* behar da); jendartean bizi gara eta elkarrekin kolaboratzen eta gatazkak bideratzen eta konpontzen trebatu behar dugu (*elkarrekin bizitzen jakin* behar dugu); aurreko horiek denak garatzeko, pertsonak balio batzuk behar ditu, haien arabera antolatzeko aipaturiko beste hiru garabide horiek (*izaten jakin* behar dugu).

Lau ardatzen inguruan bizitza guztian garatzen den hazte-prozesu hori gauzatzeko orientabide batzuk behar dira, orokorregiak gerta ez daitezen. Zehaztu egin behar dira bideak non barna aurrera egin lau hezi-bide horietan. Eta horrela, bizitza guztiko heziketa-prozesua konpetentzia gutxitan bildu nahirik, European honako hauek hautatu eta proposatu dira⁷:

- *communication in the mother tongue* (komunikazioa ama-hizkuntzan);
- *communication in foreign languages* (komunikazioa atzerriko hizkuntzetan);
- *mathematical competence and basic competences in science and technology* (matematika-gaitasuna, eta oinarritzko gaitasunak zientzian eta teknologian);
- *digital competence* (gaitasun digitala);
- *learning to learn* (ikasten ikastea);
- *social and civic competences* (jendarterako eta herritartasunerako gaitasunak);
- *sense of initiative and entrepreneurship* (ekimena eta ekintzailetasuna);
- *cultural awareness and expression* (kultura-kontzientzia eta adierazpena) (JMren itzulpena)

Europa mailan definitu diren gaitasun horiek gero herrialde bakoitzean zehazten dira eta legeetan jasotzen (hala nahi izanez gero).

Oinarritzko konpetentziak, hezkuntza osoaren ardatz erreferentzialak baitira, orokorrak dira eta, beraz, gutxi⁸. Nahitaezko hezkuntzaren amaieran ikasle orok lortuak behar lituzkeen gaitasunak dira, eta balioko diote bere bizi-proiektua garatzeko, herritar gisa erantzukizunez eta arduratsu jarduteko, heldutasunera modu egokian sartzeko, eta bizi guztiko ikasketan aritzeko. Espainiako Estatuak gaitasun hauek jo ditu oinarritzko⁹:

1. Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna; 2. Matematika-gaitasuna; 3. Mundu fisikoaren ezagutzarako eta harekiko interakziorako gaitasuna; 4. Informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko gaitasuna; 5. Gizarterako eta herritartasunerako

⁷ European Union (2006). Helbidea:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

⁸ Oinarritzko gaitasunak definitzeaz eta hautatzeaz, hemen ikus daiteke informazioa, besteak beste: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.

⁹ Helbide honetan: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>; informazio osagarria hemen ere: <http://www.slideshare.net/jpla23/key-competences-in-the-spanish-education-system>

gaitasuna; 6. Kultura- eta arte-gaitasuna; 7. Ikasten ikasteko gaitasuna; 8. Autonomia eta norberaren ekimenerako gaitasuna.¹⁰

Espainiako Estatuan autonomia-erkidego bakoitzak baditu eskuduntzak neurri batean bere irakaskuntza-sistema antolatzeke, eta haren garapena bideratuko duten legeak ezartzeko. Lege horietan islatzen dira oinarritzko gaitasunak. Adibide moduan honen segidan bildu ditugu EAEk eta Nafarroako Foru Erkidegoak beren Oinarritzko Hezkuntzan lortu nahi dituzten oinarritzko gaitasunak.

Euskal Autonomia Erkidegoan, 8 hauek formulatu dira: a) Zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako gaitasuna; b) Ikasten ikasteko gaitasuna; c) Matematikarako gaitasuna; d) Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna; e) Informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko gaitasuna; f) Gizarterako eta herritartasunerako gaitasuna; g) Giza eta arte-kulturarako gaitasuna.

Honela dio zehazki Euskadiko Curriculumaren Legeak (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. 175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarritzko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzeko)¹¹:

7. artikulua.– Oinarritzko gaitasunak.

1.– Testuinguru edo egoera askotarikoek eskatutako jakintza, trebetasunak, jarrerak eta balioak konbinatzean datza oinarritzko gaitasunen funtsa, eta gaitasun horiek eskuratu behar dituzte Oinarritzko Hezkuntzako ikasle guztiek, bai pertsona gisa errealizatzeko eta garatzeko, bai herritar aktiboak izateko eta gizarteratzeko.

2.– Hauek dira Oinarritzko Hezkuntzako curriculumeko oinarritzko gaitasunak:

- a) Zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako gaitasuna.
- b) Ikasten ikasteko gaitasuna.
- c) Matematikarako gaitasuna.
- d) Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna.
- e) Informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko gaitasuna.
- f) Gizarterako eta herritartasunerako gaitasuna.
- g) Giza eta arte-kulturarako gaitasuna.
- h) Norberaren autonomiarako eta ekimenerako gaitasuna.

3.– Jakintza-arloak eta irakasgaiak landuz eskuratzen dira oinarritzko gaitasunak. Baina ez da hori gaitasunak eskuratzeko modu bakarra, eskolako nahiz eskolaz kanpoko bizipenen bidez ere eskuratzen baitira, eta, bestea beste, ikastetxeen organizazioaren eta funtzionamenduaren bidez, irakaskuntza-jardueren bidez, hezkuntza-komunitateko kideen artean ezarritako harreman moduen bidez eta programatutako jarduera osagarri eta eskolaz kanpokoaren bidez.

4.– Ikasleek Oinarritzko Hezkuntzan eskuratu behar dituzten oinarritzko gaitasunak azaltzen ditu III. eranskinak. Ikasleek gaitasun horiek eskuratzeko izango da dekretu honek araututako curriculumen eta ikastetxeek heziketa-proiektuetan curriculum horiei egindako zehaztapenen xedea.

¹⁰ Jatorrizko testuan oinarritzko gaitasun horiek izen hauek dituzte: 1. *Competencia en comunicación lingüística*; 2. *Competencia matemática*; 3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*; 4. *Tratamiento de la información y competencia digital*; 5. *Competencia social y ciudadana*; 6. *Competencia cultural y artística*; 7. *Competencia para aprender a aprender*; 8. *Autonomía e iniciativa personal*.

¹¹ Helbide honetan (2010/09/29): http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/ver_e?CMD=VERDOC&BASE=B03N&DOCN=000000441&CONF=/config/k54/bopv_e.cnf

Nafarroan ere zortzi dira Lehen Hezkuntzako oinarritzko gaitasunak, eta honela formulatu dira: 1) Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna; 2) Matematika-gaitasuna; 3) Mundu fisikoa ezagutzeko eta harekiko interakziorako gaitasuna; 4) Informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko gaitasuna; 5) Jendarterako eta herritartasunerako gaitasuna; 6) Kultura- eta arte-gaitasuna; 7) Ikasten ikasteko gaitasuna; 8) Autonomiarako eta norberaren ekimenerako gaitasuna (JMren itzulpena)¹².

7. Zer eta zein dira Oinarritzko Hezkuntzaren helburuak?

Jendarte batek bere oinarritzko hezkuntza antolatzen duenean haren bidez emaitza batzuk lortu nahi ditu. Horrela, oinarritzko hezkuntza-sistemaren bidez jendarteak norabide bat markatzen du, nolatsuko jendea nahi lukeen etorkizunean, hau da, jendarte horretako kideek zer alderdi “lantzea” ikusten den egoki. Bestela esanda, eredu bat markatzen da, gehiago eta gutxiago zehaztua, adierazteko zeri begira ari behar lukeen hezkuntza-jardun orok. Horrelako nahien edo helburuen definizioak, gurea bezalako jendarteetan, legeetan islatzen dira. Jarraian datozen lerroetan ageri da nola definitzen diren oinarritzko hezkuntzaren helburuak Euskal Autonomia Erkidegoan. Erreparatzekoa da, besteak beste, garbi adierazten direla eduki hertsiki akademikoak ez diren hainbat helburu, esate baterako arduraz bizitzen ikastea, ikasten eta pentsatzen ikastea, elkarrekin bizitzen ikastea... Lerrootan biltzen dugu Euskadiko Autonomia Erkidegoko curriculum dekretuaren atal hori¹³:

8. artikulua.– Oinarritzko Hezkuntzaren helburuak.

Hezkuntza-gaitasun orokorrak oinarri hartuta zehazten dira Oinarritzko Hezkuntzako helburuak, betiere, oinarritzko gaitasunei erreparatuta:

1.– Arduraz bizitzen ikastea:

a) Giza gorputzaren eta sexualitatearen funtzionamenduaren alderdi guztiak ezagutzea, ulertzea eta onartzea, eta norberaren eta gainerako pertsonen gorputzarekin lotutako ekintza eta erabaki pertsonalek norberaren eta giza taldeen osasunean dituzten ondorioez jabetzea. Gorputza zaintzeak eta osasuntsu mantentzeak, ariketa fisikoa egiteak eta elikadura orekatu bat eramateak bizitza pertsonalari eta sozialari dakartzkion onurak garatzea, finkatzea eta balioestea.

b) Ingurune naturala balioestea eta hura arduraz gozatzea. Izadiaren funtzionamenduaren oinarritzko mekanismoak aztertzea, giza jarduerak izadian duten eragina ulertzea, eta hura babesten, zaintzen eta hobetzen laguntzea, gizakien eta gizakien hurbileko animalien bizi-kalitatearen nolakotasuna baldintzatzen duen elementua den aldetik.

¹² Jatorrizko testuan: «1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal». Ikus: <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29416>

¹³ Gure ikasgai honekin bereziki lotua da “komunikatzen ikastea” izeneko lerroalde. Dekretuaren testu guztia ikusteko (2010/09/29): http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/ver_e?CMD=VERDOC&BASE=B03N&DOCN=000000441&CONF=/config/k54/bopv_e.cnf

c) Kosmoseko eta lurreko partaidetzat identifikatzea eta izaki bizidun eta giza espeziearen kidetza hartzea nork bere burua. Horren xedea da norberaren izaera eta gizaki guztien izaera komuna ulertzea eta ekosistema osasungarri bati eusteko ardura hartzea.

2.– Ikasten eta pentsatzen ikastea:

a) Modu koherentean eta kritikoan pentsatzen ikastea, eta ohiturak hartzea diziplina, esfortzua, erantzukizuna eta lan eta ikasketa indibidualerako eta taldekakorako teknikak lantzeko, hala, ikasketarekin lotutako eginkizunak eraginkortasunez egiteko eta norberaren garapenerako bitartekoak eskuratzeko. Horrek guztiak bultzatu egin behar du nork bere buruan konfiantza izatea eta ikaslearen sen kritikoa, ekimena, jakin-mina, interesa eta sormena.

b) Problema zientifikoak eta matematikoak identifikatzea, planteatzea eta ebaztea, kalkulu-eragiketez, geometriari buruzko jakintzaz eta zenbatespenez baliatuta, eta azken horiek eguneroko bizitzan aplikatzeko gai izatea. Problema sormenez eta autonomiaz ebazteko, eskura dituen jakintzak eta baliabide materialak erabili behar ditu ikasleak; esaterako, beste pertsona batzuen lankidetzaz edo laguntza.

c) Zientziaren eta teknologiaren garapena, aplikazioak eta haiek ingurune fisikoan eta sozialean zer eragin duten jakitea eta balioestea. Zenbait diziplinatan egituratutako jakintza integratutzat hartu behar dute ikasleek jakintza zientifikoa, eta metodo zientifikoak aplikatu eta baliabide teknologikoak erabili behar dituzte, jakintzaren eta esperientziaren eremuetako problemak identifikatzeko eta ebazteko.

3.– Komunikatzen ikastea:

a) Zuzen, egoki, autonomiaz eta sormenez ulertzea eta adieraztea euskarazko eta gaztelaniazko ahozko eta idatzizko testuak eta mezuak, eta horiek erabiltzea komunikatzeko, norberaren pentsamenduak antolatze, errealitatea interpretatzeko eta hitz egiteko bete behar diren prozesuei buruzko gogoeta egiteko. Literatura irakurtze, lantze eta aztertze ekitea.

b) Zuzen, egoki eta oinarritzko autonomiaz ulertzea eta adieraztea atzerri-hizkuntza bateko edo gehiagoko ahozko eta idatzizko testuak eta mezuak, eta horiek erabiltzea komunikatzeko, norberaren pentsamenduak antolatze, eta hitz egiteko bete behar diren prozesuei buruzko gogoeta egiteko.

c) Ikaslearen bizi-ingurune errealitate soziolinguistikoa ikuspegi kritikoaz interpretatzea, eta hizkuntzak sortzeko eta garatzeko eta hizkuntzen arteko harremanak finkatzeko faktoreak zein diren jakitea. Hizkuntzen aniztasuna errespetatzea eta aniztasun hori herrien eta gizabanakoen aberastasun eta eskubidetza hartzea, interesa eta errespetuzko jarrerak izateko eskubide horren erabilerekin eta hizkuntza-normalizazioko prozesuekin.

d) Informazioko teknologiak eta komunikabideak erabiltzea ikasteko eta jakintza berriak eskuratzeko prozesuan, betiere, hartutako eta sortutako mezuekin ikuspegi kritikoa izanda.

e) Arte-sorkuntza ulertzea, ezagutzea eta balioestea; arte-hizkuntzaren mezu zuzenak eta iradokitakoak identifikatzea eta ikuspegi kritikoaz aztertzea; eta arte-adierazpenez eta -obrez gozatzeko ahalmena, sentikortasun estetiko eta sormena garatzea, eta arte-hizkuntzak erabiltzea gauzak adierazteko eta komunikatzeko.

f) Hitzeko hizkuntza eta arte-, matematika- eta zientzia-hizkuntzak interpretatzea eta modu aktiboan eta kritikoan erabiltzea, komunikazio-ekintza zehatzak egiteko, azalpenak eta arrazoiak emateko, eta norberaren, gizartearen eta izadiaren errealitatea egoki irudikatze.

4.– Elkarrekin bizitzen ikastea:

a) Talde-jarduerak planifikatzen eta egiten laguntzea, eta, berariaz, bizikidetzazko arauak eta demokratikoki ezartzen diren gainerako arauak ezagutzea eta betetzea, norberaren helburuak eta

interesak taldeko gainerako kideenekin uztartuz, norberarenak ez diren ikuspegiak errespetatuz, elkarrikteta landuz eta norberari dagozkion ardurak hartuz. Hori guztia giza eskubideak errespetatuz egin behar dute ikasleek, herritar aktiboa izateko prestatuz.

b) Auziak prebenitzeko eta haiek modu baketsuan konpontzeko trebetasunak eskuratzea; esaterako, entzute aktiboa, enpatia, asertibitatea, emozioen erregulazioa eta kontrola, eta negoziazioa eta bitartekaritza. Horien xedea ikasleak lankide-giroko testuinguru batean bizitzea da, hala nola eskolan, familian, etxean eta ikasleak bizikide dituen gizarte-taldeetan.

c) Ikasleak arduraz onartzea bere betebeharrak eta zer eskubide dituen jakitea eta horiek erabiltzea, gainerako pertsonak errespetatuz. Ez onartzea jaiotzagatik, arrazagatik, sexuagatik, erlijioagatik, iriztiagatik eta bestelako ezaugarri individual edo sozialengatik egiten diren diskriminazioak. Tolerantzia izatea eta lankidetzaren eta elkartasun-jarrerak izatea pertsonetikiko eta taldekikiko.

d) Gizarteko arauak eta ohiturak betetzea pertsonekin harremanak izatean eta gizarte-jardueretan parte hartzean; besteak beste, bide-hezkuntzako arauak eta nor bere burua babesteko hezkuntzari dagozkionak. Errespetuzko jarrerak izatea, trafiko-istripuak eta bestelako istripuak prebenitzeko.

e) Sexuen arteko diferentziak eta pertsona guztien arteko eskubide-eta aukera-berdintasuna balioestea eta errespetatzea, eta, horrekin batera, gizonak nahiz emakumeak diskriminatzea eragin dezaketen estereotipoak baztertea.

f) Euskal herritartzat izatea norberaren burua, kultura askotariko ingurunean, eta balioa ematea euskal hizkuntza eta kulturari edota norberak berezko eta erreferentziatzeko dituen; hala, ikasleak, identitate anizkunei erreparatuta, nortasun propio bat eraiki behar du, modu inklusiboan. Horrek guztiak erreferentziatzeko marko komun bat eraikitze bide eman behar du, pertsonen arteko diferentziak errespetatu eta bizikidetzaren erraztuko duena.

g) Euskal Herriko kulturaren eta historiaren oinarritzeko alderdiak eta arte- eta kultura-ondarea ezagutzea, balioestea eta errespetatzea, eta xede horiek betetzea gainerako kultura eta gizarteetikiko. Kultura eta sozietateen funtzionamenduko mekanismoak eta balioak aztertzea, batik bat, herritarren eskubideei eta betebeharrak dagozkienak, haiek ikuspegi kritikoaz aintzat hartzeko eta haiekiko iritzi eta irizpide pertsonalak izateko.

5.– Ikaslearen giza alderdiak garatzen ikastea:

a) Bizi-ibilbidea gainerako pertsonekin batera eraikitzen duen subjektu autonomotzat ikustea norberaren burua, eta pertsonak ekintzak zer irizpide eta baliori jarraituz egiten dituzten jakitea. Kritikoa eta arduratsua izatea norberaren buruarekin eta gainerako pertsonekin, norberaren garapen osoa, gizartearen garapena eta izadiarekiko oreka lortzeko.

b) Autoestimua eta gaitasun emozionalak lantzea eta horiek adieraztea nortasunaren esparru guztietan eta gainerako pertsonetikiko harremanetan; betiere, indarkeria eta aurreiritziak alde batera utzita.

c) Ikasleak modu egokian ikustea bere burua eta bere ezaugarriak eta aukerak, jarduerak autonomiaz eta orekaz egitea, eta balioa ematea helburuak lortzeko esfortzuari eta zailtasunak gainditzeko joateari.

6.– Egiten eta ekiten ikastea:

a) Izaera ekintzailea garatzea, norberarenganako konfiantza-jarreraren, partaidetzaren, sen kritikorearen eta ekimen pertsonalaren bidez, eta konpromisoa hartzea plangintzak egitea eta erabakiak nahiz ardurak hartzea eskatzen duten proiektuekin.

b) Norberaren jarrerak identifikatzea eta ikasteko nahiz lan egiteko aukeren alderdi onak eta txarrak balioestea, norberaren proiektu akademikoa eta profesionala zehazteko, ikuspegi errealista batetik eta norberaren gaitasun eta balioekin bat etorrita.

8. Zergatik da interesgarria konpetentzien bidezko planteamendua?

Enpresen munduan hasi zen erabiltzen *konpetentzia* kontzeptua XX. mendearen azken laurdenean, eta geroztik beste esparru batzuetara ere igaro da, besteak beste irakaskuntzaren esparruan lanbide-heziketaren esparrura, eta hartatik, azkenik, gainerako irakaskuntza sistema guztira. Poliki-poliki hainbat herrialdetan saiatzen dira definitzen zein diren oinarritzko konpetentziak, eta programak eta curriculumak ere konpetentzien arabera agertzen dira, norabidea delarik gehiago azpimarratzea jakintzen erabilera praktikoa —hots, jakintzak testuinguru konkretuetan eta desberdinetan aplikatzea—. Bestela esanda: inportantea da, zalantzarik gabe, jakite hutsa, kontzeptuak ulertzea eta datuak gogoan izatea, baina jendartearen etorkizunari begira inportantea da aldi berean jakintza hori zertarako erabil daitekeen aztertzea eta jakintza bizitzan aplikatzeko trebetasuna lantzea. Betiere gogoan edukirik, hirugarren osagai gisa, jakintzaren eta trebetasunen erabilera ekintzailearen jarreraren arabera izan behar dela eta hark dituen balioek zehaztuko dutela azken batean haren jokaera.

Irakaskuntzaren helburuak, ordea, sarritan planteatu izan dira jakintzen (jakintza “akademiko teorikoen”) pilatze gisa, ikasleak hurrengo ikasmailara igarotzeko egin beharreko bide gisa; azken urratsa zen unibertsitatera sartzea. Ohikoa izan dugun jardunbide horren arabera jakintza gaika antolatuta dago, gai bakoitza besteetatik bereizirik. “Jakite huts”ari ematen zaio lehen mailako garrantzia, jakitearen aplikazioari baino areago. Ondorioz, gauza anitz “badakigu”, eskolan ikasi bezala errepikatzeak gai gara, baina askotan ez dugu jakintza horren aplikazioaz hausnartu. Hezkuntza-sistemako maila bakoitzean ikasleak hurrengora pasatzeko prestakuntza jasotzen du, eduki akademikoei dagokienez (hezkuntza-sistemaren funtzio propedeutikoa): horrela, Haur Hezkuntzak prestatu behar du ikaslea Lehen Hezkuntzara igarotzeko; Lehen Hezkuntzak Bigarren Hezkuntzarako zubia izan behar du; Bigarren Hezkuntzaren helburua da unibertsitatera sartzeko hautaprobak gainditzea. Eta ibilbide zorrozki akademiko horretan eskatzen diren jakintzak erdietsi ezean ikaslea hezkuntza-sistematik kanpora atera ohi da edo bazter-bidera “kondenatzen” (hezkuntza-sistemaren funtzio selektiboa edo hautatzailea). Jardun mota horretan eskolan neurri handi batean jakintza abstraktuak edo teorikoak jasotzen dira, sarritan buruz ikasiak, eta erakunde horretan ikasten denaren zati handi batek nekez balio du egiazko bizitzan aplikatzeko.

Aldi berean, ordea, maila bakoitzean ez da nabarmentzen zenbat ikasi duen ikasle batek edo nolako maila edo konpetentzia lortu duen bizitzaren atal desberdinetan eraginkorki aritzeko. Izan ere, bizitzak dimentsio bat baino gehiago ditu, eta pertsona bakoitza denetan garatzen ahal da. Are gehiago: pentsatzekoa da pertsona bakoitzak hobeto gara ditzakeela eta garatuko dituela atal batzuk besteak baino, berezko jarrerarengatik edo ingurumenaren eraginez edo biengatik aldi berean. Bizitzaren dimentsio horiek jaso nahi dira konpetentzia desberdinen formulazioaren bidez. Beraz, garrantzitsua izan behar da ea ikasleak hizkuntza zuzen eta egoki erabiltzen duen edo matematikako kontzeptuak ongi aplikatzen dituen bizitzan, baina beste galdera batzuei erantzuteko ere eskolak zeresana izan behar du. Esate baterako: Ikaslea bere osasunaz arduratzen da? Ingurumena zaintzeko jarrera du? Zenbateko trebetasuna eta jarrera du

ikasten ikasteko, ikasten segitzeko? Teknologia berrietan zer moduz defenditzen da? Iritzi kritikoa garatua du? Jendearen eskubideak zer eta zein diren badaki? Sentiberatasun artistikoa garatua du? Nolako autokontzeptua du? Harremanak ondo eratzen ditu kideekin eta lagunekin?...

Jakite teoriko huts isolatuan oinarrituriko planteamenduaren ordeztu, *konpetentzia* kontzeptua erabilita, begien bistara ekarri nahi da trebetasunak eta jakintzak eta jarrerak integratzeko zereginak garrantzi handia duela. Lanbiderako (eta, oro har, bizitzarako) prestakuntza-garaian ere gogoan eduki behar dira dimentsio guztiak (jakitea, egiten jakitea eta izatea), eta dimentsio horiek integratuta jokatzen dela munduan. Horretarako da baliozkoa *konpetentzia* kontzeptua, hiru dimentsio horiek batera integratu beharra seinalatzen baitu.

Bestalde, hezkuntza-sistemak izan ohi duen funtzio selektibo edo hautatzailearen tokian (goian aipatua) funtzio orientatzailea izan dezake konpetentzien araberako planteamenduak.

Esan dugu irakasmaila bakoitzak, bizitzarako prestatu beharrean, gehiago jotzen zuela hurrengo ikasmailara igarotzeko prestatzera; alabaina, orientabide horrekin, hurrengo ikasmailara ezin igaroz gertatzen direnak ikasdenbora galdu egiten dute neurri handi batean, eskolak izan litzakeen beste helburu batzuk bazterrerara gelditzen baitira. Aldiz, oinarritzko konpetentziak zein diren adierazteak eta eskolak horiek lortzen lagundu behar duela argiro formulatzeak berak balio du gogorarazteko eskolak ere irakatsi behar duela bizitzan jarduten, oro har, eta ez bakarrik hurrengo ikasmailara pasatzeko jakintzak transmititzen. Horrela, helburu bakar bati begira ez, baizik eta ikaslea bizitzako atal desberdinetan eraginkorki jarduteko prestatzen ariko da eskola. Eta eskola horrek aukera hobea eskainiko dio ikasten ari denari bere proiektu pertsonal berezia garatzeko, bizitzaren jardun-atl honetan edo hartan. Izan ere, kontuan hartu behar da eskolak garatu behar dituen konpetentziak esparru desberdinetakoak direla, ikaslearen osoko garapenak atal desberdinak hartzen baititu barrenean.¹⁴

9. Zer abantaila dakarke konpetentzien ikuspegiak?

Konpetentzien bidezko ikuskerak eta antolamenduak balio du lehenagoko planteamenduetan ageri ziren hutsune batzuk konpontzeko. Hutsune horien artean honako hauek aipa daitezke:

- Jakintza burutuak, amaituak transmititu nahi ziren hezkuntzaren bidez, kontuan hartu gabe haietara iristeko prozesuen nolakoa; prozesuen izaeraz ohartzea eta haiek lantzea garrantzitsua da jendartea aldakorra denean (oraingo gurea halakoa da eta etorkizunean ezaugarri hori areagotuko dela aurreikusten da), jakintza amaituak atzeratuta gelditzen baitira eta, beraz, muina “ikasten ikastea” baita.
- Diziplinen arteko loturak urriegiak izan dira jakintza-arloen artean.

¹⁴ EAEko curriculumak 5 ardatz bereizten ditu: maila pertsonala, familiakoa, soziokulturala, akademikoa eta profesionala. Beste banaketa batzuk ere egiten dira; adibidez: esparru soziala, interpersoneala edo pertsonartekoa, pertsonala eta profesionala (Zabala & Arnau, 2007).

- Irakasleen arteko lankidetzak txikiegia izan da.
- Ebaluazio-sistemak autoritarioak, zurrinak eta pertinentzia/egokitasun txikikoak izan dira.

Konpetentzien bidezko planteamenduak dituen alde on batzuk, berriz, honako hauek dira (Escamilla, 2008):

- Konpetentziaren kontzeptua lotua dago ingurunearekin; ingurua analizatu beharko da eta ikusi behar da zer inguruetan aplikatuko den (zer abantaila, zer arazo izan daitekeen toki bakoitzean); horrek berdintasunaren printzipioari laguntzen ahal dio.
- Oinarritzko konpetentziak formulatzeko lehenbiziko lan handia egin behar izan da bizitzarako garrantzi handikoak diren ikasketak identifikatzen, hautatzen eta antolatzen; oinarritzko konpetentzien artean ere bada hierarkia bat: ikasten ikastea eta norbanakoaren ekimena eta ekinzaletasuna dira garrantzitsuenak.
- Tipo desberdineko edukiak integratzen dira konpetentzietan, edo bestela esanda, konpetentziak jakintza multzoak dira ekintzara orientatuak –“pakete funtzioanitzekoak” deitzen die Coll-ek (2007)–. Datuak, kontzeptuak, printzipioak erabiltzen dituzte, hainbat prozedurarekin batean (adierazpena, galdeketa, arazoak ebaztea...), eta jarrerak eta arauak ere tarteko dira. Eskolako edukiaren dimentsio desberdinak agerian gelditzen dira.
- Konpetentziak formulatzearen bidez kontsentsu batzuetara iristen ari dira nazioarteko hainbat erakunde eta organismo, eta oinarritzko adostasun horiek balio dezakete hainbat programa aurrera atzeratzeko.
- Konpetentziek balio dute nukleo gisa: erreferentzia izan daitezke hainbat alor eta gaitako lanetarako, heziketa proiektu desberdinetatik eta ziklo desberdinetatik.
- Konpetentziek talde-lana sustatzen dute eta hartara behartzen dute. Erreferentzia-nukleo gisa funtzionatzen baitute konpetentziek, irakasleek elkarrekin hitz egin behar dute, eztabaidatu eta funtsezkoa adostu. Proiektuak eta baliabideak elkarrekin bana daitezke. Gurasoek ere jakin behar dute haien berri.
- Beste zeregin batzuk egiteko prestakuntza kontuan hartzen dute. Gaitasunetan eta trebetasunetan konkretatzen baitira, ataza bereziak ebazteko prestatzen dute, eta ez bakarrik esparru akademikoan. Balio behar dute identifikatzeko, hautatzeko, ezagutzeko, jakiteko, ulertzeko eta aplikatzeko bizitzako beste atal batzuetan ere. Konpetentzien bidezko enfoke batetik eskolan ikasitakotik haratago joatea bultzatu behar da, erronka berriei aurre egiteko jarrera indartu behar da. Konpetentzia konplexuenek sormena eta berrikuntza bizkortzen dute.
- Trebetasun metakognitiboekin harremanetan daude. Ikasten ikasteko konpetentziak eskatzen du trebetasun batzuk garatzea, nork bere prozesu eta produktu kognitiboak ezagutzeko: nola ibiltzen naizen hobekien, non ditudan zailtasunak, nola gaingitzen ditudan... Hainbat konpetentziak badute lotura ekimenarekin eta autonomia pertsonalarekin, nork bere ahalbideei eta zailtasunei buruzko hausnarketa egitearekin.

Amaitzeko, esan dezagun konpetentzien bidezko enfokearekin berdintasun (ekitate) kontzeptua eta kalitate kontzeptua lotu izan direla (Escamilla, 2008).

10. Zer zailtasun edo arazo etor daiteke konpetentzien ikuspegitik?

Ikuspegi baten arabera arazoa ez da konpetentzien ikuspegia txarra dela baizik eta hura gaizki ulertzen eta oker aplikatzen dela. Hala ere, arriskuak eta zailtasunak ere aurreikus daitezke:

a) Konpetentzien bidezko ikuspegiaren sorburua izan da, hain zuzen ere, eduki akademikoak gehiegitan landu direla modu teorikoan eta atomizatuan. Horren ordez, berriz, ikuspegi praktikoari garrantzi handiagoa eman nahi zaio. Hala ere, konpetentzien ikuspegiak ez du esan nahi prozedura hutsetan edo praktika hutsetan zentratu behar denik: lehenengo eta behin jakin egin behar da, eta ulertu egin behar da.

b) Ikasketa-prozesu guztiak lan praktikoen bidez antolatzea da beste arrisku bat. Hau da, konpetentzia kontzeptua jardura praktikoei gehiegi lotzea. Ez da ahanzi behar kontzeptuak ere landu behar direla, ez direla baliogabetu behar. Teoria ez da utzi behar “etxean ikasteko”, eta praktika eskolan egin: batzuetan hala izanen da egokiena eta beste batzuetan alderantziz.

c) Irakasleen artean adostasun eza gerta daiteke konpetentzien artean zeini eman lehentasuna eta zer baliabide erabili praktikara eramateko. Adostasuna behar da, ordea, edukiak ez errepikatzeko eta inork ere lantzen ez duen hutsunerik ez gertatzeko. Konpetentziak lantzeko beharrezkoa da espezialitate guztietako irakasleen arteko komunikazioa: jakintzak trukatu behar dira, eta objektiboak izaten saiatu, konpetentzien lehentasunei dagokienez. Orain arteko jokaera batzuk kendu egin beharko dira, konpetentzien bidezko planteamenduek on ekar dezaten: irakasleak ez daitezke egon “nor bere jakintzaren gazteluan”; lankidetzan ari behar dute ikasleei jakintzan gertatzen diren aldaketen aurrean laguntzeko.

d) Konpetentziak garatzeko orientazioak gaitasuna/kapazitatea bilatzen du esparru eta testuinguru guztietan egoki jarduteko. Kontua ez da zerbait egiten ikastea eta hura errepikatzea; konpetentzia operatibo (xehe) batzuk menperatzeak galaraz dezake konpetentzien ikuspegi globalagoa edo osoagoa: konpetentzien bidezko planteamenduak eskatzen baitu etengabe mugitzea konpetentzia orokorretatik berezietara eta haietatik operatiboetara. Konpetente izateak esan nahi du on izatea ikasi denetik haratago joateko, jasoriko trebetasunetatik abiatuta bide berriak esploratzeko.

e) Curriculumeko elementu guztien definizioa konpetentzietara biltzea da beste arrisku bat. Curriculuma hainbat osagaik osatzen dute, elkarri lotuak eta elkarren menekoak (interdependenteak). Oinarritzko konpetentziak erreferentzia globaleko nukleoak edo guneak dira. Konpetentzia orokorrak, bereziak eta operatiboak helburu mota batzuk dira, eta haiek garatzeko beharko dira eduki egoki batzuk, eta baita baliabide metodologiko, pertsonal eta material berariazkoak. Gainera, ikas-irakaskuntzako esperientziak egiteko proposamenak beharko dira, eta ebaluatzeko, berriz, erakusle egokiak, eta horiek jasotzeko eta erregistratzeko balioko duten sistema bereziak (Escamilla, 2008).

Beste ikuspegi batetik, konpetentzietan oinarrituriko planteamenduari egiten zaion bestelako kritika orokor bat da hezkuntza antolatu nahi dela jendarte guztia enpresen interesen menpe jartzeko. Hala ere, konpetentzien araberako planteamenduak berez inolaz ere ez du iritzi kritikoa isildu nahi edo langile automatak sortu nahi; ez da ahanzi behar konpetentzien kontzeptuarekin jarrerak ere lehen mailan agertzen direla eta haiek zaindu behar direla. Jendarteak, beraz, erabaki beharko du zer balio eta printzipio izanen diren onuragarriak beraren garapen bidezkorako, eta hartarako nahi diren konpetentziak formulatu.

11. Zein dira oinarrizko konpetentzien ikuspegiaren on-gaitzak?

Ondoko koadro honetan biltzen ditugu elkarren ondoan konpetentzien bidezko ikuspegitik etor daitezkeen onurak eta aurreikus daitezkeen zailtasunak (Escamilla, 2008):

OINARRIZKO KONPETENTZIAK	
Aurreikusi beharreko zailtasunak	Etor daitezkeen abantailak
Funtsatu gabeko praktiketara polarizatzea	Praktika itxien pragmatismoa eta instrumentalizazioa gainditzen da
Adostasunik eza lehentasunen edo bitartekoen gainean	Eduki mota askotarikoak integratzen dira
Praktika itxia arretagune gisa (ikuspegiaren berezkotasuna, muina galtzea/bestelakotzea)	Lan-marko adostuak
Curriculumeko gainerako osagaien papera gutxiestea, aintzat ez hartzea (desestimatzea)	- Hezi-lanaren batera biltzea (konbergentzia) - Heziketa-lanaren norabidea zentratzea
	Taldean lan egitea sustatzen du eta hartara behartzen du
	Aldaketari eta berrikuntzari bulkada
	Trebetasun metakognitiboak sustatzea

12. Zer da Oinarrizko Hezkuntzako curriculumean ageri den hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna?

EAEko curriculumaren dekretuak formulatzen eta erakusten ditu zein diren erkidego horrek ezarri dituen heziketa-asmoak, oinarrizko konpetentzietan biltzen

direnak. Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna (edo konpetentzia) oinarritzko konpetentzia horietako bat da. Curriculumaren dekretua aztertuz ikas dezakegu nola ulertzen den konpetentzia hori EAEn¹⁵:

4.– Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna.

Gaitasun honen funtsa hizkuntza erabiltzea da, ahozkoa zein idatzizkoa, bai errealitatea adierazi, interpretatu eta hura ulertzeko egindakoa, bai jakintza eraikitze eta komunikatzeko egindakoa, bai eta pentsamoldea, emozioak eta jarrerak antolatu eta norberak erregulatzeko egindakoa ere.

Gaitasun honi dagozkion jakintzek, trebetasunek eta jarrerak bide ematen dute pentsamenduak, emozioak, bizipenak eta iritziak adierazteko, elkarriketan aritzeko eta iritzi kritikoak eta etikoak osatzeko, ideiak sortzeko, jakintza egituratzeko, diskurtsoari eta norberaren ekintzei eta egitekoei koherentzia eta kohesioa emateko, erabakiak hartzeko eta ahozko nahiz idatzizko entzunaldiez, irakurraldiez nahiz mintzaldiez gozatzeko. Horrek guztiak, gainera, autoestimua eta norberarenganako konfiantza handitzen laguntzen du.

Komunikatzeko eta elkarriketan aritzeko, harreman eta lotura eraikitzaileak sortu behar dira pertsonekin eta ingurunearekin; orobat, kultura berrietara gerturatzea eskatzen du jarduera horrek, eta, kultura horiek ezagutu ahala, handitu egiten da kultura horiekiko ardura eta errespetua. Nabarmena da, horrenbestez, bizikidetzarako eta gatazkak konpontzeko ahalmenarekin erabat loturik dagoela hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna.

Entzuteko, azalpenak emateko eta elkarriketan aritzeko gai izanda, hitzeko harreman nagusien jabe egiten gara, era bateko eta besteko komunikazio-egoeretan sortutako ahozko mezuak adierazteko eta ulertzeko gaitasuna eskuratzen dugu, eta komunikazioa testuinguru bakoitzera egokitzeko ahalmena geureganatzen dugu. Hala, komunikazio-egoera bakoitzerako egokiak diren ahozko testuak sortzeko, behar bezala eta eraginkortasunez erabili behar dira hizkuntzakakoak diren eta ez diren kodeak eta trebetasunak, eta komunikaziorako harremanek egoera bakoitzean bete beharreko arauak.

Irakurriz eta idatziz, indartu egiten dira informazioa bilatzeko, biltzeko eta prozesatzeko trebetasunak; hala, jarduera horiek lagundu egiten dute askotariko asmo komunikatibo edo sorkuntzakoak dituzten testuak behar bezala ulertzen, sortzen eta erabiltzen. Irakurketak erraztu egiten du idatzizko hizkuntza erabiltzeko kodea interpretatzeko eta ulertzeko prozesua, eta, gainera, plazer-, jakituria-eta fantasia-iturri da, eta beste ingurune, hizkuntza eta kultura batzuk ezagutzeko aukera ematen du. Horrek denak, komunikaziorako gaitasuna mantentzen eta hobetzen laguntzen du.

Hizkuntza-komunikazioko ekintzetako (elkarriketa, irakurketa, idazketa, etab.) xedeak eta helburuak hautatzeko eta aplikatzeko trebetasuna zuzenean dago lotuta gaitasun honen alderdi nagusiekin; esaterako, norberaren errepresentazio mentalak egitearekin, errealitatea interpretatu eta ulertzearekin eta norberaren jakintzak eta ekintzak koherentziaz antolatu eta erregulatzearekin.

Mezuak ulertzea eta komunikatzen jakitea jakintza praktikoak dira, baina hizkuntzari eta haren erabilera-arauei buruzko ezagutza erreflexiboa eduki behar dute oinarrian, eta horrek berariaz eskatzen du hizkuntza behaketarako eta azterketarako objektutzat hartzen jakitea. Era askotariko gizarte-eta kultura-testuinguruetako komunikazio-egoerei egokiak zaizkien diskurtsoak adierazteko eta interpretatzeko, beharrezkoa da hizkuntza-sistemaren funtzionamendu-arauak eta hizkuntza-interakzio egokiak izateko estrategiak ezagutzea eta behar bezala aplikatzea.

¹⁵ Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. 175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarritzko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzeko. Helbide honetan ikusgai: http://www.euskadi.net/cgi-bin/k54/ver_e?CMD=VERDOC&BASE=B03N&DOCN=000000441&CONF=/config/k54/bopv_e.cnf

Gaitasun hori eskuratzeko, hauek ezagutu behar dira: hizkuntzarekin lotutako gizarte-ohiturak, hizkuntzaren kultura-balio eta -alderdiak, eta hizkuntzak testuinguruaren eta komunikazio-asmoaren arabera har ditzakeen aldaerak. Ahalmen hauek ere izan behar dira: beste pertsona batzuen egoeran jartzeko ahalmen enpatikoa; norberarenak ez bezalako iritziak sentikortasunez eta ikuspegi kritikoz irakurtzeko, entzuteko, aztertzeko eta aintzat hartzeko ahalmena; norberaren ideiak eta emozioak funtsean eta formaz egoki adierazteko ahalmena, eta kritika eraikitzaileak onartzeko eta egiteko ahalmena.

Atzerriko hizkuntzen komunikazio-gaitasunari dagozkion jakintza eta formalizazioa –batik bat, idatzizkoa– bestelako maila batean kokatzen dira, eta hizkuntza horietakoren batean komunikatzeko ahalmena izatea eskatzen dute. Hizkuntza horiek jakinda, aberastu egiten dira gizarte-harremanak eta norberak berezkoak ez dituen testuinguruetan mugitzeko ahalmena eskuratzen da. Atzerriko ikasleen atzerri-hizkuntzen kasuan ere, hizkuntza horiei eutsita, bultzatu eta aberastu egiten da hizkuntza anitzeko inguruneen dibertsitatea. Horrekin batera, jokabide horiek eskura jartzen dituzte informazio-, komunikazio-eta ikasketa-iturri ugari eta askotarikoak.

Laburbilduz, derrigorrezko eskolaldiaren amaieran hizkuntzarako gaitasuna behar bezala eskuratua izateko, ahozko eta idatzizko hizkuntza menderatu behar da era bateko eta besteko testuinguruetan, eta atzerriko, gutxienez, hizkuntza baten erabilera funtzionala izan.

Nafarroan hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna nola azaltzen den, helbide honetan ikus daiteke:

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29416>

Eta oinarrizko gaitasun horretaz Espainiako legedian egiten den esplikazioa, berriz honako honetan:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

13. Zer da hizkuntza-gaitasuna?

Chomsky-k eraturiko gramatika sortzaileak bereizten ditu hiztunaren *gaitasuna* eta *ariketa*. *Gaitasuna* (en.: *competence*) da hiztunak burmuinean dituen arauen multzoa, hizkuntza horren gaineko kontrola osatzen duena eta hiztunari balio diona hizkuntza horretan esaten diren esaldiak ezagutu eta balioesteko; hizkuntza-arauen multzoak osatzen du hiztunaren hizkuntza-jakinduria eta haren bidez ekoizten ditu perpaus zuzenak eta ulertzen ahal du infinitu esaldi. *Ariketa*, berriz, hiztunak hitz egiten duenean egiazki ateratzen dituen esaldiak dira, beren ezaugarri guztiekin (en.: *performance*). Bestela esanda: hiztunak hizkuntzaz duen ezaguerari *gaitasun* esango zaio, eta hiztun bakoitza bere gaitasun horretaz baliatze zehatzari, berriz, *ariketa* (Goenaga, 1980)¹⁶.

Komunikazioaren ikuspuntutik aztertutik, berriz, beste esanahi bat hartzen du *hizkuntza-gaitasunak*. Komunikazioan beharrezkoak diren eta hiztunak baliatzen dituen beste gaitasun batzuekin harremanetan den gaitasun bat da, eta beste gaitasun batzuekin duen harremana formula honen bidez adierazi izan da:

¹⁶ *Hizkuntza-gaitasuna eta gramatika-gaitasuna*, zentzu horretan, batzuetan berdintzat jotzen dira.

Hizkuntza-gaitasuna + gaitasun estrategikoa + mekanismo psikofisiologikoak = komunikazio-gaitasuna.

Ekuazio horretan hizkuntza-gaitasuna, zabalagoa den komunikazio-gaitasunaren zati bat da, eta aldi berean bi azpigaitasun ditu: antolamendu-gaitasuna eta gaitasun pragmatikoa. Antolamendu-gaitasunaren barrenean dira gramatika-gaitasuna (hiztegia, morfologia, sintaxia, fonologia) eta testu-gaitasuna (kohesioa, antolamendu erretorikoa). Gaitasun pragmatikoaren azpigaitasunak dira gaitasun ilokutiboa eta gaitasun soziolinguistikoa (Bachman, 1990; in Ruiz Bikandi, 2009).¹⁷

14. Zer da komunikazio-gaitasuna?

Chomskyren hizkuntza-gaitasunari kontrajarririk Hymes-ek proposatu zuen kontzeptu hau XX. mendeko hirurogeiko hamarkadan, adierazteko gramatikaz gainera beste zerbait ere jakin behar dela hizkuntza zuzen edo egoki erabiltzeko, besteak beste egoera guztietan ez baita egokia erregistro bera erabiltzea. Hortaz, hiztun konpetenteak hizkuntza-osagai orotarikoak aukeratuko ditu komunikazio-egoera bakoitzean, norekin ari den eta zertaz, zer testuingurutan, etc.

Gramatika-gaitasunaren bidez hiztunak, mezu bat transmititu nahi duelarik, jakinen du hizkuntzako hitz batzuk hautatzen, haiek nola ahoskatu behar diren, eta zer arau sintaktikoren arabera lotu behar diren elkarrekin. Baina komunikazio-gaitasuna hori baino gehiago da. Jaiotzetiko hiztunak (*native speaker*) badaki orobat bere esan-beharrak egokitzen komunikazio-egoeraren arabera; mezua transmititzeko orduan, komunikazio-jarduneko beste ezaugarri batzuek ere eragiten dute: nor norekin ari den, zertaz, zer asmorekin,... Faktore horiek ere badute zerikusia komunikazio-saioaren nolakoa zehazteko. Hizkuntzaren erabilerari buruzko jakite horri konpetentzia pragmatiko esaten zaio.

Konpetentzia batzuek elkarrekin duten erlazioa ikustea argigarria izan daiteke bakoitzaren posizio erlatiboaz ohartzeko. Ildo horretan, ekuazio hau erakutsi izan da:

Hizkuntza-gaitasuna + Gaitasun pragmatikoa = Komunikazio-gaitasuna

Beste erlazio batzuk ere planteatu izan dira, esate baterako ondoko hau (Lyle F. Bachman, 1990):

Hizkuntza-gaitasuna + Gaitasun estrategikoa + Mekanismo psikofisiologikoak = Komunikazio-gaitasuna

Azken formula horretako hizkuntza-gaitasuna aurreko eredukoa baino zabalagoa da, eta bere barrenean bi azpigaitasun ditu: antolamendu-gaitasuna eta gaitasun pragmatikoa. Antolamendu-gaitasunaren azpigaitasunak, berriz, gramatika-gaitasuna eta testu-gaitasuna dira; eta gaitasun pragmatikoaren azpigaitasunak, berriz, gaitasun ilokutiboa eta gaitasun soziolinguistikoa (Ruiz Bikandi, 2009).

¹⁷ Puntu honen osagarri, ikus Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratua (http://www.habe.org/pdf/erreferentzi_markoa.pdf), eta komunikazio-gaitasunari eta gramatika-gaitasunari eskainiriko puntuak

Komunikazio-kompetentziak bere baitan hartzen ditu jende-arteko komunikazioak behar dituen elementu hitzezko eta hitzez besteko guztiak, eta baita haiek nola erabili modu egokian egoera desberdinetan. Definizio batzuen bidez saiaturako gara kontzeptuaren edukia mugatzera.

Gumperz eta Hymes-ek (1972) diote komunikazio-kompetentzia dela hiztun batek jakin behar duena modu eraginkorrean komunikatzeko, sozialki esanguratsuak diren testuinguruetan. Ekiteko trebetasuna da. Desberdindu nahi da zer dakien hiztunak eta nola jokatzen den, ez baita gauza bera. Komunikazio-kompetentzia aztertzen dutenek hiztunak tratatzen dituzte erkidego batzuetako kide gisa, rol batzuk jokatzen dituztenak, eta haien hizkuntza-erabilera azaltzen saiatzen dira, autoidentifikatzeko eta haien jardunak gidatzeko (Calsamiglia & Tusón, 1999).

Gumperzek honela definitzen du komunikazio-kompetentzia: “jakitea, elkarriketako kooperazioa sortzeko eta hari eusteko, hiztunek oro har eduki behar dituzten konbentzio linguistiko eta komunikatiboak”, eta hartan sartzen ditu gramatikari buruzko jakintzak eta baita testuinguruari dagozkionak ere.

Komunikazio-kompetentziak berekin dakar ez bakarrik hizkuntza-kodea jakitea, baizik eta jakitea zer esan nori eta nola esan modu egokian edozein egoeratan. Badu zerikusia hiztunei suposatzen zaien jakintza sozial eta kulturalarekin, bide ematen diena hizkuntza-formak erabiltzeko eta interpretatzeko. Hartan sartzen dira nork hitz egin dezakeen eta nork ez testuinguru jakinetan, noiz hitz egin daitekeen eta noiz egon behar den isilik, nori hitz egiten ahal zaion, nola mintzatu behar den estatus eta rol bateko eta besteko pertsonen, zer portaera ez-hitzezko diren egokiak testuinguru bakoitzean, zein diren hitza hartzeko ohiko moduak (errutinak) elkarriketa edo solasaldi batean, nola galdetu eta eman informazioa, nola eskatu, nola eskaini edo errefusatu laguntza edo kolaborazioa, nola agindu, nola ezarri diziplina, etc. Hau da: hizkuntzaren erabilerak inplikatzeko duen guztia testuinguru sozial jakin batean.

Oro har, esan daiteke komunikazio-kompetentzia dela hiztun batek beretu dituen jakintzak eta trebetasunak orotariko komunikazio-egoerei arrakastaz edo eraginkortasunez aurre egiteko.

Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuak, berriz, beste modu batean deskribatzen du komunikazio-gaitasuna.¹⁸ Hartan, komunikazio-gaitasunaren osagaiak dira hizkuntza-gaitasuna, gaitasun soziolinguistikoa eta gaitasun pragmatikoa, eta horietako bakoitzak beste gaitasun batzuk ditu osagai gisa.

Horrela, *hizkuntza gaitasunaren* osagarriak honako “azpigaitasun” hauek dira: gaitasun lexikoa, semantikoa, fonologikoa, ortografikoa eta ortoepikoa (forma idatzitik abiatuta hitz bat zuzen ahoskatzeko gaitasuna); *gaitasun soziolinguistikoaren* bidez, berriz, honako alderdi hauek hartzen dira aintzat: gizarte-harremanen adierazle linguistikoak, adeitasun-arauak, herri-jakintzaren adierazpenak, erregistro-desberdintasuna, eta dialektoa eta azentua; eta *gaitasun pragmatikoa*, azkenik, gaitasun hauek ditu osagai: diskurtso-gaitasuna eta gaitasun funtzionala.

¹⁸ Helbide honetan ikus daiteke testu osoa: http://www.habe.org/pdf/erreferentzi_markoa.pdf.

15. Zer da gaitasun/konpetentzia pragmatikoa?

Pragmatika da semiotikaren eta hizkuntzalaritzaren adar bat, hizkuntza egoki erabiltzeko behar diren jakintzak eta trebetasunak aztertzen dituen; hizkuntza-zeinuak aztertzen ditu, baina betiere hiztunek zeinu horiek jendartean nola erabiltzen dituzten: egoerak, mintzaideen rolak, nahiak, aurre-suposizioak edo ustekizunak, eta abar.

Beraz, gaitasun pragmatikoaren bidez hiztunak komunikazioa gauzatzen du hartarako kontuan harturik, alde batetik, zeinuek beren erreferenteekin dituzten harremanak (hau da, nolabait esateko, testuingururik batere ez balitz hitzek “hotz-hotzean” esan nahiko luketena), baina bestetik baita erlazio pragmatikoak ere. Erlazio pragmatikoan alde batetik hizkuntza-sistema dugu eta bestetik komunikazio-gertakarian esku hartzen duten mintzaideak (interlokutoreak) eta komunikazio-testuingurua, denak elkarri lotuak eta kontuan hartu beharrak.

Gaitasun pragmatikoa horixe da: hizkuntzaz beraz gainerako jakite horiek denak, hiztun ideial batek barneratuak dituenak, eta modu eraginkorrean komunikatzeko behar direnak.

Hala ere, autore guztiek ez dute kontzeptu bera erabiltzen. Bachman-en ereduan gaitasun pragmatikoa eta antolamendu-gaitasuna dira *hizkuntzaren gaitasunaren* bi osagaiak (komunikazio-gaitasunaren baliokidetzat jo daiteke Bachmanen *hizkuntzaren gaitasuna*). Eredua horretan gaitasun pragmatikoak ere bi osagai ditu: gaitasun ilokutiboa eta gaitasun soziolinguistikoa. Gaitasun ilokutiboan sartzen dira funtzio ideatiboak, manipulatioak, heuristikoak eta imajinatiboak. Gaitasun soziolinguistikoa, berriz, honako osagai hauek ditu: dialektoaren eta aldaeraren aurreko sentiberatasuna, erregistroen aurreko sentiberatasuna, naturaltasunaren aurreko sentiberatasuna, eta kultura-erreferentziak eta irudi erretorikoak¹⁹.

Beste egitura bat erakusten du Europako Kontseiluaren *Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuak*. Dokumentu horren arabera, gaitasun pragmatikoa komunikazio-gaitasunaren osagai bat da, eta beste biak dira gaitasun linguistikoa eta gaitasun soziolinguistikoa. Gaitasun pragmatikoaren osagaiak, berriz, diskurtso-gaitasuna eta gaitasun funtzionala dira:

¹⁹ Ikus irudi argigarria, in Ruiz Bikandi, 2009.



16. Zer osagai ditu komunikazio-gaitasunak edo -konpetentziak?

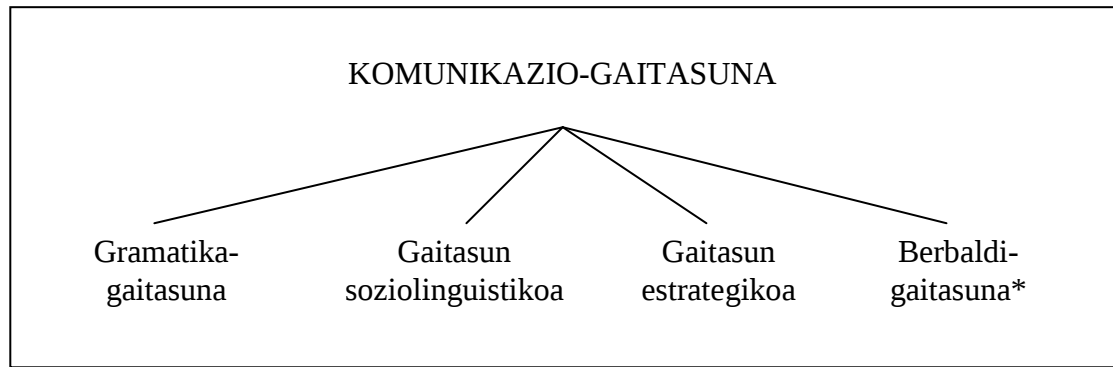
Jende-komunikazioan anitz osagai sartzen dira jokoan eta haien arteko loturak eta antolamendua azaltzeko hainbat saio izan dira. *Komunikazio-gaitasun* kontzeptua bera ere aldatu eta garatu da denboraren joanean, Hymes-ek lehenbizikoz formulatu zuenetik. Ez dago adostasunik gaitasunaren definizioan egileen artean eta hortaz, hainbat iritzi daude haren osagaiak zein diren ere. Horietako batzuk ikus daitezke komunikazio-gaitasunari eskainiriko galderan.

Onarpen-maila polita duen ikuspuntu baten arabera, komunikazio-konpetentzian honako osagai hauek sartzen dira: gramatika-gaitasuna, gaitasun soziolinguistikoa, gaitasun estrategikoa eta gaitasun diskurtsiboa. Beraz, ekuazio hau genuke:

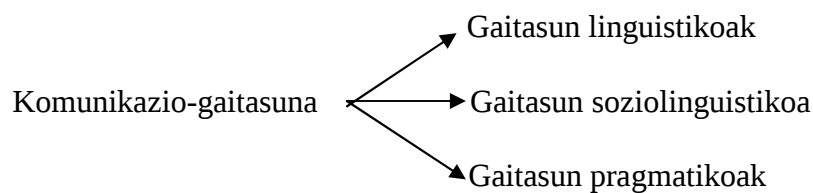
$$\text{Komunikazio-gaitasuna} = \text{Gramatika-gaitasuna} + \text{Gaitasun soziolinguistikoa} + \text{Gaitasun estrategikoa} + \text{Diskurtso-gaitasuna}$$

Koadro horretan erakusten dira osagai horiek (in Ruiz Bikandi, 2009)²⁰:

²⁰ Canale eta Swain-en arabera; gero, Canale-k berritua, 1983; Ruiz Bikandik bildua, 2009.



Ikus bedi, orobat, Hizkuntzen Europako Erreferentzi Marko Bateratuak proposatzen duen egitura desberdina²¹:



17. Zer da hiztunaren gramatika-gaitasuna?

Hiztun batek zenbateraino dakizkien hizkuntza horretako arau fonologikoak, morfologikoak, sintaktikoak eta esaldiak osatzeko behar dituen arau guztiak, hainbateko gramatika-gaitasuna izanen du. Gramatika-gaitasunaren bidez hiztunak badaki zein esaldi den zuzena eta zein okerra. Gaitasun horren bidez euskaldunak badaki *Ni egin dut hori* ez dela zuzena, eta bai *Nik egin dut hori*. Orobat ezagutzen du *kintrifiloka* ez dela euskarazko hitza; edo baita soinu batzuk ez direla euskarazkoak, beste hizkuntza batzuetan existitzen baldin badira ere (adibidez, ingelesezko /ə/).

Esan den bezala, gramatika-gaitasunaren bidez ezagutzen du hiztunak, beraz, perpaus bat zuzena den edo ez den. Baina gaitasun horrek ez digu esplikatzen *martxa ederra!* bezalako esapide batek testuinguru batzuetan ez duela esan nahi abiadura onean doala ibilgailu bat; testuingurua aztertutik aurkitzen dugu hiztunak kexa (edo haserrea, adibidez) adierazi nahi duela esapide hori erabiltzean.

Gramatika sortzailearen ikuspuntutik hiztun baten *gaitasuna*²² eta *ariketa* desberdintzen badira ere, gure hemengo planteamenduan gramatika-gaitasuna komunikazio-gaitasunaren zatitzat hartuko dugu (ikus komunikazio-gaitasunari eta hizkuntza-gaitasunari eskainiriko puntuak).

²¹ Helbideak: euskaraz: http://www.habe.org/pdf/erreferentzi_markoa.pdf; ingelesez: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

²² Ingelesez *Competence vs performance*. *Gaitasuna* da hiztunaren ahalmena perpaus zuzenak zein diren bereizteko; *ariketa* da hiztunaren ariera konkretua, gaitasunaren gauzatze praktikoa (batzuetan gerta daiteke zuzentasun-arauak ez betetzea ere).

Gramatika-gaitasuna hizkuntzaren bidezko komunikaziorako gaitasun osoago baten zatia da; formulazio desberdinen arabera, hizkuntza-gaitasunaren zati bat da edo komunikazio-gaitasunaren zati (ikus Ruiz Bikandi, 2009), edo baita hizkuntza-gaitasunaren (ia) sinonimo ere (esate baterako, ikus bedi Europako Erreferentzia Marko Bateratuan).

18. Zer da gaitasun soziolinguistikoa?

Komunikazio-saioa arrakastaz egiteko hiztunak ez du aski gramatika-gaitasunaren bidez esaldi zuzenak egiten jakitea. Zenbaitetan esaldi batek, berez gramatikalki zuzena izan arren, ez du “ongi ematen” testuinguru jakin batean. Hori hola gertatzen da jendartean badirelako konbentzio batzuk hizkuntza erabiltzeko, arau sozial batzuk, balio dutenak esaldi baten egokitasuna neurtzeko edo balioesteko. Hala, gerta daiteke funtsean esanahi bera duten bi esaldi, gramatikaren legeak eta arauak ongi beteta ere, ez izatea baliokideak komunikazio-jardunean.

Bachman-en iritzian (1990) gaitasun soziolinguistikoa gaitasun pragmatikoaren zati bat da, eta lau atal hartzen ditu: dialektoen edo aldaeren aurreko sentiberatasuna, erregistroen aurreko sentiberatasuna, naturaltasunarekiko sentiberatasuna, eta kultura-erreferentziak eta hizkera figuratua ulertzeko trebetasuna.

Gaitasun soziolinguistikoari esker hiztunak badaki egokitasunaren parametroa zaintzen. Aztertuko du norekin ari den (mintzaidearen adina, lanbidea, estatusa, sexua...), zer formaltasun maila duen edo eman nahi dion jardunari (lagun-giroan ari da?; lagun gisa tratatu nahi d(it)u mintzaidea(k)?...), non gertatzen ari den harremana (jendaurrean, pribatuan, eskolan, udaleko zinegotzien osoko bilkuran, legebiltzarrean...), eta horren arabera erabakiko du hainbat puntu: euskalkia edo azpieuskalkia erabili edo ez, euskara batu soil eta hotzean egin, hika erabili edo zuka, hizkera teknikoagoa edo arruntagoa, eta abar.

Konpetentzietan gertatu ohi den bezala, hiztunak gradu jakin bateko konpetentzia soziolinguistikoa izanen du, eta erabileraren poderioz hura garatzen ahal du. Zenbat eta konpetentzia soziolinguistikoa hori garatuagoa izan, hainbat eta hobekiago doituko du hiztunak bere hizkuntzaren bidezko jarduna egoeraren ezaugarrietara, eta beraz komunikazio arrakastatsua izateko ahalbideak handiagoak izanen ditu.

Erreferentzia Marko Bateratuak, berriz, gaitasun soziolinguistikoez (pluralean) honela dio:

Gaitasun soziolinguistikoak hizkuntzaren erabileraren baldintza soziokulturei dagozkie. Gaitasun soziolinguistikoek gizarte-hitzarmenekiko sentiberatasuna dute, kortesiazko arauetik, belaunaldi, sexu, klase eta gizarteko taldeen arteko harremanen arauetik; eta komunitatearen funtzionamenduan funtsezkoak diren oinarritzko errituen kode linguistikoarekiko sentiberatasuna dute, eta, horren ondorioz, eragin handia dute kultura desberdinetako kideen arteko komunikazio linguistikoan, sarritan horretaz ohartu ere egiten ez garen arren.

Eta geroko beste puntu batean zehazten du gaitasun soziolinguistikoaren esparrua:

Gaitasun soziolinguistikoak hizkuntzaren erabileraren alderdi soziala menderatzeko behar diren ezagutzak eta trebetasunak hartzen ditu bere baitan. Gaitasun soziokulturalari buruz esandakoak gogora ekarrita, hizkuntza gertaera soziokulturala denez, gaitasun soziolinguistikorako ere baliagarria da Erreferentzi Markoan arlo horri buruz esaten den ia guztia. Hizkuntzaren erabilerarekin lotura espezifikoak duten eta beste inon aztertzen ez diren alderdiak aztertuko dira hemen: gizarte-harremanen adierazle linguistikoak, adeitasun-arauak, herri-jakintzaren adierazpenak, erregistro-desberdintasunak, dialektoa eta azentua.²³

19. Zer da gaitasun estrategikoa?

“Hizkuntza manipulatzeko trebetasuna da, komunikazioan lortu nahi diren helburuak lortzeko” (Ruiz Bikandi, 2009). Haren bidez, komunikazio arrakastatsua egin nahian, hitzezko mekanismoak eta ez-hitzezkoak erabilita, hiztunak bere baliabideei etekinik hoberena ateratzen die komunikazio eraginkorra egiteko, edo, beste gaitasun batzuetan izan litzakeen hutsak edo eskasiak gainditzen edo gutxienez estaltzen ahal ditu (esate baterako, 2H ikasteko prozesuan).

Gaitasun horren barrenean ulertze-estrategiak eta adierazte-estrategiak bereiz daitezke (Ruiz Bikandi, 2009:106). Adierazte-estrategien artean, besteak beste, honako hauek aipa daitezke: itzulinguruak (perifrasiak) erabiltzea; hitz bat ezagutzen ez eta gutxi gorabeherako terminoak erabiltzea; mimika edo marrazkiak baliatzea; 1Hko hitzak sartzea 2Hko jardunean; gaia aldatzea; laguntza eskatzea, eta abar. Ulertze-estrategietan, berriz, dedukzioa eta inferentzia aipa daitezke.

20. Zer da diskurtso-gaitasuna?

Diskurtso-gaitasuna diskurtsoak (berbaldiak) ulertzeko eta eratzeko gaitasuna da. Soinuak artikulatuz hitzak ahoskatzen dira; hitzak artikulatuz eta elkarri josiz perpausak eratzen dira; perpausak artikulatuz testuak eta diskurtsoak eraikitzen dira.

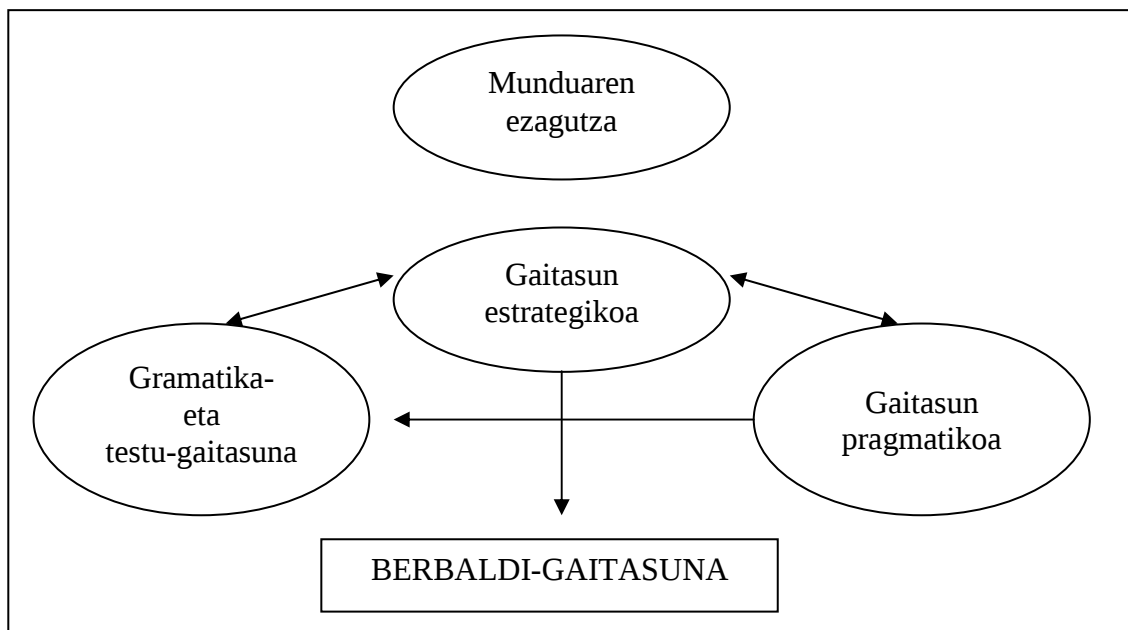
Perpau gramatikalak egiteko eta ulertzeko gaitasunaz gainera, perpausen konbinazioaren bidez eratzen den testuak koherentzia eta kohesioa izan behar ditu (ikus koherentziari eta kohesioari eskainiriko galdera-erantzunak). Diskurtsoa egoki ulertzeko eta eratzeko, hiztunak jakin behar du ideiak testu batean antolatzeke ohiko formulak zein diren hizkuntza batean, gai berri bat nola sartu edo gaiak aldatzeko zer baliabide dituen hizkuntza bakoitzean, eta kontuan hartu behar du testu-genero bakoitzak bere ezaugarri linguistikoak dituela.

Horiek denek osatzen dute hiztunaren diskurtso-gaitasuna edo berbaldi-gaitasuna.

Gaitasun horren eskema bat aurkezten du Ruiz Bikandik (2009), hartan integratzen dituela beste gaitasun batzuk, munduaren ezagutza ere kontuan hartuta. Eskema horren arabera, diskurtso-gaitasunaren osagaiak hauek dira: gramatika eta testu-

²³ Helbideak: http://www.habe.org/pdf/erreferentzi_markoa.pdf

gaitasuna, gaitasun estrategikoa, gaitasun pragmatikoa eta munduaren ezagutza. Ikus koadro hau:



Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuan, berriz, diskurtso-gaitasuna gaitasun pragmatikoen artean sartzen da. Gaitasun horren bidez hiztuna on da diskurtsoa gidatzeko eta egituratzeko, perpaus-hurrenkerak koherenteki ordenatzeko, eta testua antolatzeke, erkidego baten ohiko prozedurak baliatuta (historiak kontatzeko, argudioak eraikitzeke, testu idatziak paragrafoetan jartzeko).

Diskurtso-gaitasuna ebaluatzeko lau irizpide aipatzen dira: malgutasuna komunikazioa gertatzen den situazioaren zertzeladen aurrean, hitz egiteko txandak kudeatzea, gaia garatzeko gaitasuna, eta, azkenik, sortzen dituen ahozko eta idatzizko testuen kohesio-koherentziak.

BIBLIOGRAFIA

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: University Press
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila srl.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999 eta 2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Bartzelona: Ariel.
- Castellá, Josep M. (1992). *De la frase al texto. Teories de l'ús linguistic*. Bartzelona: Ed. Ampuries.

- Coll, C. (2007). “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. *Aula de Innovación Educativa*, 161: 34-39
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Escamilla, Amparo (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Goenaga, P. 1980. *Gramatika bideetan*. Donostia: Erein.
- Mendoza Fillola, A. (Koord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall-Pearson Educación
- Plà i Novell, Joan Ramon (2008). *The key competences in the education system*. In: <http://www.slideshare.net/jpla23/key-competences-in-the-spanish-education-system>
- Ruiz Bikandi, U. (apailatz.) (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: UPV/EHUren Argitalpen Zerbitzua
- Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Web-orriak:

- ARTEZ Euskara Zerbitzua Kooperatiba Elkarte (2010/09/30ean ikusia). *Hiztegia.net*. Interneten: <http://www.hiztegia.net/entziklopediak.php>
- Council of Europe (2001). *Common European Frame of Reference for Languages*. Cambridge University Press: Cambridge. Interneten: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Europako Kontseilua (2001). *Hizkuntzen Europako Erreferentzi Marko Bateratua*. Vitoria-Gasteiz: EJAZN. In http://www.habe.org/pdf/erreferentzi_markoa.pdf
- European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. Summaries of EU Legislation. Key competences for lifelong learning*. Interneten: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
- Eusko Jaurlaritza (2010). *175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzekoa*. Interneten: http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/ver_e?CMD=VERDOC&BASE=B03N&DOCN=000000441&CONF=/config/k54/bopv_e.cnf
- Gobierno de España. Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Interneten: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Gobierno de España. Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las*

enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Interneten:
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

- Nafarroako Gobernua (2007). *Decreto foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de educación primaria en la comunidad foral de navarra.* Interneten:
<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29416>

2. DISKURTSOA ETA TESTUA

AURKEZPENA

Hizkuntzaren ikas-irakaskuntzan kontuan hartzekoak izaten dira hizkuntzalaritzak bere eskola edo korrante desberdinen bidez egiten dituen ekarpenak, hainbatetan eragina izaten dutelako irakaskuntza funtsatzeko oinarrietan, haien ondorioz datozen metodologietan eta azken horiek garatzeko jardunbideetan. Izan ere, zenbatez hobeto dakigun nola erabiltzen dugun hizkuntza elkarrekin komunikatzeko, hainbat eta ahalbide handiagoak izanen ditugu hura ikasteko prozesua egoki antolatzeko.

Azkeneko hamarkadetan, hizkuntzalaritza sortzaileak izan duen indarraldiarekin batean, alde batetik diskurtsoaren analisia deitzen den diziplinak garapen esanguratsua izan du, eta bestetik testu-hizkuntzalaritza izenekoak ere ibilbide oparoa egin du. Biek ala biek hizkuntza komunikazio bide nagusi gisa hartzen dute, biek ere hizkuntzaren erabileran jartzen dute bereziki arreta, eta haien ekarpenen eragina nabaritzen da hizkuntzaren irakaskuntzarekin loturiko testuinguruetan eta zereginetan.

Atal honetan diskurtsoaren analisiarekin eta testu-hizkuntzalaritzarekin loturiko hainbat kontzeptu eta ideia izanen dugu mintzagai. Horrela, galdera-erantzun hauen bidez, hainbat ideiaren inguruko iruzkinak egingen ditugu: diskurtsoa eta testua zer diren gogoeta egingen dugu; diskurtso-generoen gainean ariko gara; testu-sekuentziak zer diren ikusiko dugu eta haien ezaugarriak ere aipatuko ditugu laburki; testuaren ezaugarri nagusiez jardunen dugu; eta diskurtsoa antolatzeko eta garatzeko funtsezkoak diren diskurtso-markatzaileez ere ariko gara.

GLOSARIOA

Azalpen *(en) explanation; (fr) explication; (es) explicación.*

Gai bat ulertarazteko ekintza, hark dituen xehetasunak erakutsiz.

Diskurtso: *(en) discourse; (fr) discours; (es) discurso.*

Komunikazio-testuinguru jakin batean, interakzioa parte-hartzaile batek sortutako esakunea edo esakune-segida, hasiera eta bukaera dituen eta mezu bat aditzera ematen duena. Jarduera honen bidez hiztunak zentzu-unitateak, testu egokituak, koherenteak eta kohesionatuak sortzen ditu.

Diskurtsoaren analisi: *(en) discourse analysis; (fr) analyse du discours; (es) análisis del discurso.*

Helburu soziologikoak zein hizkuntzazkoak ditu eta perpausaren goi-mailako unitateez arduratzen da, hau da, testuez. Hizkuntzaren erabilera eta hiztunaren hizkuntza-portaera harreman sozialen eta, bereziki, ideologia-prozesuen definitzaile gisa aztertzen duen analisi modua.

Egoki: *(en) correct; (fr) correct; (es) adecuado.*

Hizkuntza bateko jatorrizko hiztunek eta hizkuntza horretan etorria dutenek hizkuntza hori erabiltzeko eragatik esaten da. Gero eta gutxiago esaten da hizkuntza-erabilera “zuzena” ala “okerra” dela, eta gehiago giro sozial baterako egokia edo desagokia dela. Egokia arauaren arabera denari esaten zaio, baina kontuan izan araua aldakorra dela eta arau anitz izaten dela hizkuntza bakoitzean leku, maila eta gaien arabera.

Egokitasun: *(en) appropriacy, adequacy; (fr) correction pragmatique, adéquation; (es) corrección pragmática, adecuación.*

Elkarte linguistiko bateko lagun guztiek ez dute berdin hitz egiten eta idazten egoera guztietan. Hau da, egoera komunikatibo guztietan ez da hizkuntza modu bakarrean erabiltzen. Batera edo bestera egiteak bere ondorioak ditu ulerkuntza-mailan. Bestalde, egoera bakoitzak erregistro berezi bat eskatzen du. Beraz, egoerari dagozkion esakuneak erabiltzen dituenaren nolakotasuna da egokitasuna: hiztunen rolak eta estatusak, solaskideen arteko harremanak, gaia eta lekua dira hizkuntza-erabileraren egokitasuna zertzen duten faktoreetako batzuk.

Elkarreragin, interakzio, eragin-truke: *(en) interaction; (fr) interaction; (es) interacción.*

Komunikazio-egoera bateko solaskideen artean sortzen eta jasaten diren eraginak. Asmoak, helburuak eta bitartekoak konpartitzen direlarik, jarduera batean elkarrekin parte hartzea. Zenbaitetan termino hau erabiltzen da edozein komunikazio-egoera izendatzeko: elkarriketa, galdeketa, irakaslearen eta ikasleen arteko hartu-emanak...

Koherentzia: *(en) coherence; (fr) cohérence; (es) coherencia.*

Diskurtsoaren analisisan, testu-hizkuntzalaritzan eta antzeko esparruetan erabilitako terminoa da. Testuaren zenbait atalen arteko lotura semantiko eta pragmatiko zuzena adierazteko erabiltzen da.

Kohesio: *(en) cohesion; (fr) cohésion; (es) cohesión.*

Diskurtsoaren analisisan, testu-hizkuntzalaritzan eta antzeko esparruetan erabilitako terminoa da testuaren zenbait atalen arteko “gramatikako lotura” zuzena adierazteko. Izaera semantiko-sintaktikoa dauka; hau da, esanahi- eta kokapen-harremanak ezartzen ditu termino linguistikoen artean. Harreman horien funtzioa esaldi bakoitzaren interpretazioa ziurtatzea da, beste esaldiekin batean —hau da, testuaren esanahia osorik ulertuko dela ziurtatzea—.

Testu: *(en) text; (fr) texte; (es) texto.*

Komunikazioaren hizkuntza-unitatea da, goragoko hizkuntza-unitateen parte ez dena. Ahozko zein idatzizko testua ez da esaldien pilaketa hutsa; helburu zehatz bat betetzeko asmo edo behar batzuek sortutako unitate komunikatiboa dugu testua. Esanahi osoa du eta bi motatako koherentzia behar du izan: testuaren eta hizkuntzaren sistemaren arauak

sortutako koherentzia, eta idazlearen asmoak eragindakoa. Hala, testuak zentzua, egokitasuna, zuzentasuna, kohesioa eta koherentzia izan behar ditu.

Testuinguru: *(en) context; (fr) contexte; (es) contexto.*

Gertakizun bat, egoera bat, norbanako bat eta abar inguratzen eta azaltzen duen zirkunstantzia multzoa. Komunikatzeko erabiltzen ditugun mezuen egokiera, egoera kulturala edo testuala. Azken ikuspuntu horretatik unitate jakin baten aurretik eta atzetik doazen unitateei esaten zaie testuinguru edo hitzezko testuinguru. Mezuari zentzua emateko testuinguruaren informazioa erabakigarria da.

Zuzentasun: *(en) accuracy, correctness; (fr) correction; (es) corrección.*

Fonetikaren, ortografiaren, morfosintaxiaren eta lexikoaren inguruko ezagutza gramatikalak sartzen dira ezaugarri honetan. Izan ere, komunikazioa lortzeko beharrezkoa da jakintza gramatikala edo arauen aplikazioa.

GALDETEGIA

1. Bada hizkuntzaren didaktikan ikuspuntu bat diskurtsoaren analisia deitzen dena. Zer da diskurtsoa?
2. Hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko lanetan *testu* hitza erabiltzen da ugari. Horren bidez zeri egiten zaio erreferentzia?
3. Zer dira berbaldiaren generoak edo diskurtso-generoak?
4. Zer dira J.M. Adam-en testu-sekuentziak?
5. Zein dira narraziozko sekuentziaren ezaugarriak?
6. Zein dira deskribapenezko sekuentziaren ezaugarriak?
7. Zein dira argudiozko sekuentziaren ezaugarriak?
8. Zein dira azalpenezko sekuentziaren ezaugarriak?
9. Zein dira solasaldizko sekuentziaren ezaugarriak?
10. Testuaren hiru ezaugarrien artean nolabaiteko erlazio bat ezar daiteke orientabide gisa?
11. Testu bat egokia dela esateak zer esan nahi du? Zeri deitzen zaio egokitasun?
12. Zer da koherentzia?
13. Zer da kohesioa?
14. Zer dira diskurtso-markatzaileak eta -konektoreak?
15. Zein dira testuaren antolamendu osorako markatzaileak?
16. Zein dira diskurtso-operazio partikularrei sarbidea emateko markatzaileak?
17. Zein dira testu-segmentuen artean harreman logiko-semantikoak ezartzeko balio duten testu-markatzaileak (egiazko konektoreak)?
18. Badira testu-markatzaileak bereziki bat-bateko diskurtsoan agertzen direnak?
19. Zer arau behar ditu testu batek estrukturalki koherentea izateko?
20. Zer dira testuaren makroegitura eta gainegitura?
21. Zer operazio kognitibo egiten ditu hartzaileak testu baten makroegituraz jabetzeko?

1. Bada hizkuntzaren didaktikan ikuspuntu bat diskurtsoaren analisia deitzen dena. Zer da diskurtsoa?²⁴

Ikuspuntu horretatik diskurtsoa da praktika sozial bat, pertsonen artean ekiteko eta eragiteko, eta kontuan hartzen duena hizkuntzaren erabilera, ahozkoa zein idatzizkoa, haren testuinguruarekin lotua eta hartan txertatua.

Diskurtsoa bizitza sozialaren zati bat da eta aldi berean bizitza soziala sortzen du, harreman dialektikoan. Hizkuntza da haren gai nagusia; hizkuntzaren bidez eratzen dugu diskurtsoa gehienbat. Hitz egiten dugu edo idazten dugu jendartean eragiteko, helburu batzuk lortzeko. Hartarako antolatzen ditugu testuak, testuinguruarekin harremanetan direnak, eta haren arabera aldatzen eta egokitzen direnak.

Hizkuntzaren erabilera anitz izan daiteke, testuinguruak ere ugari izan baitaitezke jendarte jakin batean. Pertsonak, berriz, hizkuntza bidezko komunikazio-errepertorio batzuk ditu, nork bereak, bere esperientzian ikasi duenaren arabera eratuak. Hizkuntza-errepertorio horretan hainbat gauza sartzen ahal dira: hizkuntza bat baino gehiago, hizkuntzaren aldaerak, eta, oro har, hizkuntza erabiliz egiten diren orotariko jardunak (adibidez: lan-eskeko gutunak egoki idazteko gaitasuna, jendarteko inguru jakin batzuetan konfiantza lortzeko jargoiak erabiltzen jakitea...). Pertsona bakoitzak komunikazio-errepertorio berea du. Euskal Herrian, konparazio batera, aski errepertorio desberdineko hiztunak irudika ditzakegu: pertsona batek jakin dezake gaztelaniaz eta euskara batuan, eta ingelesez hainbatean, eta euskalkiren bat ongi jakin eta besteren bat ongi ulertu; ondoan izan daiteke beste pertsona bat gaztelaniaz ongi-ongi ez dakiena, eta Afrikako hizkuntza bat edo batzuk ulertzeko moduan dakizkiena, eta frantsesa eskolan ikasi duena, etc.; beste pertsona baten oinarritzko errepertorioan Iparraldeko euskalki bat eta frantsesa izan litezke, maila desberdinetan, eta beharbada ingelesa eta espainola ere maila desberdinetan. Gutako bakoitzak egin dezake bere errepertorioaren azterketatxo bat: aski da pentsatzea hizkuntz(ar)en bidez zer egiteko gauza garen, eta hizkuntzaren bidezko komunikatu-beharrean zertan sumatzen dugun eskasia edo ezintasuna.

Eta zer da hizkuntzaren edo hizkuntzen bidez “gauzak egitea”, “ekitea”? Hasteko, hizkuntza bakoitzean baditugu hiztunaren aukeran soinu batzuk, grafia batzuk, baliabide morfosintaktiko batzuk eta unitate lexiko batzuk, eta haien bidez osatzen ditugu besteengan eragiteko ekoizpen linguistikoak, hau da, “testuak” (beste toki batean mintzatuko gara xeheroago horietaz). Hizkuntza bakoitzak dituen baliabide horietatik hiztunak batzuk hautatuko ditu, egoera jakin bakoitzean bere ustez hobekien betetzen dutenak une hartako komunikatu-nahiaren helburua. Testuinguru bakoitzean, hiztun gaituak haren ezaugarri batzuen arabera jardunen du: kontuan hartuko ditu nolako egoeratan ari den, zer nahi edo helburu duen eta norekin ari den une hartan eragintzeko. Eta horien guztien arabera, baliabide batzuk hautatuko ditu bere hizkuntzazko jarduna osatzeko. Gure jendartean aski ezaguna da hizkuntzak baduela gramatika bat (*hau honela esaten da, ez da beste hala esaten...*), besteak beste eskolan esan zaigulako zein diren onarturiko esamoldeak hizkuntza ongi erabiltzeko. Baina, horietaz gainera,

²⁴ Esan dezagun lehenengo eta behin hitz horiei ez zaiela esanahi bakarra egotzi izan, adituen artean ere: batzuetan *testua* eta *diskurtsoa* ez dira bereizten (Castellá, 1992), eta beste batzuetan alderantzizko esanahia egotzen zaio hitz pareari: Van Dijk-ek *testu* esaten dio konstruktutik teorikoari eta *diskurtso*, berriz, haren gauzatze praktikoari; Halliday-ek, ordea, *diskurtsoaren* gauzatzeari deitzen dio *testu* (azken ikuspuntu horretatik ariko gara hemen).

badira beste arau edo orientabide batzuk hizkuntza-jarduna testuinguruan ongi egokitze balio dutenak. Gramatikaren ikuspuntu batetik esaldi hau ongi da:

(1) “Hik zer kristo erran duk?”

Baina ez da egokia 20 urteko gazte batek agure xahar bati horrelakorik esatea, baldin eta, beste komunikatu-nahi zehatzaz gainera, errespetua adierazi nahi baldin bazaio agureari. Horrela jarduten duen gazteak ez du segur aski begirune handirik lortuko agure xahar harengandik.

Eta hori zergatik gertatzen da horrela? Jendartean ohitura batzuk eratu direlako, nolabaiteko lege gisa jarduten dutenak, jokabide batzuk egokitze jotzeko eta beste batzuk gaitzesteko komunikazio-testuinguru jakinetan. Izan ere, bizitza sozialaren esparru guztiek, publikoek eta pribatuek, diskurtso-praktika batzuk eratu ohi dituzte, eta haien arabera “epaitzen” dira esparru horietako jardunbide guztiak.

Laburtuta: diskurtsoa da jendartean komunikazio-gaitasunaren bidez ekitea, helburu batzuen arabera; ekinaldi horietan, testuak ekoizten edo/eta interpretatzen dira, baliabide batzuk hautaturik baliabide gehiagoren artean aukera eginez; pertsona bakoitzak komunikazio-gaitasun bat du, testuinguru desberdinetan bizi izan dituen esperientzien arabera eratua, eta hartan bildua du han eta hemen ikasi duena (komunikazio-errepertorioa); eraginkorki jokatzeko, ekinaldi horietan pertsonak kontuan hartu behar ditu lege, arau edo (gutxienez) orientabide batzuk, baita haien kontra ekiteko bada ere; lege, arau edo orientabide horiek ez dute bakarrik balio zuzen hautatzeko eta beren artean konbinatzeko baliabide fonetikoak, morfosintaktikoak edo lexikoak: osagai linguistikoak testuinguruan egoki edo desegoki txertatzeko, kontuan hartu behar dira, orobat, bestelako konbentzio edo ohitura batzuk, jendarte bakoitzean desberdinak izan daitezkeenak.²⁵

Beste modu batean esan daiteke ideia bertsua: hiztunak maila idealean baliabide batzuk ditu, jendarte jakin bakoitzak bere ibilbide historikoan eratu dituenak, probatu dituenak, eta komunikazio-balio jakin batzuk eman dizkionak; hiztunak, bere gaitasunen arabera, hautatu eta antolatu behar ditu baliabide egokienak, komunikazio-egoera bakoitzean bere helburua hobekien beteko dutenak (Bronckart, 2007).

Hitzez jardutearen emaitza testu moduan agertzen da. Testuak ahozkoak eta idatzizkoak izan daitezke. Testuak komunikazio-unitate globalak dira, eta, alde batetik, hitzezko ez diren jardueren arabera eratzen dira, eta bestetik haien sorkuntzan parte hartu duten baldintza sozio-historikoen arabera. Gero, testu horiek genero sozialki indexatu askotan banatzen dira, hau da, komunikazio-egoera jakinetan pertinente eta egokitze joto generoetan.

Beraz, diskurtsoaren eta testuaren arteko erlazioa adierazteko, hauxe esan genuke: diskurtsoa edo berbaldia jardura da, eta haren emaitza, berriz, testua.

Diskurtsoaren (berbaldiaren) beste definizio bat, testuarekin erlazionaturik, hauxe da: “berbaldia (hitzez komunikatzeko) jardura aipatzeko erabiltzen dugu; prozesua da, eta testua, berriz, prozesu horren azken produktu hitzezkoa [...] Berbaldiak

²⁵ Iturri nagusia: Calsamiglia & Tusón, 1999.

komunikazio-jarduera soziala dira, eta horren emaitza testua edo hitzezko produktua” (Ruiz Bikandi, 2009).

2. Hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko lanetan *testu* hitza erabiltzen da ugari. Zer esan nahi du horrek? Horren bidez zeri egiten zaio erreferentzia?

Testu hitzaren bidez tradizionalki erreferentzia ekoizpen idatzi bati egiten bazitzaion ere (testu-liburua, testu-bilduma...), testu-hizkuntzalaritzaren eta diskurtsoaren analisiaren markoan beste esanahi bat du hitzak. Ondoko lerroetan saiatuko gara kontzeptuaren edukira hurbiltzen.

Diskurtsoari buruzko lanetan datu enpirikoak aztertzen dira, printzipio bat baita hizkuntzaren erabilera testuinguru batean gertatzen dela, haren zati dela eta hura sortu ere egiten duela. Horregatik, datuak beren testuinguruetan analizatu behar dira.

Diskurtsoaren azterketarako unitatea enuntziatua da, esaleak esan egiten diona jasotzaileari (*enuntziatzaileak enuntziatu-jasotzaileari enuntziatzen diona*). Egiazko ekoizpen bat da, komunikazio-unitate txikiena osatzen duena. Jende-komunikazioan, oro har, hiltunen arteko txanda-aldatzeak (hitza hartu eta uzteak) markatzen ditu enuntziatuaren mugak. Enuntziatua perpaus-formakoa izan daiteke, baina baita bestelakoa ere. Batek besteari galdetzen badio “Gaur Athleticen partida ikusiko duzu?”, erantzuna izan daiteke “Bai, baina etxean”. Erantzun horrek komunikazio-unitate minimoaren papera betetzen du, eta ez litzateke ulertuko testuinguruaren erreferentziarik gabe (ez du aditzik, esate baterako).

Enuntziatuak elkarrekin konbinatzen dira eta hala eratzen dira testuak. Testua, hortaz, komunikazio- eta asmo-unitatea da, osoa, eta hitzezko osagai batzuek eratzen dute elkarrekin konbinatuta. Diskurtsoaren analisiak testuinguru ere aztertzen du (kognitiboa eta soziala), ez bakarrik hitzek adierazten dutena. Izan ere, esaten dena osorik ulertzeko, beharrezkoa da testuinguruak ematen duen informazioa ere gogoa hartu eta edukitzea. Testuaren ezaugarria da komunikazioaren esparruan ulertzen dela beti, beste hizkuntza-unitate batzuk ez bezala (perpaua, fonema...).

Testuaren formulaziorik sinpleenetik abiatuta (“testua komunikazio-unitate linguistiko bat da”), definizio hau ematen du Josep M. Castellá-k:

Testua komunikazio-unitate linguistiko bat da, jendearen hitzezko jardunak ekoitzia, izaera soziala duena. Haren ezaugarriak dira komunikazio-testuinguruari egokitzen zaiola, eta badituela koherentzia informatiboa eta kohesio lineala. Haren egiturak islatzen ditu igorleak eta hartzaileak erabiliriko prozedurak, ekoizteko eta interpretatzeko prozesuetan. Bi ahalmen eta jakintza multzoren bidez eraikitzen da: testu-mailari dagozkionak eta hizkuntzaren sistemari dagozkionak. (Castellá, 1992: 50) (JMren itzulpena)

Luis M. Larringan-ek honela dio (1998):

[...] testua ez da esaldi-metaketa hutsa baizik eta helburu zehatza betetzeko asmo edo behar batzuek sortutako unitate komunikatiboa.

Honela ere definitu izan da testua: “komunikazio-jardun baten hitzezko erregistroa”. Testua, beraz, horrela ikusita, diskurtsoaren hitzezko osagaia da. Zeren hitzezko osagaia ez baita komunikazio-trukeari zentzu osoa ematen dion osagai bakarra. Testuan esanahia bi osagaiok zehazten dute: batetik, hizkuntzazko osagaien konbinazioak ematen duen edukiak edo informazio globalak; eta bestetik, hizkuntzaz kanpoko osagaiak ematen duen zentzuak, hala nola eduki inplizituak, jakintza entziklopedikoak (munduari buruzko jakintzak), edo hartzailak eta igorleak konpartitzen duten esperientziak.

Bronckart-ek honela dio testuaz:

Testua da hitzezko ekoizpen-unitate oro, linguistikoki antolaturiko mezu bat bideratzen duena, eta joera duena hartzailari koherentzia efektu bat sortzeko (2004: 87). (JMren itzulpena)

Testua komunikazio-gertakari bat da, denborazko eta espaziozko koordinatu jakin batean gertatzen dena. Hartako partaideak, berriz, posizio edo estatus jakin batzuetatik ari dira elkarrekintza horretan; hitzezko eta hitzez besteko baliabideak erabiltzen dituzte; tonu jakin batean aritzen dira, interakzioa bideratzeko arau batzuen arabera jokaturik, interpretazio-arau batzuek gidari dituztela (jakina, arauak hautsi ere egin daitezke edo oker aplikatu, nahita edo nahi gabe ere).

Osagai sorta horren bidez praktika sozial batzuk eratzen dira, eta generoak sortzen dira, konbentzio batzuen arabera ezagutzen ahal direnak eta hiztunek baliatzen dituztenak beren komunikazio asmoaren edo jardunaren arabera.

Labur esanda, diskurtsoaren analisiaren ikuspuntutik, testua diskurtsoaren gauzatzea edo konkrezioa da. Bestalde, ez da perpausen zerrenda bat, ez da perpausaren mailako zer bat ere, baizik eta zentzuzko (eta ez bakarrik esanahizko) unitate bat semantiko-pragmatikoa; interakzio-unitate bat eta asmo-unitate bat, ez autonomoa (Calsamiglia & Tusón, 1999).

Testuaren ezaugarri nagusiak hiru dira: egokitasuna, kohesioa eta koherentzia (Ruiz Bikandi, 2009).²⁶

3. Zer dira berbaldiaren generoak edo diskurtso-generoak?

Berbaldiaren generoak oso lotuak egon dira testu moten kontzeptuarekin. Kontzeptu horrek balio du jendeak sortzen dituen eta hitzaren erabilera funtsezkoa duten ekoizpen kulturalak sailkatzeko.

Aipa dezagun definizio bat: generoa da diskurtso-batasun mota bat, edukizko eta formazko ezaugarri partikularrak dituen. Jende-jarduerak “eredu” desberdinak (edo “tipikoak”) eratu ditu historian zehar, jardunaren izaeraren arabera. Eredu horietako

²⁶ Beste autore batzuek ezaugarri gehiago ikusten dizkiote testuari. Beaugrande-ren eta Dressler-en iritzian (1981) zazpi estandar bete behar ditu testuak: kohesioa, koherentzia, intentzionalitatea, onargarritasuna, situazionalitatea, intertestualitatea eta informatibotasuna (es. *cohesión*, *coherencia*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *intertextualidad* eta *informatividad*) (in Calsamiglia & Tusón, 1999).

bakoitza genero bat dela esan dezakegu. Horrela, generoaren adibideak dira mezako predikua, irakaslearen ikasgai-ematea ikasgelan, poliziaren galdeketa, hitzaldiak (badira mota batzuk), agur-trukatzea, txistea, igarkizuna, solasaldia... Hitzezko jardun horiek ezaugarri “tipiko” batzuk izan ohi dituzte, eta haiekin batera agertzen dira orobat pertsona bakoitzak une bakoitzean ezartzen dizkieten aldaerak: elizetako predikuek badute elkarren antza, baina baita diferentziak ere; unibertsitateko hitzaldiez ere berdintsu esan daiteke, eta beste horrenbeste beste generoei buruz ere.

Hitz egiteko orduan, egokitzen jotzen duen generoaren arabera hiztunak enuntziatuak hautatzen ditu, eta hari dagozkion hizkuntza-ezaugarriak ere bai, eta kontuan izaten du, orobat, norekin ari den (aurrez aurre edo distantzian irakurtzen) eta hark zer eta zenbat dakien.

Hizkuntza bat ikasten dugunean, ez ditugu bakarrik osagai gramatikalak ikasten, baizik eta, jardun-eremuaren arabera, ezagutzen ditugu eta erabiltzen ditugu forma generikoak, ongi doitzen direnak jardun-eremu bakoitzean. Horrela, adibide bat jartzeko, bada jendea hitzaldi zientifiko bat jende askoren aurrean azaltzeko gaitasun handia duena baina aldi berean gauza ez dena solasaldi informal bat izateko auzoko lagunekin. Arrazoiak? Ez ditu ikasi, ez ditu menperatzen bigarren egoera horretan ohikoak diren forma generikoak, komunikazio zientifikoarenak ongi ezagutu eta erabili arren.

Diskurtso-genero hitza erabiltzen da erreferentzia egiteko komunikazio-eraketa sozio-historikoki definitu batzuei: gertakariak, editoriala, mediku-kontsulta, polizia-galdeketa, iragarki laburrak, unibertsitate-hitzaldia, txostena... horiek denak generoak dira, esanahi honetan (in Calsamiglia & Tusón, 1999 eta 2007).

Jendarte batean jarduera desberdinak dira horiek denak, eta haietan gertatzen diren hizkuntzazko jardunek badute aldeztasunetik igar daitezkeen antolamendu bat: egunkariaren editorialak ezaugarri batzuk izaten ditu; medikuaren kontsultan gertatzen dena modu jakin batean antolatua da eskuarki; iragarki laburrak nola agertu ohi diren badira ohiko joera batzuk; ikus daiteke nolako antolamendua izaten duen hitzaldi tipiko batek unibertsitatean; poliziaren galdeketa egitura nolakoa den ere irudika dezakegu... Horiek denak modu tipiko samarrean gertatzeko joera izaten da jendarte bakoitzean (jendarte jakin bakoitzak jarduera horiek garatu baldin baditu, jakina). Jarduera horietan erabiltzen diren hizkera moduak ere ezaugarri tipiko batzuk izan ohi ditu. Hizketa-saio horiek dira diskurtso-generoak.

Bestela ere esan daiteke: diskurtso-generoak dira jarduera gutxi-asko erritualizatuak, arrakasta izanaren dutenak beren ohiko arauen arabera eratzen badira. Genero batek, beraz, murriztapen edo muga batzuk izanaren ditu, honako faktore hauei dagozkienak: enuntziatzaileen edo enuntziatzaile-kideen estatusei, enuntziatua gertatzen deneko espazio-denborei, euskarria eta hedatze/difusio-moduei, haietan sartzen ahal diren gaiei, jardunaren luzerari, antolakerari, etc. (Maingueneau; in Calsamiglia & Tusón, 1999 eta 2007).

Günther eta Knoblauch-en iritzian (1995), funtzioaren aldetik generoak dira “soluzio konplexuak, historikoki eta kulturalki ezarriak eta aurretik modelatuak, sarritan gertatzen diren komunikazio-arazoetarako”; konbentzionalak dira, jendarte batek

sortuak eta bere eginak historian zehar. Egituraren aldetik, berriz, generoa da “hiru estruktura-mailatan koka daitezkeen elementuen eredu komunikatibo konplexu bat”.²⁷

Diskurtso-generoek osatzen dute komunikazio-errepertorio edo komunikazio-kapitala esaten zaionaren zati oso inportante bat, hala norbanakoena nola jendetaldena. Jendarte bat egituratzen deneko generoak aktiboki ezagutzeak «ez du bakarrik hiztuna lasaitzen, hartzaileei lagundu ere egiten die, enuntziatuak interpretatzeko ahalbideak murriztu edo mugatu egiten dituelako, genero zehatz batekin erlazionatzean». Interakzioan gertatzen diren inferentzia prozesuentzat lagungarria da forma generiko horien erreferentzia (in Calsamiglia eta Tusón, 1999 eta 2007).

4. Zer dira J.M. Adam-en testu-sekuentziak?

Testuen analisiaren alorrean testu-sekuentzien ereduak jarraipen nabaria izan du. Kontuan harturik testua ez dela agertzen sekuentzia homogeneoen multzo gisa, Adam-ek proposatzen du testu-sekuentzia prototipikoaren eredua, balioko duena testu bat multzo batean sailkatzeko.

Testu-sekuentzia da testuaren osatze-unitatea, perpausen multzo batek osatua (makroproposizioa), eta hori ere aldi berean n perpausez osatua da (mikroproposizioak). Bost testu-sekuentzia ereduzko proposatzen ditu: 1) *narraziozko sekuentzia*; 2) *deskribapenezko sekuentzia*; 3) *argudiozko sekuentzia*; 4) *azalpenezko sekuentzia*; 5) *solasaldizko sekuentzia*.²⁸

Testu batzuk beharbada testu-sekuentzia horietako bakar batez eratuak izan daitezke, baina anitzetan testu mota bat baino gehiago agertzen dira. Orduan, *sekuentzia nagusia* eta *bigarrenkaria* bereiztea proposatzen du, eta baita *sekuentzia biltzaileak* eta *sekuentzia barrenean-sartuak*.

Sekuentzia nagusia da testuan nagusitasunez agertzen dena, presentzia handiagoa duena. Nagusia izan ez eta testuan agertzen diren beste sekuentziak *sekuentzia bigarrenkariak* izanen dira. Sekuentzia nagusiaren barrenean sartuak bezala baldin badira beste sekuentzia batzuk, lehenengoari *sekuentzia biltzailea* esanen zaio, eta hartan sartuak direnei, berriz, *sekuentzia barrenean-sartuak*.

Horrela, aztertzaile batek jakin nahi duelarik zer motatakoa den testu bat, on izan behar du identifikatzeko sekuentziak eta haien konbinazioak, zein den nagusia eta zer erlazio mota dagoen sekuentzia guztien artean.

5. Zein dira narraziozko sekuentziaren ezaugarriak?

²⁷ Hiru maila horiek dira barne-estrakturaren maila, situaziozko maila (interakzioarena), eta kanpo-estrakturaren maila (in Calsamiglia & Tusón, 1999 eta 2007).

²⁸ Testu hurrenkera horiei beste autore batzuek *diskurtsoa antolatze modu* deitzen diete.

Adam-ek proposaturiko testu-sekuentziak, hemen, diskurtsoak eraikitzeke funtsezko moduen eskematizazio gisa hartzen ditugu (Calsamiglia & Tusón, 1999 eta 2007).

Testuetan ohikoena da testua antolatzeke modu bat baino gehiago artikulatzea; egiazko diskurtsoan konbinatuak ager daitezke antolatzeke modu horiek, baina hemen banaka aztertuko ditugu, horrela modu horietako bakoitzaren ezaugarriak erakusteko.

Narrazioa oso sartua da pertsonen adierazpideetan eta gure mundu-ikuskeran; hura erabiltzen dugu sarritan, ez dakigunera hurbiltzeko edo dakiguna erakusteko (nahiz eta badiren horretarako beste forma “urrunago” edo “objektiboago” batzuk, hala nola definizioa edo azalpena). Narrazioak egiten ditugu informatzeko, kuxkuxean aritzeko, arrazoiak emateko, konbentzitzeko, dibertitzeko, denbora-pasarako, ikaratzeko, etc.

Jendeak narrazioa erabili izan du bere buruaren berri emateko: bere jatorria esplikatzeke, bere mitoak eta historia epikoak eraiki ditu. Herri-ipuina ere herri guztien tradizioan dago, lehenbiziko ahozketasunaren bidez eta gero idatzira pasatuta; eta beti balio izan du umeak eta helduak jolasteko: azken batean, transmisio kulturalerako elementu oinarritzkoa da.

Narrazioa euskarri askotan ageri da, haietara egokituta: nobelan, irratiko kontakizunetan, zineman, telesailetan, *youtubeko* bideoetan...

Nagusiki narraziozko testuak direnetan bezala, beste edozein testu motatan ere ageri da narrazioa, sekuentzia bigarrenkari gisa: elkarriketan anekdota bat kontatzen dugunean, txiste bat... Azalpen batean, narrazioaren bidez adibideak sar ditzakegu; argudiozko testu batean narrazioak esperientzia ekartzen du hizpidera; deskribapenean ere erabiltzen dira narraziozko testuaren egiturak. Kazetaritzan askotan agertzen da: berrian, erreportajea, gertakarian, kronikan. Irakasle askok kontatzen dituzte historiak irakasgaia ilustratzeko edo azalpena arinagoa egiteko. Ahozketasunaren azterketan ere hiltunen narrazioak izaten dira maiz aztergaiak; haiek aztertutik analiza daitezke herri baten uste sakonak edo balio kulturalak.

Sekuentzia narratiboaren barne-estrukturari erreparaturik, honako 6 osagai hauek aurkitzen ditugu (Adam-i jarraikiz):

1. *Denborazkotasuna* (es. *temporalidad*): gertakarien hurrenkera bat izaten da, aurrera doan denbora batean.
2. *Gaiaren batasuna*: gutxienez subjektu-aktore bat izaten da (biziduna edo bizigabea, norbanakoa edo kolektiboa, egilea edo jasaten duena).
3. *Eraldaketa/transformazioa*: egoerak edo gertakizunak aldatzen dira, pozetik penara, zorionetik zorigaitzera, betetasunetik hustasunera, aberastasunetik urritasunera...
4. *Jardunaren batasuna*: bada prozesu bat integratzailea. Eraldaketa-prozesuaren bidez, hasierako egoera batetik amaierako beste batera iristen da.
5. *Kausalitatea*: bada intriga, gertakizunaren jakin-mina, gertakarien arteko erlazio kausalen bidez sortzen dena.

Horien bidez, narrazioaren eskema kanoniko batera (gainegiturara) iristen gara: hasierako laburpena edo hitzaurrea, hasierako egoera/norabidea, nahasmendua/konplikazioa, ekintza/ebaluazioa, ebazpidea, ebaluazio morala, azken irakaspena...

Narrazio kanonikoan aditzaren denbora iragana izan ohi da (*etorri da, erori zen, zegoen, zebiltzan...*), baina orainaldia ere erabiltzen da (*orduan otsoa dator...*). Ekintzak eta aldaketak kontatzean testu-konektore eta -markatzaileak agertuko dira denborazkoak eta kausa-ondorioak adieraztekoak; deskribapenezko zatietan, berriz, espazioaren eta diskurtsoaren ordena-markatzekoak azalduko dira eskuarki.

Gaiaren aurreratzeari dagokionez²⁹, *modu lineala* eta *gai konstantea* izenekoak dira ohikoenak.³⁰

Ikuspuntua inportantea da: lehen pertsonan edo hirugarren pertsonan egin daiteke narrazioa, narrazioaren barrutik (pertsonaia baten bidez) edo kanpotik.

6. Zein dira deskribapenezko sekuentziaren ezaugarriak?

Deskribapenaren bidez egiazko mundua edo alegiazkoa irudikatzen dugu hizkuntza erabilita: jendearen esparruan (norbanakoa edo taldea), jendeak sorturikoaren esparruan (eraikuntzak, aparatuak eta orotariko artefaktuak/tramankuluak) eta naturaren esparruan (haitzak eta mendiak, ibaiak, animaliak, landareak, paisaiak).

Deskribapenaren gaiak izan daitezke hala egoerak nola prozesuak, eta ikuspegi edo ikuspuntu jakin batetik egiten da (objektiboenetik subjektiboenetik). Testuinguruak baldintzatzen du deskribapena: mintzaideen arteko harremanak, ezartzen den komunikazio-kontratuak, suposatzen den jakintza konpartituak. Lortu nahi den helburuak (konbentzitzea, persuaditzea, kritikitzea, informatzea, barre egitea, iseka egitea, zirrara eragitea) orientatzen du deskribapena; funtzioa izan daiteke nagusiki informatzekoa, adierazkorra, argudiozkoa edo agintzekoa. Edukiak honelatsuko galderei erantzuten ohi die (galderak ezplizituak edo inplizituak): Zer da? Nolakoa da? Zer zati ditu? Zertarako balio du? Zer egiten du? Nola jarduten du? Zeren antza du?...

Testu batean deskribapenezko sekuentzia izan daiteke, beste guztiak bezala, hala *nagusia* nola *konbinatua* edo *barreanean-sartua*. Fikzioaren mundua irudikatzeko zati funtsezkoa da literaturaren esparruan (narraziozko eta elkarriketazko hurrenkerekin batera). Testu zientifiko eta didaktikoetan ere agertzen da, azalpenezkoarekin eta argudiozkoarekin batean.

²⁹ *Progresión temática* (es.) itzultzeko, “gaiaren aurreratzea” edo “gai-aitzinatzea” erabil daitezke.

³⁰ *Aitzina-bide lineala*: lehenbiziko gai batetik abiatzen da (mintzagaia/tema) eta gero informazio berri gisa agertzen dena (rema) hurrengo pausoa informazio ezaguna bihurtzen da (tema) eta haren gainean informazio berria erantsten zaio (rema), eta hurrengo pausoa berriz informazio ezaguna bihurtzen da eta haren gainean informazio berria ezartzen da, etc.

Gai konstantea / *gai-batasuna*: tema bati remak erantsten zaizkio (mintzagaia beti bera, eta hari buruzko informazioak erantsi) (Calsamiglia & Tusón, 2007: 231).

Deskribapenezko sekuentzian izen-izenondoak izan ohi dira ezaugarri nabariena. Hitz egokiak hautatzeak ekarriko du deskribapenezko testuaren arrakasta: zientziaren eta teknikaren kasuan terminologia zehatza eta berezia behar da; eszena bat bizi-biziro irudikatzeko edo sortu zaigun zirrara indartsu adierazteko, berriz, baliospenezko izen-izenondo zehatzak eta iradokigarriak (sugerenteak). Izenaren inguruko aposizioak, perpaus adjektiboak, osagarri egokiak... hautatu behar ditu hiztunak bere ikuspegia adierazteko. Zehaztasuna, zorrozatasuna, berezitasuna, xehetasuna dira hiztunaren arrakastaren giltzarriak, grazia eta bakantasunarekin (singularitatearekin) batean. Aditz aurkezle ugari erabiltzen da (*[ba]da*, *[ba]dago*, *iduri du*, *[ba]du*, *[ba]dauka...*); aditz-denborak, berriz, orainaldia edo iragana izan ohi dira. Baliabide arruntak izaten dira enumerazioa, asindetonak...

Mundu naturalaren edo sozialaren berri eman nahi duten diziplina zientifikoetan deskribapena asko erabiltzen da (zientziaren alderdi erakuslearekin eta azaltzailearekin batean). Deskriba daitezke sustantziak (haien forma, ezaugarriak, erabilerak, non aurkitzen diren, etc.) eta prozesuak (haien faseak, batetik besterako aldaketak, prozesuaren zertarakoa, erabilitako lanabesak, etc.). Deskribapenak, bestalde, badu harremana definizioarekin (horrek balio du kontzeptu bat zehazteko, haren ezaugarriak eta objektu-klasea ezartzetik abiatuta)...

Eguneroko mundu arruntean ere anitzetan gertatzen zaigu deskribatu beharra: nolakoa den pertsona bat, toki bat, herri bat, lurralde bat, egoera bat, produkturen bat, gauza bat, baita bizi-giro bat ere (eleberrietan, adibidez)... Eta baita nola egiten den sukaldean janari bat, nola zaintzen den landare bat, nola izan zen gertakari bat...

7. Zein dira argudiozko sekuentziaren ezaugarriak?

Argudiozko sekuentzia ere oso ugari erabiltzen dugu jendarte-bizitzako hainbat jardunetan, hain zuzen ere norbait konbentzitu edo persuaditu (gure iritzira ekarri) nahi den guztietan. Horrela, elkarrizketa arruntetan bezala, elkarrizketa formalagoetan ere baliatzen da, eta orobat mahai-inguruetan, epaiketetan, mitinetan, legebiltzarreko adierazpenetan, irakaskuntzan, iritzi-artikuluetan, zine-kritiketan...

Argudioak ateratzen ditugu norbaiten atxikimendua nahi dugun aldiro. Horretarako, arrazionalitateari egiten diogu dei batzuetan (arrazoiak aurkeztuz), baina beste batzuetan zirrarrari edo emozioari (maitasuna erakutsiz). Irakasleek erabiltzen dute argudiozko sekuentzia, politikariek ere asko, egunkariko iritzi-artikuluetan maiz, eta abar. Testu mota hori erabiltzen da, bestela esanda, azken batean norbaiti zerbait sinetsarazi edo eginarazi nahi zaionean.

Argumentazioaren ezaugarri nagusiak honako hauek dira (Calsamiglia & Tusón, 1999: 295):

1. *Objektua*: edozein gai eztabaida-sorgarri, zalantzazko, arazozko, modu desberdinetan trata daitekeena. Galdera gisa formula daiteke.
2. *Hiztuna/esataria*: errealitatea aztertzeiko ikuspuntu bat erakutsi behar du; iritzia eman behar du, eta haren aurrean bere iritzia modalizatu.

3. *Izaera*: polemikoa, dialogikoa; bi jarrera edo gehiago elkarren kontra jarri behar dira (pertsona batek edo talde batek egiaztat edo uste-sinesmentzat dituenak). Adierazten dira kontrakarra edo oposizioa, kontrastea, ukatzea, erasoa, probokatzea/xaxatzea...
4. *Helburua*: atxikimendua sortzea, konbentzitzea, persuaditzea... mintzaidea edo publikoa, ideia baten edo gaia ikusteko modu baten inguruan...

Azken batean, argumentazioaren funtzionamendua edo ariera azaltzen eta motibatzen duten bi ezaugarri funtsezkoak honako hauek dira: alde batetik, silogismo-estruktura (premisak-konklusioa) eta antitesi-estruktura (tesia-antitesia), eta bestetik dialogismoa (igorle baten eta hartzaile baten arteko aurkaritza, berdin hartzailea egiazkoa edo testuan irudikatua izan).

Argudiozko testu baten eskeman tesia eta antitesia izan ohi dira. Badira problema bat eta soluzio bat baino gehiago. Bada proposatzaile bat eta aurkari bat. Bada proposamen bat eta kontraproposamen bat. Horiek emanik, argudiozko bide bat (igarotze-legea) egin edo bilatu behar da konklusiora iristeko.

Jarrera bati eusteko, hura justifikatzeko edo defenditzeko, ohiko eskema hau izaten da: datu edo premisa batzuetatik abiatzen da, eta argudioak aurkezten dira enuntziatu berri bat defenditzeko, premisetatik eratortzen dena, eta horrela konklusio batera iristen da.

Bide hori egin daiteke atzetik aurrera (aurrerakaria edo progresiboa: premisetatik konklusiora) edo aurretik atzera (atzerakaria edo erregresiboa: konklusio batetik abiatuta —baieztapen bat, adibidez—, haren justifikazioak ateratzen dira). Bide horretako pausoak esplizituak edo inplizituak izan daitezke.

Argudiozko testu baten funtzio persuasibo nagusia erdiesteko, izan daitezke deskribapenak, narrazioak edo azalpenak, funtzio nagusiari indar emateko.

Argudiozko testuaren egitura (inplizitua edo esplizitua) honelako zerbait izanen litzateke (Calsamiglia & Tusón, 1999):

Norbaitek uste du / pentsatzen du / dio **A**, eta bere baieztapenari/iritziari/ideiari eusten dio,

**argudio hau eta hau eta hau ekarrita,
kausalitatean/esperientzian/ziurtasunean/eskarmentuan oinarrituta**

BAINA HALA ERE (aldiz,...; ordea,...;...)

NIK esaten dut / uste dut / diot / iritzia dut **B**,

eta **Y** argudioak ditut horren alde.

Kontra-argudioak eraikitzeke, komeni da aurkariaren argudio guztiak ezeztatzea eta, ahal izanez gero, besteren bat ateratzea, aurkariak pentsatu ez duena. Diskurtso-lokailuak ongi erabilia erdiets daiteke hori, garbi agertzeko kausak eta ondorioak, baldintzak, ñabardurak, osoko aurkaritza edo zatikoa, norberaren iritzia sartzeko baliabideak, besteren iritzia geurearen alde ekartzeko formulak, eta abar.

Argudiozko testuetan maiz erabiltzen diren konektoreen sailkapen bat da ondoan datorren hau (oinarria: Caballero eta Larrauri, in Calsamiglia & Tusón, 1999):

- *Kausa adierazten dutenak* (esan nahi dute ondoren datozen enuntziatuek aurrekoak azaltzen dituztela): *zeren (eta).... bait-..., zeren (eta)... -en, izan ere, -lako,* Euskaraz kausa adierazteko, atzizkiak edota aurrizkiak baliatzea da bide bat: *hori hala delako(z), hori hala baita...*
- *Ziurtasuna adierazten dutenak* (esan nahi dute ondotik datozen enuntziatuek autoreak lehenago ere frogatutzat ematen dituela, edo erkidego batek onartuak dituela): *ageri(koa) da, ageri du/dute/dugu..., ezagun da/duzu/dugu..., nabari da/duzu/du/dugu..., ezagun duzu/dute..., dudarik ez da..., nola ukatu..., nork ukatuko du..., izan ere, izatez, argi da(go), argi eta garbi frogatuta dago,...*
- *Baldintza adierazten dutenak*: testu batean baldintzazkoak agertzen diren aldiro, ondorio bat agertzen da: *baldin ba-..., ba- , -elarik (= enean), ..-ren arabera,-rik ez bada, betiere.., non eta ez ...-(e)n..., -tuz gero, -tearekin...*
- *Ondorioa adierazten dutenak* (esan nahi dute ondotik datozen enuntziatuak aurreko arrazoibideen edo baldintza baten ondorio direla): *beraz; orduan; horrengatik; eta hala; eta hortik ondorioztatzen da; ondorioz; hortik segitzen da ezen...; halaxe da:...; eta hortaz....; hortik ateratzen da...*
- *Aurkaritzazkoak* (konektore hauek adierazten dute ondoren datozen enuntziatuek badutela diferentziaren bat aurretik datozenen aldean —aldea txikia izan daiteke edo erabatekoa—): *baina, nahiz (eta), aldiz, berriz, ordea, ordean, hala ere, hala eta guztiz ere, halarik ere...*

Argudiozko testuetan aipatzekoak eta garrantzitsuak dira, orobat, nork bere iritzia sartzeko erabil ditzakeen elementuak: *nire ustez, nik uste, nire/gure iritzian, nire iritzi apalean, nire ikuspuntutik, nire/gure iduriko...*

8. Zein dira azalpenezko sekuentziaren ezaugarriak?

Azalpenik gertatzeko, informazioa izan behar da lehenago. Pertsona batek informazioa emanen badu, hura ikasi beharko du edo bilatu, behar den iturrietan. Diskurtso batek informazioa eman behar badu, hizkuntzaren erreferentzia-funtzioa erabiliko da, aztertzen duen objektuan zentratuta. Informazio bat komunikatzea objektibotasunarekin lotua izaten da, neutraltasunarekin eta egiarekin bezala. Informazioa eskatzen dugunean exijitzen dugu informazio hori errealitatea ongi ezagutzen duenak ematea, eta informazio fidagarria izatea nahi izaten dugu, berdin egunoroko bizitza arrunteko kontua baldin bada edo mundu natural edo sozialari buruz ari bagara.

Entziklopedia esaten diogu jende-erkidego batek metatua duen jakintza edo informazio guztiari. Hori da jende taldearen kultura-ekoizpena. Pertsona bakoitzak, berriz, bere oroimenean gordetzen du bere jakintza entziklopedikoa, bizioan aurrera doalarik jasotzen duena eta besteekin erlazionatzeko erabiltzen duena.

Diskurtsoaren ikuspuntutik, azalpena da jakinaraztea, ulerraraztea eta argitzea, eta horretarako jakintza aurrez aitortzen zaio azalpena egiten duenari. Azalpenean, batek badaki zerbait eta besteak prest dira hura ulertzeko eta interpretatzeko, lehenagotik dakitenaren arabera eta azalpenaren bidez. Erlazioa asimetrikoa da: bat *aditua* da, eta besteak *legoak* edo *ikasleak*. Adituari aitortzen zaio autoritatea (irakasleari, teknikariari, nekazari eskarmentudunari...).

Jakintza-mailaren arabera, halako “azalpen-kontratu bat” gertatzen da: mintzaideak nor diren, eta zer erlazio duten elkarrekin, horrek markatuko du harremanaren izaera. Bi medikuk elkarrekin modu batean hitz eginen dute, eta beste batean eriarekin ari direnean. Azalpenaren mailak desberdinak dira. Ez da berdina esplikatzeko gramatika lehen hezkuntzan edo unibertsitatean, nahiz eta azalpenaren gaia, modu batean esateko, “bera” den. Azalpenaren helburua ez da konbentzitzea, baizik eta entzulearen jakintza-egoera aldatzea, ulertu ezin zuen eduki bat “irensteko modukoa” egitea.

Azalpenezko testu-sekuentziak sarritan beste batzuekin batean gertatzen dira. Testu teorikoetan sekuentzia deskriptiboekin eta argudiozkoekin konbinatua agertuko dira; dialogozko edo solasaldizko sekuentzia batean azalpena agertuko da, mintzaide batek zerbait ulertzen ez duen eta argitu nahi duen aldiro; argudiozko testuetan ere, argudioaren lagungarri ager daiteke azalpenezko testu-sekuentzia bat.

Azalpenezko sekuentzia baten eskema prototipikoa honela proposatzen du Adam-ek: hasierako eskeman zerbait zaila eta konplexua aurkezten da, ezezagun eta iluna dena. Hortik galdera bat dator, eta orduan objektua agertzen da konpondu beharreko jakintza-arazo gisa. Hortik ebazpen-fasera igarotzen da: erantzuna ematen da eta esplikazio-eskema garatzen da, eta horren ondorioz objektua ongi garbi eta ulertua gelditzen da (pauso horiek denak ez dira agerian izaten kasu askotan, baina inplizitu suma daitezke).

Azalpenezko eskema aktibatzen da diskurtso-estrategia batzuen bidez: definizioa, sailkapena, birformulazioa, adibide jartzea, analogia eta aipua.

Definizioak problema mugatzen du, lehenagotik dagoen jakintzaren gainean. Aztergai den objektua sail batean sartzen da eta haren ezaugarri tipiko batzuk adierazten dira. Batzuetan kontzeptu bat mugatzean, muga horiek ez datoz bat lehengo jakintza edo teoria batzuekin.

Sailkapenaren bidez edozein objektu sartzen da multzo batzuetan, antzen eta diferentzien arabera, hartarako irizpideak erabilita.

Birformulazioa da prozedura bat balio duena beste modu ulerterrazago batean adierazteko, termino berezietan azaldua dena (sarrerakoak honelakoak izaten dira: *hau da; beno; esan nahi dut; esan nahi baita; beste hitz batzuekin esateko; bestela esanda; hobeki esanda...*).

Adibide jartzen delarik, berriz, formulazio orokor edo abstraktu bat mintzaidearen esperientziatik hurbilago den eszenatoki batean jartzen da (sarrerako hitzak: *adibidez, zehazki, demagun...*).

Analogia argitzeko edo ilustratzeko prozedura bat da; hura sortzeko, kontzeptu edo kontzeptu multzo bat beste alor bateko beste kontzeptu batzuekin harremanetan jartzen da.

Aipamenean, azkenik, autoritatea eta jakinduria adituen eskuetan edo ahotsean uzten da.

Testuaren antolamenduari dagokionez, azalpenezko sekuentziak argitasuna eta ordena behar ditu; horrengatik agertzen dira markatzaileak bai enuntziazioaren prozesuari buruzkoak eta bai enuntziatuen kateatze logikoaren gainekoak (ikus galdera hauek: 14, 15, 16, 17). Lexiko mailan, berriz, terminologia hautatu behar da azalpenaren mailaren arabera: entzuleak duen mailaren arabera, terminologia zehatzaren tokian beharbada beste hitz arruntago batzuk erabil daitezke, edo itzulinguruak, edo analogiak eta konparazioak, etc. Adizkia, berriz, eskuarki orainaldikoa izaten da, eta baldintzazkoa ere bai (hipotesi bat edo oraindik frogatu ez den zerbait azaltzen denean). Modalizazio epistemikoa ere agertu ohi da (*segurua; segur askikoa / aisa izan daitekeena / probablea; zalantzazkoa; gertagaitza / nekez gertatzekoa*), hiztunak (*esatariak*) horrela azaltzen baitu zer fidagarritasun-gradu ematen dion esaten duenari.

Azalpen-prozesuak gehiagotan agertzen dira adituen eta legoen artean distantzia handiagoa denean, esate baterako irakaskuntzaren alorrean edo dibulgazioarenean. Jakintza transmititzeko testu guztietan agertzen dira azalpenezko sekuentziak: orotariko txostenetan, hitzaldietan, artikuluetan, eskola-emateetan, hitzaldietan, elkarrizketetan, debateetan, kontsultetan, adituekiko elkarrizketa informaletan, tratatuetan, testu-liburuetan, eskuliburuetan, etc.

9. Zein dira solasaldizko sekuentziaren ezaugarriak?

Hizketa edo solasa da jendearen arteko komunikazioaren oinarritzko forma. Elkarrekin solas egiteak (*konbertsazioak*) erakusten du hobekienik komunikazioaren ezaugarri dialogikoa. Diskurtsoaren helburua beti norbaiti begira eratzen da: norbait konbentzitu nahi da, zerbait azaldu edo deskribatu nahi da, norbaiti animoak eman nahi zaizkio, edo haserrea adierazi edo engainatu... Bat-bateko solasaldia da jendearen harremanen oinarria; izan ere, hala nahirik norbaitekin solasik egiten ez denean, harremana okerrera joan ohi da, edo alderantziz: norbaitekin harremanak txarrera joanez gero, ez da harekin solasik egiten.

Solasaldiaren egiturari bi ezaugarri dira garrantzitsuak: haren hurrenez hurreneko izaera (sekuentziala) eta haren izaera hierarkikoa. Hurrenez hurreneko izaera du, zeren edozein enuntziatu edo zati ongi interpretatzeko, gogoan izan behar baita lehenago zer esan den eta gero ere zer esan den (hiztun berak edo beste batek). Eta hierarkikoa da, elkarrizketaren egitura badiarelako hainbat mailatako unitateak.

Solasaldia sekuentzia bigarrenkari gisa agertu ohi da beste testu-antolamendu batzuetan ere. Zineman elkarrizketak balio du kontakizuna aurrera eramateko; eleberri eta ipuinetan oso maiz erabiltzen da; azalpenak eta argudiatzeak ere elkarrizketaren itxurapean egin daitezke (gogoratu, adibidez, Platonen *Elkarrizketak*); poesian ere erabiltzen da egitura hori.

Bat-bateko solasetan inprobisazio-maila handia izaten da askotan. Baina parte-hartzaileek etengabe negoziatu behar izaten dute elkarrekin: solasean hasteko, gaia aukeratzeko, gaia aldatzeko, tonua zehazteko, bakoitzaren papera zein den argi edukitzeko, solasaldia amaitzeko, besteak beste.

Txanda-aldatzea da solasaldiaren ezaugarri berezietako bat. Solasean aritzearen egituraren horixe da oinarria. Hitz egiteko txanda da jarduera horretan solaskide batek hartzen dituen espazio-denborak (oso laburrak izan daitezke edo luzeagoak, hori ere “negoziatu” behar da). Txanda-aldatzea norberak erabaki dezake (auto-hautatzea), edo solasean ari denak hitza norbaiti eman diezaioke (hetero-hautatzea³¹).

Solasaldi kolokialen artean badira desberdintasunak. *Solasaldi kolokial prototipikoa* izateko ezaugarri hauek gertatu behar dira: aurrez prestatua ez izatea, pertsonen arteko helburuak izatea, informala izatea, familia interakzio markoan, solaskideak berdinak izatea eta esperientzia komunak izatea eta solasgaiak egunoroko bizikoak izatea. Azken lau baldintzetatik bakarren bat ez bada gertatzen, orduan *solasaldi kolokial periferikoa* izanen da (adibidez, medikuaren eta eriaeren arteko solasaldia).

Aztertuz gero solasaldian nork hartzen duen hitza, zenbat aldiz, nola eta zenbat denboraz, horrek informazio esanguratsua ematen du jakiteko zenbateko distantzia soziala den solaskideen artean eta baita haien arteko botere-, menpekotasun-, eta solidaritate-harremanei buruz ere.

Hizkuntzarekin hainbatetan gertatzen den bezala, solasaldiaren diskurtso-zentzua hitzen esanahi literaletik haratago joan ohi da. Bat-bateko solasaldian, bereziki, tartea oso handia izan daiteke esanahi literaletik solasaldian egiaz duen esanahira: interakzioak berehalakotasun handia duenez, jakintza konpartitua handia denez, mintzaideak testuinguru fisiko berean direnez edo erregistro kolokiala erabiltzen denez, solaskideek konfiantza izaten dute besteek beteko dituztela zentzuan izanen diren hutsuneak, edo zuzen interpretatuko dituztela zeharka edo inplizituki edo ironikoki esaten direnak.

Bat-bateko solasaldiaz gainera, hizkuntzaren ahozko modalitatea oinarrizko materiala da jendarte-bizitzan gertatzen diren beste berbaldi-praktika batzuk eraikitzeke ere. Erregistro desberdinak erabiliz, hainbat berbaldi-praktika bereiz daitezke, batzuk pertsonatik pertsonara gertatzen direnak eta beste batzuk pertsona batek entzuleriaren aurrean egiten dituenak.

Pertsonatik pertsonarako praktiken artean, besteak beste, honako hauek aipa ditzakegu: elkarrizketa, mediku-kontsulta, abokatu-kontsulta, eztabaida, tertulia, mahai-ingurua, hitzaldia, ahozko azterketa. Jardun horietako batzuk oso zurrin arautuak ere izan daitezke. Konparazio batera, hauteskunde-kanpainan alderdi politikoen liderren

³¹ (es) *autoselección* eta *heteroselección*.

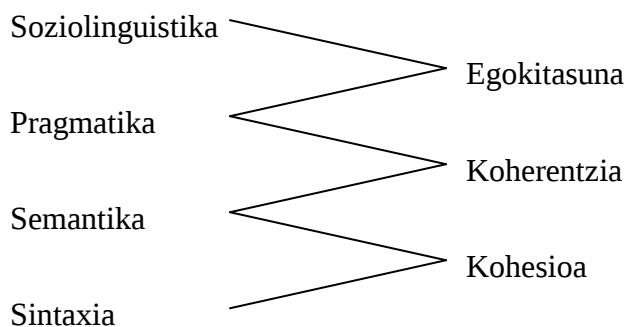
artean batzuetan eztabaidak egiten dira telebistan, eta horietan oso estu arautua izaten da zenbat denbora hartuko duen bakoitzak, nor hasiko den, kamerak non izanen diren, zein gai tratatuko diren, eta abar. Horrelakoetan hautagai bakoitza saiatzen da irudi bat ematen entzuleen artean, eta hartarako estilo bat eraikitzen ahaleginduko da, kontuan harturik, besteak beste, zer hitz erabiliko dituen, zer egitura sintaktiko, zer formaltasun-mailatako hizkera, zer azentu, eta abar. Horrelako eszenarioak aski arautuak izaten dira, baina ahozkoak badu beti halako tarte bat sormenerako, eta badu berdintasun puntu bat bat-bateko solasarekin (inprobisazioa, sormena, berehalakotasuna, gaizki-ulertuak gertatzeko aukera, arau-haustek...).

Pertsona batek bere jarduna entzuleriaren aurrean egiten duenean gauzak diferente samar izaten dira. Honako praktika hauek dira adibide: hitzaldia, biltzarretako txostenak, eskola-emanaldia, sermoia, ikasturte-irekierako hitzaldia, eta abar. Kasu horietan, komunikazio-gertakari monogestionatuak dira, eta hitza duen pertsonak kontrol handiagoa du esaten duenaren gainean eta esateko moduaren gainean ere bai. Hitzaldi batean hizlaria da pertsona bakarra eskubidea (eta beharra) duena hitz egiteko; gaia lehenagotik prestatu du; badaki zenbat denbora duen hitzaldia egiteko; testu idatzi bat izan dezake oroitzeko, eta abar. Jarduna ez da bat-batekoa, baina hala ere bada nolabaiteko interakzioa: entzuleriatik hizlariak ikus edo entzun ditzake keinuak, begiratuak, harridura aurpegiak, protestak... eta horiek guztiek nola edo hala eragiten diote.

Amaitzeko, berbaldi-praktiken adibide gisa, horien zerrenda bat jarriko dugu, orain artekoek gainera: administrazioko leihatiletan gertatzen diren harremanak, galdeketak eta epaiketak, sermoiak, eliz-kantak, telebistako berriak eta elkarrizketak, biltzar zientifikoetako komunikazioak, txostenak eta hitzaldiak, ahozko azterketak, prestakuntza-ikastaroak eta egunoroko bizitzako solasaldiak eta elkarrizketak (besteak beste).

10. Testuaren hiru ezaugarrien artean nolabaiteko erlazio bat ezar daiteke, orientabide gisa?

Hizkuntzaren analisi-maila batzuk elkarren ondoan jarrita, testuaren hiru ezaugarri nagusien posizio erlatiboa argitzen saiatzeko, Catalá-k koadro hau eskaintzen du (1992: 61):



Horrela, kohesio-ezaugarria eratzeko, semantika eta sintaxia lirateke partaide; koherentziaren tokia pragmatikaren eta semantikaren artean legoke; eta egokitasuna pragmatikak eta soziolinguistikak zehaztuko lukete. Dena dela, egileak berak aitortzen du orientazio-balioa duela erlazioen grafiko horrek, zeren, adibidez, egokitasunak badu zerikusi garbia (morfo)sintaxiarekin ere: aditzaren forma jakin batzuk erabiltzen dira euskaraz hika erregistroa hautatuz gero; horrek esan nahi du egokitasunaren ezaugarriak baduela lotura (morfo)sintaxiaren azaleko mailarekin, baina goian azaldu den erlazioen koadroan ia bi muturretan dira sintaxia eta egokitasuna, elkarrekin zerikusirik ez balute bezala. Semantikari dagokionez, berriz, koadro horretan balio bikoitza izanen luke: koherentziari dagokionez, semantikak ideia globalari edo egiturari begiratuko lioke, eta kohesioari begira, berriz, maila mikroko esanahiaz ariko ginateke (hitzaren, sintagmaren, perpausaren mailako esanahiaz).

11. Testu bat egokia dela esateak zer esan nahi du? Zeri deitzen zaio egokitasuna?

Egokitasuna da testuaren ezaugarri nagusietako bat, koherentziarekin eta kohesioarekin batean. Hitz horrek esanahi bat baino gehiago ditu, nondik begiratzen den. Ikuspuntuaren arabera, beraz, testu bat egokia dela esaten denean, denek ez dute ideia berbera adierazten.

Definizio baten arabera, egokitasuna testuaren ezaugarri semantiko-pragmatikoa da (Ruiz Bikandi, 2009). Testu bat egokia dela esanen dugu baldin eta hiztunak aukeratu dituen hizkuntza-formak ongi badatoz komunikazio-testuinguru horretan jendarte batean espero denarekin. Kontzeptua zehazteko badute zerikusia komunikazio-saioko parte-hartzaileek (euren ezaugarri pertsonal eta sozialekin: nor nori nola mintzatzen zaion), eta baita interakzioa gertatzen den tokiaren izaerak ere (jendaurrean, lantegian, lagun artean, intimitatean...).

Castellá-ren ustez (1992) egokitasun propietatearen bidez testua egokitu egiten da komunikazio-testuingurura, aldatu egiten da (“kameleoi bat bezala”) kontuan harturik testuinguruaren ezaugarriak; egokitze horretan badute zerikusia mezuaren igoerak eta hartzaileak, zer bide erabiltzen den ekoizteko edo hartzeko, zer asmo duen komunikazio-saioak... Azken parametro horien arabera definitzen dira erregistroak.

Euskararen gaineko gogoetan, egokitasuna eta zuzentasuna elkarren osagarri diren termino gisa hartu izan dira, hau da, hizkuntzazko jarduna eraginkorki burutzeko kontuan hartu beharreko bi dimentsio gisa (Euskararen Aholku Batzordea, 2004). Zuzentasuna gramatika-arauak ongi betetzearekin lotua da, eta egokitasunak, berriz, erreferentzia egiten dio testuinguru jakin bakoitzean hizkuntza-baliabide eraginkorrenak hautatzeari. Beraz, hitzeko jarduna zuzentzat joko da baldin eta ez bada arau gramatikalik hautsi; eta jarduna egokitzat hartuko da, berriz, nahi zen efektua eta ondorioa erdiesten baditu komunikazio-egoera jakin hartan; bestela esanda: eraginkorra izan baldin bada. Zenbaitetan gerta daiteke erabilera zuzena ez dena egokiagoa izatea komunikazio-testuinguru jakin batean (gaztetxe batean kontzertu batean Euskaltzaindiaren arau guztiak zehazki beteta edo *euskara garbi-jatorrean* hitz egitea ote da eraginkorrena?).

Ikuspuntu desberdinak aipatu baldin baditugu ere, uste dugu funtsean ideia bera adierazten dutela: bat dela gramatika-arauak ongi erabiltzen jakitea, eta beste bat, komunikazio eraginkorra erdieste (efikaza eta are efizientea izatea, zilegi baldin bada terminologia hau erabiltzea). Izan ere, zenbaitetan nahita hautsi ditzake hiztun batek hizkuntzaren lege formalak, hala efektu jakin bat lortu nahian (“intsumisiñoie” zegoen orain dela urte batzuk idatzia horma batean Markinan: pinta-lanaren egileak ez ote ziren alfabetatuak euskaraz? Edo zer arrazoi izan zuten hitz hori hala idazteko?).

Azken batean, kontuan harturik interakzioaren testuinguruak dituen ezaugarriak, hiztunak aukera batzuk egin ditzake (hartarako, aski den dinako hizkuntza-gaitasuna baldin badu, jakina). Euskal hiztunak, konparazio batera, komunikazio-egoeraren arabera hika erabiliko du edo zuka; euskalkiko edo azpieuskalkiko edo euskara batuko formak erabiliko ditu; kontrakzioak eginez eta fonetismo guztiekin edo mantsoago mintzatuz eta “hobeki” ahoskatuz ariko da; euskara batuaren barrenean hitz batzuk edo beste batzuk hautatuko ditu, edo sintaxiaren baliabide batzuk edo beste batzuk hartuko ditu, erdarazko hitzak edo esaldiak tarteka sartuko ditu edo den-dena euskaraz egiten du.

Hautu horiek denak egin ondotik hiztunak jalkitzen duen testuak efektu jakin bat izanen du komunikazio-testuinguruan, ez bakarrik testuko hitzen balio semantiko soilaren ondorioz, ez bakarrik hitzen esanahi soilarengatik, baizik eta jendarte horretan modu bat edo bestea aukeratzeak esanahi erantsi bat izanen duelako. Adibidez, testuinguru batzuetan hika erabiltzeak nolabaiteko konfiantza eta berdinkidetasuna adierazten du mintzaideen artean, eta zuka aritzeak, berriz, errespetua eta halako distantzia bat ere ematen du aditzera. Hiztunak erabaki behar du zer esan nahi duen, baina baita nola esan nahi duen ere, testuinguruaren ezaugarrien arabera (eta bere gaitasunaren arabera). Jakinik, gainera, jendarteko testuinguru guztietan arauak ez direla berak. Horrela, beste adibide txiki bat esateko, ez da berdina nafar bat bere herriko hikako formak erabiltzen aritzea Bilbon bizkaitar euskaldun berrien artean edo horrela jokatzeko bere herriko lagunekin, egoerak desberdinak baitira eta efektu desberdinak gerta baitaitezke testuinguru bakoitzean.

12. Zer da koherentzia?

Testu baten koherentzia aipatzen delarik, autore guztiek ez diote balio bera ematen hitzari, eta denboraren joanean ere bilakaera izan du kontzeptuak.

Castellá-ren arabera (1992), koherentzia izeneko propietatearen bidez testua ekoizten eta interpretatzen da informazio-unitate artikulatuen eraikuntza gisa. Eduki-egitura global batzuek hartzen dute parte eta operazio kognitibo batzuk jokoan sartzen dira (informazioa erabiltzeko, elaboratzeko eta buruan edukitzeko). Bereziki kontuan hartzekoa da testuaren izaera semantiko eta informatiboa, haren esanahia maila kognitiboan edo makroan. Autore berarentzat *koherentzia* propietatearen bidez testu bat osoro antolatzen da zentzua transmititzeko.

Koherentzia eta kohesioa batzuetan nahasi egiten dira, biak ere hartzen baitira testu baten erlazio semantiko-pragmatikoen sarea adierazteko. Esate baterako, Charolles-ek (in Calsamiglia & Tusón, 1999) lau arau proposatzen dituelarik testu bat

estrukturalki koherentea izan dadin, koherentzia lortzeko prozedurak bat egiten dira kohesioa erdiesteko mekanismoekin.

Baina beste batzuek bereizi egiten dituzte bi kontzeptuak.

Stubbs-en ustez sor edo *latente* dauden erlazioek osatzen dute koherentzia, eta kohesioa, berriz, azalean ageri direnek.

Bernárdez-en iritzian koherentzia komunikazioan diren parte-hartzaileen negoziazioan oinarritzen da, eta hartan erlazio pragmatikoak ere sartzen dira, erlazio sintaktiko testu-barrenekoen gain. Hala, koherentzia kontzeptu zabalagoa da kohesioa baino.³² Testuaren esanahiari bere osotasunean egiten dio erreferentzia, eta barne hartzen ditu bai hitzek testuinguruarekin duten harremana eta bai hitzek testuaren barrenean beren artean dituzten harremanak ere. Koherentziak badu zerikusia testuaren egonkortasunarekin eta azpian datzan gai-tinkotasunarekin; badu lotura makroegiturarekin (edukia), gainegiturarekin (testua antolatze eskema), enuntziatio-ainduratzearekin (testuaren nor-non-noizak), eta inferentziarekin (testua interpretatzeko jartzen direnak, lehenagoko jakiteen gainean).

Kohesioak, horrela, koherentziaren fenomenoaren alderdi bati egiten dio erreferentzia: testu batean hizkuntza-elementuen artean gertatzen diren *harreman lokalei* edo *tokiko harremanei* (hala batzuk besteekin lotzeko erabiltzen direnak, nola konektatzeko eta antolatze balio dutenak).

Koherentzia mota bi aurkeztu izan dira: koherentzia pragmatikoa eta edukiaren koherentzia.

Koherentzia pragmatikoa dela eta, testuaren hizkuntzalaritzaren orientazio batzuek ekoizpen- eta interpretazio-prozesuetan jarri dute interesa.³³ Ikuspuntu horretatik, koherentzia erlazionatua da mintzaideen asmoekin, haien helburuekin, eta mezu bat ekoiztean edo jasotzean abian izaten diren inferentziekin. Horrela, mintzaideek berek badute gaitasuna testu bati koherentzia emateko: entzule jakin batek koherentetzat jo dezake testu bat nahiz eta hartan agertu esaldi ez-zuzenak, amaitu gabeak, edo (itxuraz) loturarik gabeak; eta beste batek, berriz, testu berari koherentzia aurkitu ez. Zer da gakoa? Komunikazioa gertatzen den markoaren edo giltzarrien berri izatea edo ez izatea: hortxe da koxka.

Hiztunok saiatzen gara koherentzia bilatzen jasotzen ditugun testuei. Hartarako jakintza aski baldin badugu, koherentea izanen zaigu testua, eta bestela ez. Adibidez, fisika nuklearreko azalpen bat segur aski hiztun arruntak ez du ulertuko, biltzar zientifiko batean ikertzaileak beren artean ari baldin badira elkarren berri ematen eta hartzen; baina fisikari nuklearrek ere beharbada ez dute koherente aurkituko Euskal Herriko nekazari adindu batzuek belar biltzeari buruz duten elkarrizketa elipsiz eta aurre-suposizioz betea. Bi kasuetan, aipaturiko mintzaide horiek interpretatzeko gakoak falta dituzte, eta horrela ezin dute “berreraiki” testuak esan nahi duena (entzuten diren

³² Kohesioak, berriz, egile honen ustez, erreferentzia egiten die testu bateko hizkuntza-elementuen artean gertatzen diren erlazio partikular eta lokalei, eta, beraz, koherentziaren barrenean sartzen da; kohesioa, hartara, koherentziaren azpial bat da (in Calsamiglia & Tusón, 1999)

³³ Beste batzuek, berriz, testuaren koherentziaren analisiari eman diote arreta, hura harturik testuaren berezko propietate gisa.

hitzen esanahiaz gainera, zentzua ere aurkitu behar baita). Azken batean, testuinguruak eragiten du. Zenbat eta testuingurua garbiagoa mintzaideentzat, orduan eta erakusle edo indikadore gutxiago behar dira testuaren koherentziari eusteko (elkarren berri hurbil eta zehatza dutenen artean hala gertatzen da); aldiz, kontestualizazio-maila txikiagoa baldin bada, orduan xeheroago eman behar dira koherentzia jasotzeko behar diren erakusleak (eleberrietan egileak eraiki behar du testuinguru guzi-guzia, irakurleak gako aski izan dezan fikziozko munduari modu koherentean eusteko).

Edukiaren koherentziari dagokionez, berriz, Van Dijk-en arabera, testuaren osotasunetik abiatu behar da, perpausaren eta haren osagaietatik hasi beharrean. Testu osoak badu eduki global bat, makroestruturan bil daitekeena. Makroestruturak da testu baten gaia edo topikoa biltzen duen perpausa. Van Dijk-en hipotesia da testu batean badirela bi maila: bat globala eta bestea lokala. Globala makroproposizioek osatzen dute eta lokala, berriz, mikroproposizioek. Mikroproposizioek, elkarri loturik, makroproposizioak osatzen dituzte. Testu batean badira makroproposizio batzuk eta haietan mailarik gorenekoari testuaren makroestruturak esaten zaio. Makroestruturak horrek koherentzia ematen dio testuari bere osotasunean, zeren komunikazio-unitatearen errepresentazio bat baita. Van Dijk-en proposamen hori funtsatzeko ideia da hiztunak baduela ahalmena edo gaitasuna testu bat laburbiltzeko eta gogoan edukitzeko, eta beraz haren esanahi funtsezkoa biltzeko. Testuaren esentzia “harrapatzeko”, berriz, buru-operazio batzuk egiten dira, makroarau batzuen menpekoak direnak.³⁴

Baina erreferentziazko edukiaz gainera, diskurtsoaren esanahi guztia jasoko duen laburpen bat lortzeko, beste osagai batzuk ere kontuan hartu behar dira: testuaren helburua, testuaren jasotzailea(k), eta testuaren intentzioa. Baldintza pragmatikoak desberdinak izan daitezke.

Kohesioa eta koherentzia bereiz daitezke esanez testu baten osotasunari eusteko lotura linealak eta globalak direla, hurrenez hurren³⁵. Pentsa genezake orduan kohesioa testuaren barrenean gertatzen dela (intratestuala edo testu barrenekoa dela), eta koherentziak, berriz, erreferentzia egiten diola diskurtsoak dituen loturei testuinguru situazionalarekin eta kulturalarekin, hau da, testuaren kanpoko aldera begirako ezaugarria dela (estrategiala edo testuz gaindikoa).

Ruiz Bikandi-ren arabera (2009) koherentziak ere testuaren zatiak elkarri lotzeko eta batasuna emateko balio du, baina izaera semantiko-pragmatikoa du, kohesioak ez bezala. Kohesioak izaera sintaktiko-semantikoa du (ikus atal honetako 10. eta 13. galderak). Koherentzia testuaren edukiari dagokio gehiago, azaleko hizkuntza-formari baino (azken hori da zehazki zer hitz erabiltzen diren, zer egitura sintaktiko, eta abar).

Testu bat koherente izateko, haren zatiek erlazionatuta egon behar dute semantikoki; beraz, lotura eta batasun hori lortzeko hautatu eta ordenatu egin behar da edukia, arau batzuk errespetatuz (testuko elementu batzuk errepikatzea, informazioaren

³⁴ Lau makroarau hauek proposatzen ditu Van Dijk-ek: ezabatzekoa (bigarren mailako informazioa ezabatu, funtsezkoa jasotzeko), integratzekoa (lehenago esan diren enuntziatu batzuen edukia, batean biltzea), eraikitzekoa (lehenago esan gabeko enuntziatu batean biltzen da beste batzuen edukia) eta orokortzekoa (eraldatzeko operazioa, kontzeptu zabalagoak erabiliz lehengoak barrenean sartuta).

³⁵ Lotura lineal horiek (kohesioa osatzen dutenak) bat datoz Van Dijk-en (1984) kohesio nozioarekin edo Halliday eta Hasan-en (1976) konexioarekin; lotura globalak, berriz, autore horien denen koherentzia nozioarekin.

progresioa zaintzea, kontraesanak saihestea, zatiak elkarri lotzea). Eduki globalaren jarraipena egiteko, mezuaren egitura orokorrak gainera (gainegituraz gainera, alegia) beste baliabide batzuk erabili ohi dira testu mota batzuetan: tituluak, kapituluak, paragrafoen antolamendua, hiztegien eta entziklopedien sarreraren antolamendua...

Kohesioak laguntzen dio koherentziari, baina mezuaren hartzaileak zenbaitetan kohesio-mekanismoen eskasia edo falta ordezkatzeko, hartarako munduaren ezagutza edo igoerarekin konpartituriko esperientzia baldin badu (esplizitu esan gabe, zertaz ari diren biek badakitelako). Hartzaileak parte aktiboa du interpretazioan, testu bat koherente gisa ulertzeko edo inkoherente. Mezuak koherente izan behar badu hartzailearentzat, igoerak aukera batzuk egin behar ditu, informazioaren kantitatea eta kalitatea egokituz hartzaile(ar)en ezaugarrietara; mezu bera koherentea edo inkoherentea izan daiteke, hartzailearen arabera, horrek “berreraiki” dezakeelako testua eta koherentzia sumatu, hartarako behar dituen jakiteak edo “gakoak” baldin baditu (kulturalak, lagunarteko klabeak, elkarrekin izaniko esperientziak...).

Uri Ruiz Bikandik honela laburbiltzen du koherentziari buruzko ideia: “[...] testuaren koherentzia antolamenduaren eta barne-kohesioaren ondorio da, dakarren informazio-kantitate eta -kalitatearen ondorio, eta komunikazioaren parametroetara egokitzearen ondorio” (Ruiz Bikandi, 2009).

13. Zer da kohesioa?

Testuaren ezaugarri hori definitzean adituen artean batasunik ez bada ere, ikuspuntu baten arabera, kohesioa da koherentziaren agerbide garrantzitsuenetako bat. Testu bat osatzen duten perpausak ez dira nolanahi jartzen bat bestearen ondoan, elkarrekin loturarik ez balute bezala. Mezua ongi bideratzeko eta ongi interpretatua izateko, testuaren osagaiek edo perpaus horiek elkarri ongi josiak izan behar dute, eta hainbat baliabide erabiltzen dira jostura hori lortzeko. Kohesioak testuaren barrenean jarduten du.³⁶ Testu barreneko esteka multzo bat da, agerian diren hizkuntza-baliabide batzuen bidez ikus daitekeena; esteka multzo horren bidez ezartzen dira testu batean behar diren erlazio semantikoak testu hori esanahi-unitate gisa eratzeko. Hainbat baliabide edo mekanismo erabiltzen dira testuaren kohesioa lortzeko behar den esteka-sarea eratzeko. Mekanismo horiek multzo batzuetan biltzen dira:

1. Erreferenteari eusteko prozedura lexikoak:

- errepikazioak
- sinominoen edo ia sinonimoen bidez ordezkatzeko
- hiponimoen, hiperonimoen eta antonimoen bidez ordezkatzeko
- metaforaren edo metonimiaren bidez ordezkatzeko
- baliospenezko kalifikazioen bidez ordezkatzeko
- proforma lexikoen bidez ordezkatzeko

2. Erreferentziari eusteko prozedura gramatikazkoak:

³⁶ Koherentziak, berriz, testuaren kanpoko aldeko erlazioekin du zerikusia: pragmatikarekin.

- deixi modu desberdinak
- anafora eta katafora
- elipsia

3. Gaiaren aitzinabidea:

- tema/rema jokoaren bidez (mintzagaia/galdegaiaren jokoak)

4. Markatzaileak eta konektoreak:

- testuaren antolamendu globala eratzekoak (hastekoak, segitzekoak, amaitzekoak...)
- diskurtso-operazio partikularrei sarbide ematekoak (iritzi ematekoak, ziurtasuna adieraztekoak, adibide jartzekoak...)
- benetako konektoreak: testu-segmentuen arteko erlazio logiko-semanticokoak ezartzekoak (gehitzekoak, oinarri kausalekoak, adostasuna adieraztekoak...).

Ruiz Bikandik (2009) Castellá-ri jarraikiz (1992), mekanismo horiek bi multzotan banatzen ditu: erreferentzia-mekanismoak (anaforak, kataforak, deixia, sinonimia, antonimia...) eta konexio-mekanismoak (lokailuak). Lokailuekin bi sailkapen egiten ditu:

- testu motaren edo testuko edukiak antolatzeko eraren arabera
 - o lok. logikoak (argudiozko eta azalpenezko testuetarako)
 - o leku-denborazko lokailuak (deskribapen eta narrazio-testuetan nagusi)
 - o lok. metadiskurtsiboak (azalpenezko testuetan, oro har)
- ezartzen duten esanahi-erlazioaren arabera (konjuntziozkoak, disjuntziozkoak, kausa-efektuzkoak, ondoriozkoak, kontrajartzeak,... eta lokailu metatestualak —tituluak eta—).

14. Zer dira diskurtso-markatzaileak eta konektoreak?³⁷

Hizkuntza bakoitzean badira hiztunaren eskura osagai linguistiko batzuk balio dutenak testu-segmentuak edo zatiak elkarrekin modu esplizituan harremanetan jartzeko, eta haien artean hainbat modutako lotura semanticokoak ezartzeko. Horiei deitzen zaie *diskurtso-markatzaile* eta *konektore*.

Erlazio semanticokoak ezartzeko ez da nahitaezkoa osagai horiek agertzea, zeren testua lerro-lerro garatzen baita, eta antolakera horrek berak harremanetan jartzen baititu enuntziatu batzuk beste batzuekin. Estilo adierazkorragoan, oro har, konektoreak inplizitu egon ohi dira (ahozkoan, intonazioa baliatuz, adibidez; idatzian, berriz,

³⁷ Diskurtso-markatzaileei eskainiriko puntuetako oinarria hau izan dugu: Calsamiglia & Tusón, 1999 eta 2007 (ikus bibliografia). Gaztelaniazko *conector* hitzaren ordaintzat *lokailu* erabiltzeko egon gara (Ruiz Bikandik hala egiten du), baina hitz horri EGLU-IVan esanahi mugatuagoa ematen zaionez, *konektore* hitza erabiliko dugu hemen.

- **Konklusio ateratzekoak:** *ondorioz; beraz...; hortaz...; laburbilduz...;*
- **Amaitzekoak:** *tira...; azkenean...; azken batean...; denak batera harturik...; guztiaren buruan...; azken buruan...; azken finean...; azkenik...; amaitzeko...;*

16. Zein dira diskurtso-operazio partikularrei sarbidea emateko testu-markatzaileak?

Markatzaile horiek enuntziatuaren hasieran jarri ohi dira eskuarki, edo erlazioko bigarren osagaiaren hasteko gisa. Bi zeregin betetzen dituzte: edo enuntziatzaileak bere enuntziatuaren aurrean duen jarrera azaltzen dute (ziurtasuna, iritzia, berrestea...) edo informazioa modu jakin batean tratatzera bideratzen dute (adibide bati sarbidea emateko, azalpena datorrela adierazteko, aipamen bat egiteko...). Testu antolatzeoko markatzaileok balio dute diskurtsoa egituratzeko baina baita jasotzaileak testua behar bezala interpretatzeko ere.

Markatzaile horien sailkapen bat agertzen da ondoko lerrootan:

- **Iritzia azaltzekoak:** *nire ustez/ustean/iritzian..., nire uste apalean..., gure iduriko..., nire ikuspuntutik..., niretzat..., niregatik behintzat..., niri dagokidanez..., segur aski, seguru asko, noski...*
- **Ziurtasuna adieraztekoak:** *(garbi, aisa) ageri da, garbi da, ez da zalantzarik, denek badakite, nork ez daki, zalantzarik gabe, argi dago, ageri-agerikoa da, dudarik ez da/dugu, zalantza izpirik gabe, horixe..., jakina..., gauza jakina da..., aski ongi daki edozeinek..., nola uka daiteke..., nork ukatzen ahal du..., nork uka dezake..., esan gabe doa..., nork esango du..., izan ere..., seguru-ela, seguru da...*
- **Baieztatzekoak:** *halaxe da, jakina, horixe baietz, bai horixe..., bai ba(da)...*
- **Mintzagaia finkatzekoak:** *hori dela eta, horretaz ari garela, puntu horretaz esan nahi nuke..., horretaz denaz bezainbatean..., horri dagokionez...,*
- **Azaltzekoak, argitzekoak...:** *hau da, esan nahi dut/da, bestela esan/esateko, beste modu batean esateko, zehazki esateko, beno, argitu nahi dut..., dena dela, hobeki/hobeto esateko, hain zuzen ere...*
- **Adibide jartzekoak:** *konparazio batera, konparaziotara, barbarako, adibidez, esate baterako, esaterako, horrela..., eman dezagun, jo dezagun, demagun, aipa dezakegu...*
- **Aipamen egitekoak:** *-ren arabera..., urliak dioen/esaten duen bezala..., berendiak dioenez..., X-ren iritzian..., X-rentzat..., omen...*

17. Zein dira testu-segmentuen artean harreman logiko-semantikoak ezartzeko balio duten testu-markatzaileak (egiazko konektoreak)?

Egiazki konektoreak diren testu-markatzaileok balio dute testu-segmentuak elkarrekin harreman logiko-semantikoan jartzeko. Testu-segmentu horiek izan daitezke enuntziatuak edo enuntziatu sortak.

Gisa honetako testu-markatzaileak honela sailka daitezke:

- **Gehigarriak** (lotura: A gehi B): *eta, gainera, ere / ere bai / ere ez / baita / ezta / baita ere / ezta ere...*, *orobat, halaber, behintzat, bederen, badarik ere, modu/era berean, berdin esan daiteke...*
- **Kontrastezkoak** edo **kontra-argudiozkoak** (lotura: A ken B): *baina, aldiz, ordea, berriz, ostera, aitzitik, bien bitartean, dena dela, hala ere, hala eta guztiz ere, hargatik, badarik ere, haren ordez, haren tokian, alderantziz, salbu, izan ezik, ez bada X, halarik ere...*
- **Hautakariak**: *Bestela/bertzela, bestenaz/bertzenaz, osterantzean, gainerakoan, beste gainerakoan, gainerontzean, ezperezpabere...*
- **Oinarri kausalekoak**:
 - Kausatiboak (kausazko erlazioa sartzen dute testu-segmentuen artean): *horretaz, horre(xe)gatik, zeren (eta), zergatik, alabaina, bada, izan ere, beharrik..., -ri eskerrak, -lako(z) atzizkiaren bidezkoak, -ela eta...*,
 - Ondoriozkoak: *zeren; beraz; bada, ondorioz; hortik segitzen da...; halako moldez non...; halako suertez non...; hortik segitzen da...; honenbestez/horrenbestez...; hala...; halatan...;hala, bada...; hortaz...; hortaz, bada...*;
 - Baldintzazkoak: *non ez den...; baldin ba-...; ba-...; -tuz gero; -tearekin...; -tekoz...*
 - Helburuzkoak: *-tzeko; -tze aldera; -tzeko asmoarekin; -tu gogo dut; halako moldez non...*
- **Denborazkoak** (denbora-erlazioak ezartzen dituzte): *-enean; bat-batean; -tzean; -tzerakoan; -tuan; orduantxe; -tu orduan(txe); -tu eta gero; -tu ondoren/ostean/ondotik; behin; halako batean; behinola; bitartean; behin batean; behiala; denbora/garai hartan; -tu eta berehala; berehalakoan; egun batean; lehengo egunean...*
- **Espaziozkoak**: *-ren aurrean/atzean/ondoan/gainean/azpian; -ren gainea/azpiko aldean; eskuin; ezker; eskuine(ta)ra; ezkerre(ta)ra; muturrean; zokoan; luzeraka...*

18. Badira testu-markatzaileak bereziki bat-bateko diskurtsoan agertzen direnak?

Hainbat konektore berdin erabil daitezke ahozkoan edo idatzian baina badira testu-markatzaile batzuk gehienbat aurrez aurreko diskurtsoan agertzen direnak, bat-bateko komunikazio-egoeretan. Egoera horietan adierazkortasunak garrantzi berezia du, arin-arin pentsatu eta esaten da, eta mintzaidearen arreta jasotzea ezinbestekoa da.

Markatzaile horietako batzuen helburua interakzioa kudeatzea da (mintzaidearen lankidetzat lortzea, arreta edo adostasuna jasotzea...), eta beste batzuk, berriz, ahozko

jarduna egituratzeko baliatzen dira (diskurtsoaren haria kontrolatzeko, mintza-txandak errespetatzeko balio dute).³⁸

Gisa horretakoak dira honako hauek:

- **Arreta eskatzekoak:** *aizu/aizak/aizan!; ei!; etxekoandre!; nagusi!; mutiko!; aditu!*
- **Adostasuna edo onespina eskatzekoak:** *e?; ezta?; ez?; ez, ala?; ulertzen?; ez da hala?; badakizu zer esan nahi dudan?; bale?; bai?; aditu?; ikusten duzu?...?*
- **Ohartaraztekoak:** *aizu!; kontuz!; erne gero!; hara!; hara bestea!; kontu eman; kontu egin...*
- **Itzulian adostasuna adieraztekoak:** *ederki; bai, horixe; bai, ba(da); ados; jakina; bai-bai; arront konforme; konforme; halaxe da bai; nola ez; hagitz ongi; baietz...*
- **Bizigarriak:** *ale; goazen; benga; hori ba(da); hori duk eta; horixe!; bai ba!; aupa!; tira! (intonazio jakin batean, eta animatzeko keinuarekin)...*
- **Hastekoak:** *beno; beno ba(da); begira; tira; hona/horra/hara; badakizu; begira iezaio; badakizu zer?; ikus dezagun; hara (iritzia ematen hasi aurretik, esate baterako)...*
- **Erreakziozkoak:** *motel-motel!; bai zera!; joe!; horra/hara!; arraioa; izan ere...; to! (esanahi ugarikoa, tonuaren/keinuaren eta egoeraren arabera: harridura, “mendekua”, harridura eta gaiztakeria...)...*
- **Desadostasuna adierazteko errektiboak:** *bai baina...; hara!; ez; ezta; ezta pentsatu ere!; ezta...!; inondik ere ez!; inola ere ez!; ez orde!; ez horixe!; ez baina!; barkatu baina...; bai zera!*
- **Argitzeko, zuzentzeko edo birformulatzekoak:** *esan nahi dut; hobeki esanda; argitu nahi dut; beno; esan nahi baita...*
- **Biguntzekoak:** *beno; pixka bat; tira; ez dakit...; beharbada; horrenbeste ez dakit baina...; nik esango nuke...; nik ez nuke esango...*
- **Adierazkortasunaren markatzaileak:** *hara!; bai ote?; uiuiui; arraioa!; alajinkoa!; alajokoa!; alajinkosa!; hona/horra alajinkoa!; ez da egia!; bai zera!...*
- **Trantsizio-markatzaileak:** *beno; eta hola; eta holaxeko kontuak; denetik behar da munduan eta...*
- **Jarraitzekoak:** *gero; ondolik; geroago; orduan; eta horrela...; eta orduan horrela izan zen?; to! (interesa adieraziz)...*
- **Amaitzekoak:** *eta hola...; eta kitto!; eta aski!; bueno...*
- **Ixtekoak:** *eta kitto; besterik ez; aski da; esan dut; horixe da dena; nahikoa...*

19. Zer arau behar ditu testu batek estrukturalki koherentea izateko?

Testu simple eta laburrei koherentzia beren komunikazio-funtzioak berak eman ohi die. Baina testuak paragraforen batzuk baldin baditu, informazioa ongi ordenatu eta

³⁸ Horietako batzuek, batzuetan, errepikatzearen poderioz, beren jatorrizko balioa galtzen dute, eta betegarri huts bilakatzen dira hiztunaren jardunean (*ulertzen duzu?; ez?*).

lotu behar da (liburuetan eta entziklopedietan, konparazio batera, atalak nahitaez berezi behar dira, informazioa koherenteki antolatzeko).

Charolles-en ustez (1978, in Castellá, 1992), ongi eraikiriko edozein testuk honako arau hauek bete behar ditu:

- a) errepikatze araua: testu bat estrukturalki koherentea izateko, perpaus gehienek elkarri lotuak egon behar dute, oinarritzko elementu batzuk errepikatuz;
- b) progresioaren/aitzinabidearen araua: testu bat estrukturalki koherentea izateko, haren garapenean etengabe informazio berria izan behar da;
- c) kontraesanik ezaren araua: testu bat estrukturalki koherentea izateko, ez da sartu behar elementurik semantikoki kontraesanean dagoenik lehenago ezarritako eduki batekin (elementu esplizitua izan edo suposatua izan);
- d) erlazioaren araua: testu bat estrukturalki koherentea izateko, aipatzen diren gertakariak lotura izan behar dute irudikaturiko mundu benetako edo alegiazkoarekin.

Arau horiek, kontraesanik ezarena kendurik, lotura zuzena dute kohesioa bermatzeko elementuekin, honako taula honetan ageri denaren arabera:

Errepikatzea	Erreferentzia (anafora, katafora) Elipsia Tema-Rema artikulazioa
Progresioa/aitzinabidea	Tema-Rema artikulazioa Konektoreak (testu-antolatzaileak)
Erlazioa	Konektoreak

Koherentzia-arauen eta testu-kohesioko elementuen arteko erlazioa (Castellá, 1992: 141)

20. Zer dira testuaren *makroegitura* eta *gainegitura*?

Testu-linguistikaren barrenean bereizi ohi dira *makroegitura* eta *gainegitura*. Ondoan definitzen dira labur.

Makroegitura da edukiaren egitura globala; makroproposizioetan antolatzen da, testuaren edukia “laburbiltzen” dute arian-arian aurrera joan ahala; adibidez, testu luze batean testuaren titulua izanen litzateke makroegituraren goieneko maila –edukia “laburbiltzen” duen heinean (zeren titulua oso erretorikoa baldin bada, orduan ez baitu makroegitura nahitaez ordezkutzen)–; makroegituraren hurrengo mailan kapituluak izanen lirateke, eta hurrengoan azpiatalak, eta gero paragrafoak eta perpaus multzoak, eta azkenik, testuko perpausen hurrenez hurrenko antolamendua. Edozein testuk, ulertua izateko, makroegitura bat behar du (testu labur-laburrek eurek osatzen dute makroegitura).

Gainegitura, berriz, testu multzo baten *egitura tipikoa* da; kategoriatan antolaturiko eskema batzuei erantzuten diete (ipuinen egitura tipikoa; egunkariko berrien antolamendu ohikoa, txosten zientifikoak...). Gainegiturak balio du testu bat

multzo batean sailkatzeko. Dena dela, testu guztiek ez dute zeren izan gainegitura konbentzionalik. (Castellá, 1992)

Beste definizio bat ere aipa dezakegu: *makroegitura* da testu baten “topikoa” edo gaia adierazten duen perpausa, testuaren azpian datzana eta haren edukiaren sintesia dena. Eta ikuspuntu horretatik, testu baten *gainegitura* da nola antolatzen den testu horren *makroegitura* eskema gisa. (Van Dijk-en lanetan oinarritua, in Calsamiglia & Tusón, 1999)

21. Zer operazio kognitibo egiten ditu hartzaileak testu baten makroegituraz jabetzeko?

Van Dijk-en arabera, honako lau hauek:

1. *Bazterreratzea* (omisioa): horren bidez, alde batera uzten da garrantzi gutxiko edo funtsezkoa ez dena.
2. *Hautatzea* (selekzioa): garrantzizkoa den informazioa bereiztea, edo jaso den kontzeptua osatzen duena.
3. *Orokortzea* (generalizazioa): objektu batzuen ezaugarri partikularrez ahantzi eta erkide duten hartaz jabetu (*jostailu* kategorian biltzen dira hainbat *jostailu* desberdin).
4. *Batera biltzea* (integrazioa): kontzeptu bat eraikitzen da osagai diren kontzeptu batzuk bilduta (*jaiki nintzen, komunera joan, bizarra kendu, dutxatu, gosaldu...= irteteko prestatu nintzen*).

BIBLIOGRAFIA

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila srl.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Bartzelona: Ariel.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Bartzelona: Ariel.
- Cantero, F.J.; Mendoza, A. (2003): “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura”. In Mendoza Fillola, A. (koord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madril: Prentice Hall-Pearson Educación: 33-78
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Bartzelona: Graó.
- Castellá, Josep M. (1992). *De la frase al texto. Teories de l'ús lingüístic*. Bartzelona: Ed. Ampuries.

- Euskararen Aholku Batzordea (Amunarriz, Egaña, Gartzia) (2004). *Euskararen kalitateaz. Zertaz, zergatik eta zertarako ari garen*. Vitoria-Gasteiz: EJAZN
- Idiazabal, I.; Larringan, L.M. (arg. arduradunak) (1998). *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU / Arabako Foru Aldundia
- Mendoza Fillola, A. (koord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madril: Prentice Hall-Pearson Educación

Web-orriak:

- Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

3. AHOZKO HIZKUNTZA

AURKEZPENA

Hizkuntzak ahoz eta idatziz erabiltzen dira, eta erabilera bakoitzak baditu bere ezaugarriak, bere funtzioak eta bere modu bereziak. Ahozkoa esan daiteke “naturalagoa” dela, eta idatzia, berriz, elaborazio baten ondoren jendarte eta erkidego askotan garatu den artifizioa. Biak garrantzizkoak eta ezinbestekoak dira gurea bezalako jendarteetan. Espainiako Estatuan, XX. mendeko eskolan gehiago landu izan da idatzizkoa, hainbat arrazoiengatik ahozkoa bazterrera utzita. Ahozkoa eskolan bereziki ez lantzeko erabili izan den argudio nagusia izan da ahozkoa hiztun bakoitzak bere kasa ikasten duela. Ikuspuntu horren arabera, hizkuntzaren erabilera ahozkoa norberak garatu behar du, besterik gabe; eskolak ez du gaitasun horretan zer eragin, edo zer landu. Eskolak, berriz, hizkuntzaren erabilera landua zaindu behar du, eta hori idatziaren esparruan gertatzen da. Ideia horiengatik, ahozko hizkuntzari ez zaio behar besteko arreta eman izan.

Hala ere, ahozkoari ere eskolan garrantzi berezia emateko saioa XX. mendearen azken aldean garatzen hasi zen, eta gaur egun ideia aski zabaldua eta onartua da ahozko kanala erabiliz egiten diren komunikazio-jardunak ere eskolan bereziki landu beharrak direla. Besteak beste, arrazoi demokratiko batek ere iritzi horretara bulkatzen du: jende ororen oinarritzko berdintasunaren irizpidea garrantzizkotzat jotzen baldin bada, eskolak balio behar luke jatorrizko desberdintasun bidegabeak neurri batean bederen ezabatzeko.

Atal honetan ahozko hizkuntza izanen dugu aztergai eta gogoeta-gai. Ideia batzuk emanen ditugu ahozko eta idatzizko erabileren artean konparazioa egiteko, eta horrek lagunduko digu ohartzen ahozkoak baduela berezko garrantzia eta tratamendu berezia merezi duela eskolan. Horretaz gainera, beste hainbat puntu ere aurkeztuko ditugu: ahozko jardunean beharrezkoak diren mikrotrebetasunak, ahozko jardunen sailkapena, ahozko jarduna eta bat-batekotasuna, eta abar.

GLOSARIOA

Ahoskera, ebakera: *(en) pronunciation; (fr) prononciation; (es) pronunciación*

Ahoskatzeko modua; fonema, morfema edo perpaus bati bere itxura fonikoa emateko modua. Ebakera egokia izateak fonemen ezaugarri fonologikoak errespetatzea ez ezik, intonazioa eta fonemen arteko juntura- eta kateamendu-legeak zaintzea ere esan nahi du

Ahozko gaitasun: *(en) oral proficiency; (fr) compétence orale; (es) competencia oral*
Hizkuntza batean hitz egiteko gaitasuna.

Ahozko hizkuntza, ahozko mintzaira: *(en) oral language, spoken language; (fr) langue orale, langue parlée; (es) lengua oral, lengua hablada*

Jendearen arteko harremanak gauzatzeko eta haien mezuak transmititzeko sistema da, soinu artikulatuzko zeinuak erabiltzen dituen.

Elkarriketa: *(en) interview; (fr) entretien; (es) entrevista*

1) Bi pertsonaren arteko ahozko elkarrekintza berehalakoa eta pertsonala erabiltzen duen informazio-bilketarako teknika. 2) Bi pertsonaren edo gehiagoren arteko solasaldia.

Enuntziatu, esakune: *(en) utterance; (fr) énoncé; (es) enunciado*

Komunikatzeko unitaterik txikiena da, bere baitan esanahi osoa duena. Hizkuntza naturaletako enuntziatuen erarik arruntena (baina ez bakarra) esaldia izaten da. Edasle batek edo batzuek igortzen duten hitz-sekuentzia mugatu oro adierazten du. Esakunearen itxidura hiztunek sekuentziaren aurretik eta atzetik egiten duten isilune batek markatzen du. Perpaus batez edo batzuek osatua egon daiteke esakunea; esakunea gramatikala nahiz agramatikala, semantikoa nahiz asemantikoa izan daiteke.

Enuntziazio, esakuntza: *(en) enunciation; (fr) énonciation; (es) enunciación*

Esakuntza esakuneari kontrajartzen zaio: hizkuntzaren erabilera-egintza indibiduala da esakuntza; esakunea, berriz, egintza horren ondorioa edo emaitza da.

Erregistro: *(en) register; (fr) registre; (es) registro*

Antzeko egoeretan erabiltzen diren hizkera motak, hainbat faktorek baldintzatutak: solaskideen arteko harremanek, asmoek, gaiek, formaltasun-mailak eta, oro har, testuinguruak. Hauek dira zenbait erregistro mota: jaso, lagunartekoa, informala, familiarartekoa eta arrunta.

Hitz egiteko txanda: *(es) turno de palabra*

Solaskideen arteko interakzioa gerta dadin norbanakoaren ahalegina eta ekarpena. Beste solaskide baten hitzek edo elkarriketako etenaldi batek mugatzen dute hitz egiteko txanda.

Hizketako egintza, hitzezko egintza: *(en) speech act; (fr) acte de parole; (es) acto de habla*

Hiztun batek esakune batekin egiten duena. Hizketako egintza arruntak dira, adibidez, baieztatzea, galdetzea eta agintzea. Enuntziatu batek hartzen duen esanahia da, hiztunaren asmoaren eta enuntziatu horrek entzulearengan duen eraginaren ikuspuntutik. Hizketako egintza batean hiru alderdi bereizten dira: lokuzio-egintza (hiztun batek zerbait esatea da), ilokuzio-egintza (hiztunak zerbait esateko duen asmoa) eta perlokuzio-egintza (hiztunak zerbait esatean sortu duen emaitza edo erantzuna). Hizketako egintza baten ilokuzio-indarra da horrek hartzailearengan izan dezakeen eragina.

Solasaldi: *(es) uso oral conversacional, conversación espontánea*

Aurretiaz planifikatu barik sortzen den bat-bateko elkarrizketa da: solaskide bi edo gehiagoren artean sortzen den elkarrizketa da, solasean gozatzeko asmoz. Ahozko hizkuntza erabiliz bi hitzunek edo gehiagok egiten duten sentimenduen, oharren, iritzien edo ideien trukaketa.

GALDETEGIA

1. Zergatik da hitzezko mintzaira lanabesik egokiena jendearen arteko komunikaziorako?
2. Kodearen arabera ahozko komunikazioa eta idatzizkoa bereizten dira. Zein dira antzak eta aldeak ahozko moduaren eta idatzizkoaren artean?
3. Ahozko jarduna idatzizkoa baino gutxiago landua dela esatea zuzena da?
4. Eskolaren zeregina da ahozko hizkuntza lantzea? Edo idatziari eman behar dio lehentasuna? Zergatik?
5. Zer elementuk hartzen dute parte ahozkoaren ulermenean?
6. Zein dira ahozkoa ulertzeko mikrotrebetasunak?
7. Zein dira ahozko jardunerako mikrogaitasunak edo mikrotrebetasunak?
8. Ahozko testuak nola sailka daitezke parte-hartzaileen kopuruaren arabera?
9. Ahozko komunikazio autogestionatuak eta plurigestionatuak zer desberdintasun dituzte?
10. Bada ahozko adierazpidearen eredu teorikorik?
11. Ahozko komunikazioan zer da garrantzitsuagoa zuzentasuna edo jariora?
12. Zer dira ahozko komunikazioan elementu proxemikoak eta kinesikoak?
13. Ahozko jarduna eta espontaneotasuna loturik daude?
14. Ingurune soziokulturalak nolako eragina du komunikazio-kompetentzia garatzean?

1. Zergatik da hitzezko mintzaira lanabesik egokiena jendearen arteko komunikaziorako?

Jendeak elkarrekin komunikatzeko mintzaira desberdinak erabil ditzake: keinuen bidez, gorputzaren mugimenduen bidez, musikaren bidez, mintzaira matematikoaren bidez, argazkien bidez, orotariko adierazpen plastikoen bidez... Hala ere, hitzezko mintzaira da hoberena komunikazioa hobekienik erdiesteko. Komunikazio-beharak asetzeko, hitzezko mintzaira da lanabesik eraginkorrena, malguena eta ekonomikoa.

Zergatik da eraginkorrena? Edozein hizkuntzak hitz anitz ditu, eta haiek konbinatuta gauza askori egin dakioke erreferentzia; gertakari ugari adieraz daiteke eta haien artean harreman mota ugari eman daiteke aditzera.

Malguena ere hitzezko mintzaira da, besteen aldean: diren hitz ugarien artean konbinazioak egiteak bidea ematen du esanahiei eransteke zehaztapenak, ñabardurak, xehetasunak edo mugak; azken batean, mezuen zehaztapen-maila handia lor daiteke. Musikaren bidez ere, adibidez, sentsazioak transmiti daitezke, baina hitzetatik eta haien konbinaziotik ñabardura gehiago bereiz daiteke.

Ekonomikoa da hitzezko mintzaira, energia-gastu txikiarekin oso informazio desberdinak helarazten ahal baitzaizkio mezuaren jasotzaileari.

Gainera, hitzezko mintzairak (hizkuntzak) balio du norberaren jokaera kontrolatzeko, pentsamenduak antolatzeke, eta errealitatea ulertzeko eta ordenatzeko ere.

Hizkuntzaren bidez alde zuretik irudika ditzakegu egoera batzuk eta jarrera batzuk, eta baita balizko erantzunak aztertu ere, hobekien datorkiguna hautatzeko. Ekintzak planifikatzeko tresna ere bada.

Urrutiko eta ikusi gabeko egoerak eta tokiak aipa ditzakegu, eta bizi gabeko testuinguruak hitzez sortu ere bai. Hizkuntzaren bidez jasotzen dugu gure arbasoek eraiki dituzten kultura-jakintzak eta haren bidez helarazten diegu gure kulturaren zati handiena hurrengo belaunaldiei, eta talde-oroimenaren euskarri baliotsua da.

Hizkuntzaren bidez eztabaidatzen ditugu geure bizikidetzaren antolatzeke arauak, eta haren bidez jasotzen eta gordetzen ditugu erdietsiriko akordioak.

Komunikatzeko balio du, baina aldi berean nortasun pertsonalaren zutabe bat da (oharmena edo kontzientzia hizkuntzaren menpe dago), eta identitate kolektiboaren zati inportantea ere bai.

2. Kodearen arabera ahozko komunikazioa eta idatzizkoa bereizten dira. Zein dira antzak eta aldeak ahozko moduaren eta idatzizkoaren artean?

Ahozko jardunak, idatzizkoarekin alderaturik, oro har, ezaugarri hauek izaten ditu: kolokialagoa da, subjektiboagoa, errepikakorra eta irekia; sintaxia sinpleagoa du, eta anitz ditu anakolutoak, esaldi amaitu gabeak, itzulinguruak, elipsiak, errepikak, eta abar; lexikoa gehiengoa urriagoa izaten du, eta makulu-hitz (es. “comodín”) ugari erabiltzen ditu (*kontua, gauza, zera...*), eta baita errepikak, onomatopeiak eta esapide ihartuak (es. “frases hechas”) ere; ahoskera-mailan, berriz, kontrakzio ugari izaten da, eta euskalkien eta herriko hizkeren ezaugarriak agertzen dira maiz.

Idatzizko moduan eginiko jardunak, aldiz, estandaragoa izateko joera izaten du, kutsu objektiboagoa du, zehatzagoa eta itxiagoa; sintaxi landuagoa agertzen da; lexiko berezia izan ohi du; errepikak saihesteko joera izaten du, eta oso arruntak diren hitzak ez erabiltzera jotzen du. Dena dela, kontuan hartu behar da teknologia berrien garapenarekin idatzizko komunikazio batzuk oso kode informalean idatzi ohi direla (esate baterako, SMSen idatzera).

Beste ikuspuntu batetik, komunikazio-egoera desberdinak dira ahozkoak eta idatzizkoak, oro har. Kanalak desberdinak baitira, idazten/irakurtzen duenaren eta mintzatzen/entzuten duenaren portaerak oso desberdinak izaten dira. Taula honetan ageri dira eskematikoki desberdintasunok (Cassany, 1994):

Ahozkoa	Idatzizkoa
1. <i>Entzumenaren bidez</i> . Hartzaileak entzumenaren bidez jasotzen du testua.	1. <i>Ikusmenaren bidez</i> . Hartzaileak ikusi egiten du, bistaren bidez. Ikusmenak entzumenak baino gaitasun handiagoa du informazio transmititzeko.
2. Hartzaileak <i>bat-banaka eta elkarren segidan</i> hartzen ditu testua osatzen duten zeinuak (serieko prozesua da).	2. Hartzaileak <i>zeinuak batera</i> hartzen ditu (prozesua holistikoa da). Ulertzeko estrategia desberdinak erabiltzen dira kanal bakoitzean.
3. <i>Bat-bateko komunikazioa</i> (prestatu gabea edo espontaneoa). Igorleak zuzendu dezake mezua, baina esana ezabatu ez. Hartzaileak testua igortzen denean ulertu behar du eta igortzen den moduan.	3. <i>Komunikazio landua</i> da. Igorleak testua zuzendu dezake, zuzenketaren batere aztarnarik edo seinalerik utzi gabe. Hartzaileak nahierara hauta dezake nola irakurri nahi duen (ordena, lastertasuna...), eta berriz irakurri ere egiten ahal du.
4. <i>Berehalako komunikazioa</i> denboran eta espazioan.	4. <i>Komunikazio geroratua</i> , atzeratua denboran eta espazioan.
5. Komunikazio <i>iheskorra, iragankorra (verba volant)</i> . Hitz-hotsak airean diren denbora laburrean suma daitezke.	5. Komunikazio <i>egonkorra, iraunkorra, (scripta manent)</i> . Hitzak euskarri egonkor eta iraunkorrean grabatzen dira. Idatzizko kanalak gertakarien testigantza eta erregistroa izatearen balio soziala hartzen du.
6. <i>Berbaz besteko kodeak</i> asko erabiltzen ditu: itxura, gorputzaren jarrera, espazioak...	6. <i>Berbaz besteko koderik</i> (ia) ez: testua nola jartzen den euskarrian (baina argazkiak eta bestelako gehigarriak jar daitezke, gaur egun gehiago, teknologia berrien eta bereziki Interneten baliabideak direla eta).
7. Testu emititzeko orduan <i>bada interakzioa</i> . Igorleak hartzailearen erreakzioak ikusirik bere mezua alda dezake edo egokitu. <i>Negoziatu</i> egin daiteke mezua.	7. Ez da interakziorik testua eratzeko orduan. Idazleak ez daki zehazki hartzailearen egiazko erreakzioa nolakoa izanen den.
8. <i>Hizkuntzaz besteko testuinguruak</i> paper garrantzitsua jokatzen du. Ahozko kodeak testuinguruan ditu euskarriak: hitzez besteko kodeak, deikisia...	8. <i>Testuinguruak</i> garrantzi txikia du. Idatzizko kanala testuingurutik autonomoa da. Egileak testua idatzi ahala osatzen du testuingurua.

Hala ere, zenbaitetan, erabiltzen den trebetasuna ez da osoro “izan beharko lukeena” edo “dirudiena”. Adibidez, irratan esaten diren berriak idatzi egin dira lehenbiziko eta gero ahoz esaten dira, ahozkoaren ezaugarrietara egokituta; antzerkian

ere antzeko zerbait gertatzen da. Tarteko modu horri euskaraz *erdi-ahozkotasuna* deitu izan zaio.

Honako ezaugarri hauek aipatzen ditu D. Crystal-ek (2006)³⁹:

Ahozkoaren eta idatziaren arteko desberdintasunak	
Ahozkoaren ezaugarriak	Idatzizkoaren ezaugarriak
Denborak mugatua, denbora-muga duena	Espazioak mugatua, espazio-muga duena
Bat-batekoa	Artifiziosoa
Aurrez aurrekoa	Ikusmenezko testuingururik gabekoa
Sozialki interaktiboa	Komunikazio objektibokoa
Laxoki egituratua	Egitura landukoa
Berehala berrius daitekeena	Behin eta berriz berrius daitekeena
Prosodiaren ikuspuntutik aberatsa	Ikuspuntu grafikotik aberatsa

Diskurtsoaren analisiaren ikuspuntutik, berriz, ahozko enuntziazio-egoerak eta idatzizkoak ezaugarri hauek dituzte:

Enuntziazio-egoeraren ezaugarriak⁴⁰	
Ahozko enuntziazioa	Idatzizko enuntziazioa
Esku hartzen duten pertsonen batera (aldi berean) jarduten dute. Igorle eta hartzaile deitu beharrean, mintzaide dei dakieke.	Testu baten bidez pertsona batzuek jardun independente eta beregaina eraten dute. Igorle-hartzaileak irakurle-idazleak dira
Eragin-trukean ari direnek espazio eta denbora bera konpartitzen dute; aurrez aurre aritzen dira.	Komunikazioa <i>in absentia</i> gertatzen da: protagonistek ez dute konpartitzen ez denbora ez espazioa. Idazketaren espazio-denborak ez datoz bat irakurketaren unetokiekin.
Mintzaideek, eragin-trukean, pertsonen arteko harreman bat aktibatu, eraiki eta negoziatzen dute, beren ezaugarri psikosozialetan oinarrituta: estatusa, paperak edo irudia...	Idatzizkoa eragin-truke atzeratua/diferitua baita, testuak berak jarraibideak behar ditu interpretatua izateko.

Dena dela, ezaugarri horiek enuntziazio-egoera prototipikoarenak dira, zeren gaur egun, teknologiaren eta komunikabideen garapen indartsuarengatik, hainbat kanal erabiltzen ahal baitira ezaugarri horietatik aldentzen direnak. Horrela, kanalei dagokienez, honako interakzio hauek bereiz daitezke ahozkotasunean:

- Zuzenekoa: aurrez aurre, telefonoz, interfonoaz, bideokonferentzia, Internet (Skipt eta antzeko programak...).
- Diferitua/atzeratua espazioan: irratia eta telebista (zuzeneko emanaldiak);
- Diferitua espazioan eta denboran: irratit-telebistetako programa lehenago grabatuak, audio- edo bideo-zinta.

³⁹ Crystalek erakusten du Interneten erabilera batzuetan ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko ezaugarriak nahasi egiten direla. Esate baterako, posta elektronikoan edo bat-bateko mezularitzan idatziaren kodea edo kanala erabiltzen da, baina ahozkoaren ezaugarri nabariak ageri dira (denbora mugatua da; berehalako erantzuna espero da; mezuak iragankorrak dira —ezaba daitezke—, eta abar). Gogoeta luze eta zehatza, in Crystal (2006).

⁴⁰ Calsamiglia & Tusón, 1999

- Erabilera zuzenekoak eta diferituak konbinatuta: entzuleen deiak jasotzen dituzten irrati- edo telebista-programak; grabatua eta zuzenekoa txandaka erabiltzen dituzten programak; hitzaldi bat bideoz grabatua; grabazioak erabiltzen diren irakaskuntza-saioak...

3. Ahozko jarduna idatzizkoa baino gutxiago landua dela esatea zuzena da?

Ahozko kanala erabiltzen denean komunikazioa bat-batekoagoa (*espontaneoagoa*) dela esaten denean, oro har, hori batez besteko ikuspegi batetik ulertu behar da. Izan ere, ahozko testu batek ez du zeren idatzizkoa baino gutxiago landua izan beti: oso bat-batekoa izan daiteke, baina baita hagitz ongi landua ere, komunikazio-jardunaren ezaugarrien arabera. Taula honetan ageri dira ahozko jardunaren adibide batzuk, espontaneotasunaren irizpidearen arabera sailkatuak (Cassany, 1994):

Oso prestatua	
(espontaneotasun txikiagoa)	
↑	
Batere prestatu gabea	
(espontaneotasun handia)	
	1. Idatzi bat ozenki irakurtzea (<i>biltzarretako komunikazioak</i>) 2. Idatzi bat goraki irakurtzea, lehenagotik idatzi gabeko iruzkinak eta digresioak sartuta (<i>diskurtso politikoak, mediku-txostenak...</i>) 3. Ahozko esposizioa edo azalpena goraki irakurtzea, ahozko testuaren laburpen oso eta idatzi batetik abiatuta (<i>laburpenen azalpenak, testu-iruzkinak...</i>) 4. Ahozko azalpena eskema oso eta idatzi batetik abiatuta (<i>iruzkin estatistikoak eta grafikoak...</i>) 5. Ahozko azalpena gidoi idatzi batetik abiatuta, ideia nagusiak bakarrik dituenak (<i>eskola magistralak, hitzaldiak...</i>) 6. Ahozko azalpen buruz prestatua, euskarri idatzirik gabe (<i>solasaldiak, esposizioak...</i>) 7. Inprobisazioa (<i>bakarrizketak, konfesioak-aitorpenak...</i>)

Esposizio modu batzuk ageri dira adibideetan, eta horietako bakoitza antolatzeke lan gehiago edo gutxiago egin behar da jarduna prestatua edukitzeko (eta beraz, espontaneotasun handiagoa edo txikiagoa izanen da). Garrantzitsua da aztertzea zein prestakuntza mota behar duen jardun bakoitzak, horren arabera gertatuko baita emaitza.

4. Eskolaren zeregina da ahozko hizkuntza lantzea? Edo idatziari eman behar dio lehentasuna? Zergatik?

Eskolak komunikazio-kompetentzia landu behar du; hau da, lagundu behar du bideak jartzen pertsonak bere beharrian komunikatibo askotarikoak arrakastaz bidera ditzan jendartean. Beraz, ikuspuntu horretatik aztertu behar litzateke ahozkoari zer toki egin behar zaion eskolan (hezkuntza sisteman).

