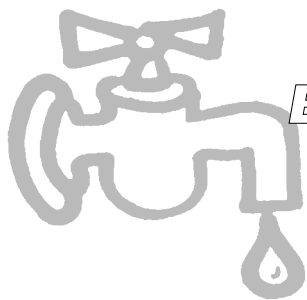




Beste iturrietatik

Ahozko hizkuntza: ebaluaziorako proposamenak*

Anna Cros & Montserrat Vilà

Artikulugileek sekuentzia didaktiko bat aurkeztu eta xehe-xehe jorratzen dute. Haien ustez, gaitasun komunikatiboaren osagai guztiak aintzat hartzen dira sekuentzia horretan. Halaber, mintzamina atalez atal lantzeko nahiz ebaluatzeko aukera gehiago sortzen da, ahozkoan hain bat-batekoak diren prozesuak apur bat mantsotu eta agerian jartzen baitira.

Obligaziozko irakaskuntzaren helburuetako bat ikasleen lau oinarritzko trebetasunak garatzea da: mintzamina, idazmena, entzumena eta irakurmena. Hizkuntzen irakaskuntzari buruzko pentsamolde tradizionaletan ez zuen inork zalantzan jartzen era formal eta sistematikoan irakurtzen eta idazten irakatsi beharra. Aho-belarritzko trebetasunei dagokionez, berriz, gutxi ziren mintzamina eta entzumena garatzeko, idatzizkoetan hainbateko lana egin behar zela uste zutenak, aski zabaldua baitzegoen maila bereko mintzamina lortuko zela eta garatuko eskolaz kanpo.

Gaur egun, hizkuntzen ikaskuntza eraikitze mekanismoei buruz dagoen jakin-nahia argi aski ispilatzen da hizkuntzalaritza testualean, pragmatikan, didaktikan, psikologia kognitiboan egiten diren ikerketetan. Eta, hala berean, jakin-nahi hori bera azaltzen dute berbaldiaren ikerketak eta ahozko hizkera eta hizkera idatziaren gramatika eta testuen azterketak hainbeste izateak. Ekarpene horiei esker batik bat hizkuntza irakasleek aldatu eta egokitu ahal izan dituzte beren ikuspegi didaktikoa eta helburuak. Mintzamenari dagokionez, beraz, irakaslerik gehienak bat datoz ahozko ohiturak, batez ere ikasleen eguneroko bizitzarekin lotuta

daudenak, idatzizkoari ematen zaion tratamenduaren antzeko baten beharrean daudela. Bestalde ezin ezarri da dikotomia bat ahozko eta idatzizko hizkeren artean, biak elkarrekin lotuta baitaude eta elkarren osagarri baitira benetako erabileran eta, ondorioz, tratamendu orekatu eta oso-osokoa behar dute irakaskuntzan.

Baina, hizkuntza irakasteari buruzko ikuspegiak berriak izanagatik, ahozko abildadeen tratamendua ikasgelan ez da oraindik ere eraginkorra. Eta badira horretarako arrazoiak. Alde batetik, ikasgelan sartu diren aribideak (azalpenak, eztabaidak, ozenki irakurtzea, eta abar) askotan burura etorri ahalean egin direlako, programazio koherenterik egin gabe eta, ondorioz, ebaluatzeke irizpide garbirik gabe. Horrelako ariketa noizbehinkakoek ez dute eragin handirik izaten ikasleen ahozko abildadeak garatzeko.

Beste arrazoi bat da ahozko ariketek metodologia oso korapilatsua eskatzen dutela; idatzizkoek ez bezala, ezin baitakieke aldi bereko trataera eman, atalkakoa baizik eta, gainera, ahozko lanaren eragina eta emaitzak berehalakoak eta bistakoak baitira. Horregatik, ikasleei asko interesatzen ez zaizkien eta talde osoa lanean jartzeko balio ez duten ahozko ariketek diziplina-arazoak ekar ditzakete eta horrelako zenbait lanen probetxua urria izateko arriskua ikusita, irakasle batzuek nahiago dute horrelako bideak utzi eta emaitzen bermea dakarten beste batzuk hartu.

Bada beste arrazoi bat ere ikasgelan ahozko hizkeraren presentzia hain urria izatea esplika dezakeena eta da ahozko abildadeen ebaluazioak beste alderdi asko bistaratzen dituela ahozko hizkeraz gain: prosodia, keinuak, begirada, mugimendua, bakoitzaren nortasun eta jarrerak. Eta, horrek guztiak zailagotu egiten du ebaluazioren objektibotasuna.

Mintzamena ebaluatzeak, bestalde, arreta handia eskatzen die bai irakasleari bai ikasleari, ahozko ekoizpenak bakarrak izaten baitira eta bat-batekoak; horregatik; neurtu nahi diren alderdiak berbaldiaren beste osakin guztiekin nahastuta daude. Irakasleak nahi izan dezake, adibidez, diskurtsoko arrazoibidearen egitura ebaluatu, baina agian arreta horretara beharrean gehiago joango zaio ikasleak ondo ahoskatzen ez duen hotsen batera edo etengabe egiten dituen mugimenduetara edo maiz erabiltzen duen hitzen batera.

Dena den, ahozko hizkera lantzeak ekar ditzakeen zailtasunak zailtasun, trebetasun hori ere sistematizatzeko gauza izan beharko genuke eta era zehatz eta eraginkorrean ebaluatu eskola-garai guztiaren joanean. Horregatik, artikulua honetan aurkeztuko ditut, lehenbizi, ahozkoa ebaluatu ahal izateko irizpide orokor batzuk eta, ondoren, ahozkoaren metodologiaz eta ebaluazioaz dudak ikuspegi sekuentzia didaktiko batez azalduko dut.

Kontsiderazio orokorrak

*Mintzamena
irakastearen
helburuak*

Hizkuntza egoki erabiltzen jakitea ez da gaitasun linguistiko hutsaren emaitza. Hiztunak hizkuntza hori bera unean uneko ingurunean baliatzeko abildadea ere behar du. Gaitasun horri *gaitasun komunikatiboa* deitu zaio (Hymes, 1872; Canale, 1983) eta kontzeptu horrexek izan beharko luke hizkuntz irakaskuntzaren oinarria, horren barruan baitaude, hizkuntzaren kodea ezagutzeaz gain, elkar ulertzeko gutxieneko maila, abildade

edo elementu soziolinguistiko, diskurtsibo eta estrategiko batzuen jabe izatea, komunikazioa koherentea eta eraginkorra izango baldin bada.

Beraz, Canale-k egindako sailkapen ezagunaren arabera, erabilera hobetzea eta komunikamenaren arloan jarraian azalduko ditudan osakinak gogoetatzeari hartu beharko lirateke lehentasunezko helburutzat mintzamenaren lanketan¹.

Alde batetik, gaitasun soziolinguistikoa garatzearen aldera egin beharko litzateke. Gaitasun soziolinguistikoa zer den? Bada, diskurtsoa egokitze-ko gaitasuna, komunikazio-asmoen, komunikazio-ekintzan solaskideen artean sortzen den erlazioaren hobekuntzaren, eskuarteko gaiaren ezagutzaren eta hizketarako dagoen denboraren eta abarren arabera.

Bestalde, gaitasun diskurtsiboa arretaz landu beharko litzateke, hau da: ongi jositako diskurtso bat ekoizteko bidea ematen duten ezagutza eta abildadeak handitu, adibidez, edukiaren eraketa, informazioaren aurrerabidea, berbaldiaren atalak lotu eta ideien arteko loturak bistarazten dituzten konektagailuak, etab.

Aintzat hartu beharrekoak dira, orobat, hizkuntz gaitasunarekin lotutako beste alderdiak: hizkuntzaren hezurdura osatzen duten sintaxi, lexiko, morfologia eta fonetikako osakinak. Era berean, ez dira ahaztekoak ahozko erabileraren berezitasunak, hor onartzen baita hizkuntz zuzentasuna hain zorrotza ez izatea idatzizkoan izan beharrekoaren aldean, ezinbesteko jotzen baita ortologia (ongi ahoskatzeko eta, oro har, ongi hitz egiteko artea) hizkuntzaren erabilera formalean.

Azkenik, ikaskuntza eta trebakuntzaren helburuetako ataltzat hartuko genuke gaitasun estrategikoa garatzea ere. Hau da, komunikazio eraginkorragoa lortzeko lagungarri izan daitezkeen baliabideak oro, linguistikoak eta ez linguistikoak: hartzailearen inplikazioa, adibideak, errepikak, intonazioa, geldialdiak etab.

Helburu horiek zehaztu daitezke edukiak era bariatu xamarrean hurrenez hurren zerrendatuta, ikasleekin zer-nolako lan egin behar den. Iruditzen zaigu garrantzi handikoa dela hitzaldien askotarikotasuna lantzea bereziki kontuan hartuz formaltasun-maila ertain eta jasoko egoeratan ekoizten diren diskurtsoak, beti eskatzen baitute horiek planifikazioa, parte hartzaile bakarrekoak zein askokoak izan.

Ikasleei, bigarren hezkuntzakoei batik bat, eskatzen zaie jakin dezatela ongi espresatzen une horretan bertan edo laster xamar beren mundu akademikoarekin edo lan-arloarekin lotura duten egoera formaletan (azterketa, jende askoren aurreko azalpena, laneko elkarrizketa, eztabaida, etab.). Horrelako berbaldiak antolatzeak hainbat gaitasun behar ditu: gaia antolatzen jakitea, arrazoibidea, hartzailearen interesari eutsiko dioten estrategiak erabiltzea, etab., horiek denak baitira eskola-giroan landu beharrekoak. Ikasleei horrelako testuak lantzeko eskatzen zaie, alde batetik, haiek jeneralean ez dutelako izaten beren familia eta gizarte-giroan beren buruak horrelako egoeratan ikusteko aukerarik. Eta bestetik, eskola delako hizkuntzaren erabilerei buruz gogoeta metadiskurtsibo eta metalinguistikoak egiteko leku egokia.

Ahozko hizkeraren irakaskuntzak eta ebaluazioak tradizioz sarritan begiratu diote diskurtsoaren ekoizpenari, ez hainbeste ekoizpen-prozesuari. Askotan eskatzen zaio ikasleari presta dezala gai baten ahozko azalpena. Eta ekoizten duena ebaluatzen da, baina ez zaio irakasten gauzak nola egin behar dituen eta ez zaio laguntzen diskurtsoa prestatzen ari den bitartean. Adibidez, ez zaizkio beti ematen komunikazio-egoeraren arabera bere azalpena mugatzeko beharko dituen baliabideak, aukeratu duen informazioa era logikoan antolatu eta erlazionatzeko (gidoiak egin, ideia nagusien eta bigarren mailakoen eskemak). Ez zaio laguntzen diskurtsoaren eraginkortasuna handiagotuko luketen estrategiak ongi aukeratzeko, etab. Horrela, azken ekoizpena soil-soilik ebaluatzen bada, benetan ikasleak lan hori egin aurretik zituen abildadeak eta ezagutzak bakarrik ebaluatzen dira, ez hark ikastea nahi genituenak.

Diskurtso formal bat gutxi planifikatzeak edo, ikaslea eraikitzen ari den bitartean, sortzen ez laguntzeak gehiegizko zama ere ekar diezaioke ikaslearen ezagumenari, ekoizpen-unean aldagai asko eduki behar baititu kontuan. Gainera, ekoizpenaren ondorengo azterketak eta gogoetak ez dute eraginkortasun handirik, zeren eta baliabide audiobisualak erabilita ere, nekez bakartuko baita ahozkoaren zati bat, egokitu eta berriro diskurtsoan txertatu.

Aitzitik, ikasleak egin behar dituen diskurtso formaletan irakasleak arauz esku hartzen badu, askoz emankorragoa izango da irakaskuntza, irakaslearen esku-hartze horrek balioko baitu etengabe ebaluatzeko hurrenkera didaktikoko helburu bakoitza bakartzeko proposatu diren jardueren eraginkortasuna.

Diskurtsoaren plangintzako fasean ardazu eta ebaluazio formatibo mota batekin loturik lan egiteak arras eraginkorra ematen du hitz egiten irakatsi eta ikasteko, gogoan eduki behar baita, idatzia ez bezala, ahozko ekoizpena ezin ezaba daitekeela eta berriz ekoiztu. Bat-batekoa eta atzera bueltarik gabekoa da. Alegia, hizketan ari garenean ezin dezakegula atzera egin eta esandakoa aldatu gauzak esplikatu gabe. Horregatik, diskurtsoaren plangintzak garrantzi handia du ahozko hizkeraren tratamenduan.

Lana sekuentziak egiteak, bestalde, azpiatazak helburu berezien arabera antolatzeko bidea ematen du. Horrela ikasleek beren diskurtsoa zatika ekoiztu eta berrius dezakete. Esan nahi baita idazlanaren ekoizpen-prozesu bera burutzen dela, horretan zirriborroak egin ahalean gauzak berrikusi eta birplanteatu egin baitaitezke.

Plangintzako unean jarduera motz eta ondo mugatu batzuk egiteak aukera ematen dio irakasleari ikasleak jarduera-mota bakoitzean duen benetako gaitasuna egiaztatzeko. Horrela, darabilen metodologia ikaslearen beharren arabera baloratu, malgutu edo doitzeko modua izango du. Eta ikasleek, berriz, egiaztatu ahal izango dute zenbateko gaitasuna duten era jakin bateko diskurtsoak ekoizteko, eta beren beharrak ezagutu ere bai.

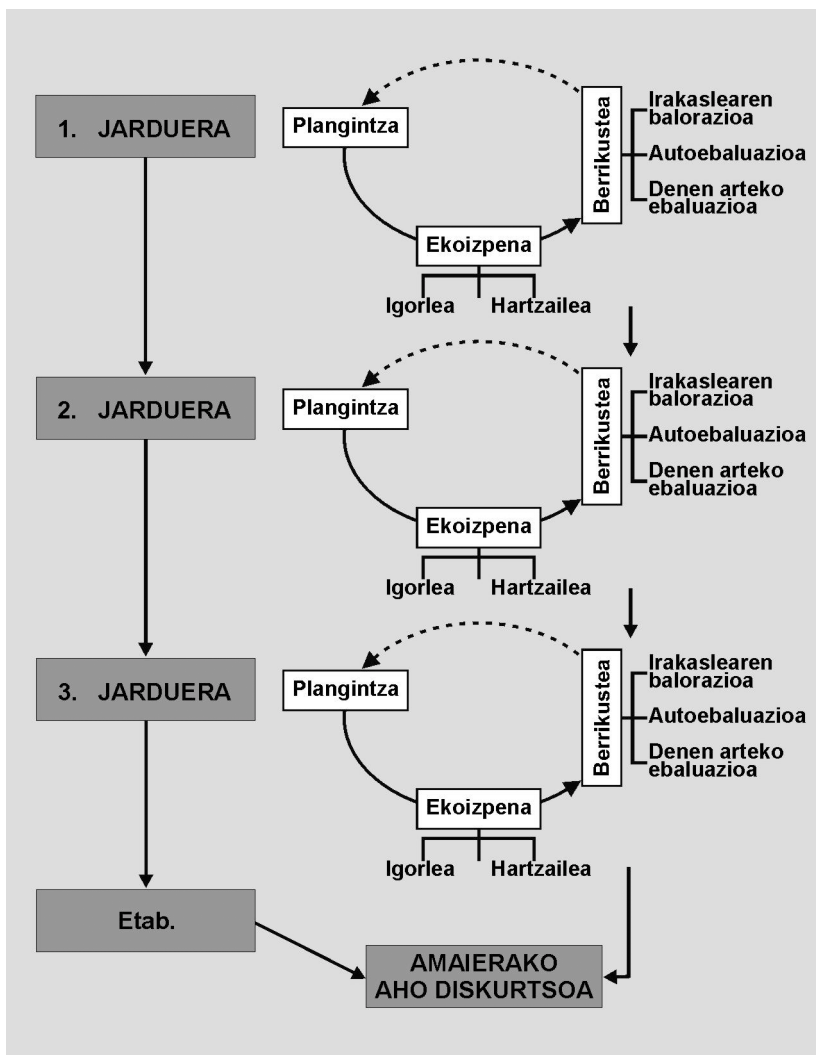
Bigarrenik, prozesu horretan parte hartzeak prozesua bera bistartzeko eta moteltzeko aukera ere ematen du, eta hori, lehen ere esan bezala, garrantzi handikoa da ahozko ekoizpenean ahozkotetasunak dituen ezau-

garrien kariaz. Gauzak bistan jartzeak ikasleari bere gaitasunak eta eza-gutzak gogoetatzeko aukera ematen dio, hau ezinbesteko baldintza baita bere adierazpen-gaitasuna hobetu nahi duen ikaslearentzat.

Horrela, bada, laneko metodologia horrek hobetu egin ohi du azken ekoizpena, ikasleek izan baitute beren diskurtsoaren zati handi baten era-ginkortasuna barrutik ezagutzeko modua eta nahiko denbora laguntza egokiekin ekoizpenean sortu zaizkien traba guztiak konpontzeko. Era horretan, diskurtsoaren gestioa hobeto kontrolatzen da mintzamenaren alderdi guztietan.

Orain aurkezten dugun eskemak argitzen du ahozko diskurtsoaren osa-tze-prozesua.

.1: *Ahozko diskurtsoaren osaketa eskola-giroan*



Prozesu horretan (ikus .1) burutzen diren azpi-jardueretako bakoi-tzak eskema berari jarraitzen dio (plangintza, ekoizpena, ebaluazioa, berrikuspena); horrela, azken ekoizpenak aurretik landutako guztia bil-tzen du bere baitara, agian, lanaren joanean, prozesua aldatuz joan baita ikaskideen, irakaslearen edo norberaren ebaluazioaren arabera. Era horretan, azken ekoizpena ikasi denaren lagin bat da, eta berbal-diaren osatze-prozesuan, ebaluazio formatiboaren bitartez, gehiago ikas-ten da.

Hizkuntzaren didaktikari hainbat sekuentzia didaktikoren bitartez begi-ratzea da azaldu berri ditugun metodologia eta ebaluazio-motari gehien egokitzen zaion ikuspegia. Orain, bada, UABeko (Bartzelonako Uniber-tsitate Autonomoa) Hezkuntza Zientzietako Fakultatean irakaskuntzako lehenengo urteko ikasleekin egindako proba bat azalduko dugu. Gure sekuentzia honi lehen hezkuntzako bukaeratik beretik jarraitzen ahal zaio, behar diren egokipenak eginda.

**Sekuentzia
didaktikoa: gai
akademiko baten
azalpena**

Hemen azaltzen dugun sekuentzia didaktiko honetan, ikasleei proposatu genien hamar-hamabost minutuz har zezatela ikasgelan gai bat azaltzen ari den irakasle baten papera. Irakasle-plantak egitea da, baina egoera komunikatibo batean txertatzen saiatzen gara, errealitatetik ahalik eta hurbilen. Horrela, ikasleei eskatu genien ekar zezatela curriculumeko gai bat, irakasgai batean lantzen direnetakoa eta gai hori emateko plangintza egin zezatela eta ekoiztu pentsatuz hartzaileak beren ikastaroko kideak zirela.

Gure irudiko, bigarren mailako hezkuntza obligaziozkoan eta obligazioz-koaren ondorengoan, interesgarria izan daiteke horrelako berbaldi-moduari buruzko lanen bat proposatzea, gutxienez bi arrazoiengatik.

Alde batetik, jeneralean ikasleei eskatzen zaielako jakin dezatela beren ikaskideen eta irakaslearen aurrean azalpen formal bat egiten burutu duten lanen batez, sakonagotik ikertu duten gairen batez etab... Era horretako ariketa batek lagundu egingo die seguraski horrelako berbaldi-plangintza eta ezaugarriek dituzten korapiloak askatzen. Izan ere, beste norbaiti ulertarazteko esplikatzen zaiona izaten da norberak ongien ikasten duena. Horrelako sekuentzia batek, beraz, lagundu diezaieke ikasleei ustez dakiten hura noraino ezagutzen eta ulertzen duten egiazta-tzen. Eta beren berbaldia besteek ulertzeko moduan sortzen ahalegintze-ak beren espresio-ahalmena hobetzen lagunduko dien hainbat abildade gara ditzake.

Bigarren arrazoa: irakasleen esplikazioak nolakoak diren aztertzeak izan dezake oihartzuna ikasleengan bai esplikazio horiek eta baita testu aka-demiko idatziak hobeto ulertzeko ere. Azalpen baten egitura (ideien aukera eta mailaketa, azalpenaren antolamendua, etab.) eta irakasleak ulertarazteko baliatzen dituen estrategiak (kontzeptuen definizioak, adi-bideak, laburbildumak, etab.) deskribatu eta aztertzearen ondorioa izan daiteke autonomia handiago eta gauzak sakonagotik ikasteko estrategiak eskuratzea.

Sekuentzia didaktiko honen helburuak mugatuak dira eta ikasleek gelan azalpenen bat egiten dutenean aurkitu ditugun zailtasunak aintzat hartuz aukeratu ditugu. Horrelako jardueretan, lehen ere esana dugun legez, arazo asko eduki ohi dituzte ikasleek. Alde batetik, egoera komunikatiboko parametroak erabakitzeko zailtasunak daude. Horrela, askotan ikasleek azalduko duten gaia aukeratzen dugu hizketarako zenbat denbora izango duten begiratu gabe, gaiari buruzko ezagutzari eta hartzaileen itxaropenari begiratu gabe, helburuak aurrez ezarri gabe, etab. Eta maiz aski gertatzen da ikasleak irakasleari zuzentzen zaizkiola azalpenaren hartzailea bera bakarrik bailitza, eta azalpen irakurriegiak eta memori-zatuegiak ekoizten dituztela, informazio gehiegiz beteak. Askotan azalpen horiek ikasleek ulertu ere egiten ez dituzten informazio eta terminologiaz josiak izaten dira. Horrela, azalpenok ez dute interesik sortzen eta ikasleak ez dira kapaz izaten azaltzen dutena ikaskideei ulertarazten ere.

Bestalde, ikasle askori kostatzen zaio bere azalpena hartzaileak erraz jasotzeko moduan egituratzea. Ez dute diskurtsoaren egitura agerian jartzen. Eta horrek hartzaileari berbaldiaren hariari errazago jarraitzeko modua emango lioke. Nekez banantzen dituzte ideia nagusiak eta bigarren mailakoak. Eta horien arteko loturak ere ez dituzte bistaratzen.

Askotan azalpena gaiaren garatze hutsa izaten da, azalduko denaren sarrerarik egin gabe edota edukia bildu eta berbaldia amaitzeko laburbildumarik egin gabe. Azkenik, ikasle askok ez dakite badirela estrategia batzuk diskurtsoa errazago ulertarazteko balio dutenak edo hartzailearen arreta hobeto biltzen dutenak. Horrela, askotan, testu idatzia ahoz esaten dute, informazioaren trinkotasuna arintzeko balioko luketen eskuartekoak erabili gabe.

Arazo horiek kontuan hartuta, hauexek dituzu sekuentzia honetarako proposatzen ditugun helburuak:

- 1 Azalpen akademikoa egituratzen jakitea, hau da, ideiak aukeratu eta mailakatzen eta diskurtsoa atalka antolatzen jakitea.
- 2 Diskurtsoaren antolabideak, horren egitura agerian jartzeko balioko dutenak, erabiltzen jakitea, ideiak elkarrekin lotuz eta horien arteko erlazioak era gardenean bistaratzeko.
- 3 Diskurtsoko estrategiak baliatzen jakitea hartzaileen arreta bildu eta edukiak ulertaraziko dizkietenak.

Jarraian dituzu helburu horiek laburbilduta. Eta .2 laukian azaltzen dugu ikas-irakaskuntzako lanekin duten lotura eta jardueren ebaluazioarekin duten erlazioa. Jarduera bakoitzetik eduki berezi batzuk sortzen dira, jeneralean indukzio bidez, eta balorazio-arau multzo batean zehazten dira.

Azken ataza: erdi itxurazkoa erdi egiazkoa den egoera batean, ikaskideei curriculumeko gai bat argi eta garbi eta era interesgarrian azaltzea irakasle iaioak bailiran.



Helburuak:

- 1 Azalpen akademikoak egituratzen jakitea.
- 2 Diskurtsoa antolatzeko baliabideak erabiltzea.
- 3 Hartzailearen arreta biltzeko eta ulertarazteko estrategiak erabiltzea.

Sekuentziaren unekak

Lehenengoa, hasierakoa da ikasleengandik lortzea ikus dezatela ahalik eta argien zein den eskatzen zaien azken ataza. Horretarako, irakasleak ikasleei galdetuko die zein diren beren ustez diskurtso didaktikoak izan behar dituen ezaugarriak, ulertzeko eta interesatzeko modukoa izan dadin. Ikasleek, binaka jarrita, gogoeta egingo dute, beren esperientzia lagun, irakasleen azalpen onei buruz. Eta hortik ondorioztatu eta laburbilduko dituzte beren diskurtsoak sekuentziaren azkenean izango dituen ezaugarriak.

Hasierako esparru horretatik bideratuta, hainbat jarduera garatuko dira diskurtsoaren antolamendu-prozesuko eragozpen guztiak –sortuko baliara– gainditzen lagunduko dietenak.

Lehenengo lanak ikasleak lantzen ari diren gaitik abiatuta egin ohi dira. Beste batzuk, berriz, bikote bakoitzak aukeratu duen gaiaz kanpo proposatzen dira. Horixe da sekuentzian gaiak gehiegi ez errepikatzeko modua.

Proposatzen den jarduera bakoitza baloratzen da jardueraren beraren helburuen arabera eta aurretik landutakoak kontuan hartuz. Horrela, lehenengo eskeman azaldu den eran, azkeneko diskurtsoak prozesu osoan garatu diren jardueren helburu guztiak biltzen ditu. Lehenengo helburuaren inguruan bi jarduera nagusi proposatzen ditugu:

Lehenengo helburua: azalpena egituratzen jakitea

1. jarduera: eskema prestatzea
2. jarduera: berbaldia hiru ataletan eratzea

Eskema

Lehenbizi ikasleek, binaka, gaia aukeratu eta mugatu ere egiten dute, beraiek aukeratutako komunikazio-egoera baten parametroak, aurretik landu dituztenak, kontuan hartuz (ikasketa-motak, ikasturtea, irakasgaiaren izena, gai hori programako zein unetan landu daitekeen, ikasle-motak, azalpenaren iraupena). Gero ideia nagusiak eta bigarren mailakoak aukeratuko dituzte eta eskema batean antolatuko. Bikote bakoitzak bere eskemaren matrizea prestatuko du, begien aurrerako antolamendua soilik azalduko duena, hots, eskema edo kontzeptuen mapa, testurik gabe.

Hasierako lan hori erraztearren, irakasleak azaltzen ditu egoerako parametroei ongi datorkien eskema-eredu bat eta beste bat ongi ez datorkiena, zeren, bikote bakoitzak hitz egiteko bi minutu bakarrik dituenek, gaia zabalegia baita. Dena den, interesgarria da ikasleek gaiaren ezagutza osoa izatea. Horrek erraztu egiten baitie sekuentziaren azkenean aurkeztuko duten gaia aukeratzea. Hemen, .3 taulan, azaltzen dugu egoerarekin (minutu pare bateko esplikazioa) bat ez datorren eskema baten eredua, epe horretan azal daitekeen baino informazio gehiago baitago eskema horretan. Bi minutuan, eskemako punturik sinpleenetako bat bakarrik esplikatu ahal izango litzateke.

Eskema landu ondoren, ikasle batzuek beren ikaskideen aurrean azalduko dute, beren azalpenaren zirriborroa balitz bezala. Ikasle bakoitzak bere gaia azaltzen duen bitartean, taldeko beste kideek bete egin beharko dute aurrez eskuetan jarri zaien matrizea.

Azkenik, aurkeztu diren eskemei buruzko iruzkinak egingo dituzte, ikaskideek horiek osatzeko izan duten zailtasunari erreparatuta. Era horretan, hitz egin daiteke gaia mugatzeko eta informazioa mailakatzeko izan diren zailtasunei buruz eta arazo horren irtenbideak aurkitu. Ikasleen iruzkinetatik abiatuta, ebaluazio-neurri bat aurkituko da eskema bat egi-terakoan kontuan eduki beharreko alderdiak aintzat hartuko dituen (ikus .4 taulako pauta edo balorazio-araua).

Gero, prozesu metodologikoa azkartzeko, lan hori bera egingo dute denek aldi berean talde txikitan, ikaskideen eskemak jasoz eta eztabaida-

tuz. Saio horren lehenengo zatian irakasleak egin beharrekoa da edukiak aukeratu eta antolatzeko aholku orokorrak ematea. Bigarren zatian, berriz, ikasle bakoitzari lagunduko dio bakoitzean aurkitzen dituen oztopoen arabera.

Lan horrek balio du, alde batetik, azken atazaren irudi bat edukitzeko. Eta bestetik, ikasleei laguntzeko beren azalpenerako oinarrizko ideiak aukeratzen, mailakatzen eta zailtasunei irtenbide bilatzen.

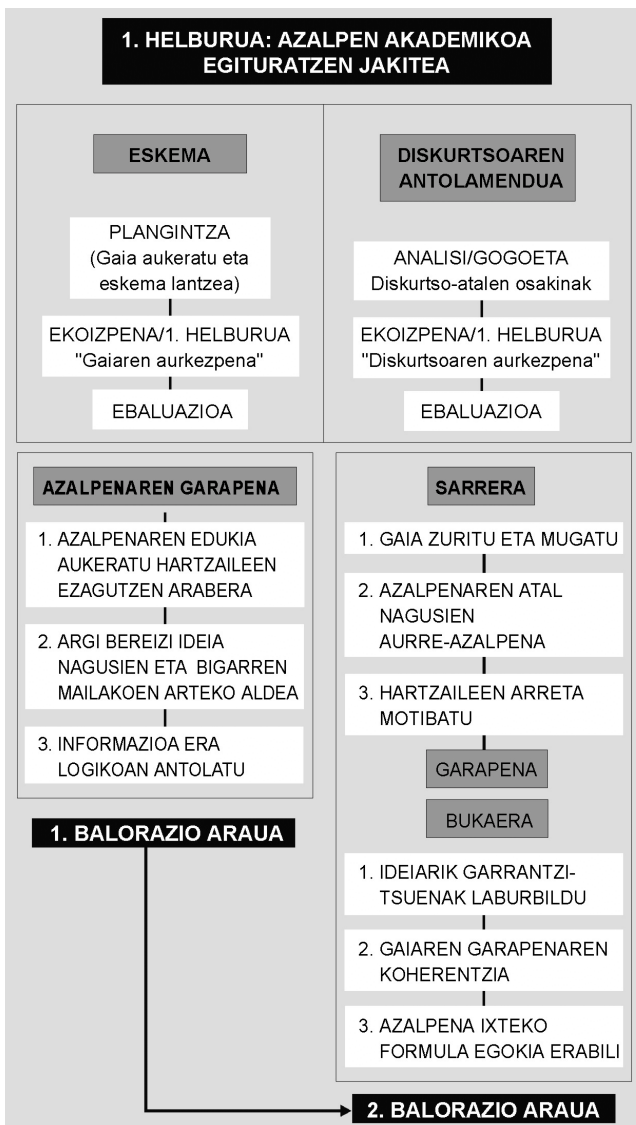
.3: *Lehenbiziko azalpena eskematik abiatuta: gaiaren garapena*



Oraingo eginkizun honen helburua da diskurtsoa hiru zatitan banatzea: sarrera, garapena eta bukaera: izan ere, edukia aurreko jardueran, eske-
man, landu baita. Oraingo honetan egin nahi dena da azalpen-garapenari
marko bat ezarri eta bukaera edo laburbilduma bat erantsi, ikasleen azalpe-
netan hain maiz gertatzen den bezala, bukaera azkarregia gerta ez dadin.

Ikasleek, lehenbizi, bideo-grabazio bat ikusten dute eskola-saioaren hasiera-
ko bi edo hiru minutuena eta azkeneko bi minutuena. Gero, sarrera eta buka-
era horiek nolakoak izan diren aztertuko dute, edo nolakoak izan beharko
zuket. Irakaslearen laguntzarekin diskurtsoaren bi zati horien ezaugarri
nagusiak behatzeko balorazio-arau batzuk (ikus .4) erabakitzen dira.

.4: *Helburu, jarduera, eduki eta ebaluazioaren arteko loturak*



Bigarren, irakasleak eskatzen die ikasleei landu duten eskemarentzat presta ditzatela sarrera eta bukaera bat eta, aurreko jardueran bezala, ikasle batek edo bik beren azalpena egingo dute talde osoaren aurrean antolamendu horren arabera. Entzuten ari diren ikasleek eskuan dute lehen prestatu den pauta (2. balorazio-pauta edo araua) eta azalpenari iruzkinak egingo dizkiote berbaldiaren zati bakoitza izan beharko zituzkeen ezaugarrien arabera. Lehen bezala, lan hori aldi berean egiten da talde txikitan, ikasle guztiek izan dezaten beren azalpenak egin eta iruzkinak jasotzeko modua. Irakaslearen lana aurreko jardueran egindakoaren antzekoa da.

Bigarren helburua: Diskurtsoaren antolagailuak askotariko eta zehatzak erabiltzen jakitea

3. jarduera: konektagailuak

Konektagailuak

Testu idatzi batean oinarrituta lan bat egingo da diskurtsoaren egitura agerian jartzeko balio duten antolagailuak erabiltzen jakiteko. Idatzizko kodea erabiltzen da, errazagoa baita gogoeta metadiskurtsiboa eta metalinguistikoa testu idatziaren gainean egitea ahozkoan baino.

Lehenbizi, ikasleek testu-ereduko diskurtsoaren antolagailuek nola funtzionatzen duten analizatuko dute irakaslearekin batera. Testu hori “idatzia ez balitz bezala esateko testua” izango litzateke (Gregory & Carroll, 1978). Gero, ikasleek aurrean duten antolagailu-zerrenda baten arabera (Castellé, 1991; Cassany, 1994), testu-ereduko antolagailuak beste batzuekin trukatu dituzte, testu hartan sinonimoa gisa funtzionatzen dutenekin, alegia. Irakasleak, lan horren joanean, zalantzak, konektagailu batzuen esanahi eta funtzioaren ingurukoak argitzen dizkie ikasleei. Eta horiei bururatzeko zaizkien bestelako bideak ere eztabaidatzen ditu, azpimarratuz nolako garrantzia duen testuaren egitura eta ideien arteko loturak bistaratzeak diskurtsoa errazago ulertzeko.

Hona hemen “*Idatzia ez balitz bezala esateko testua*”-ren eredua.

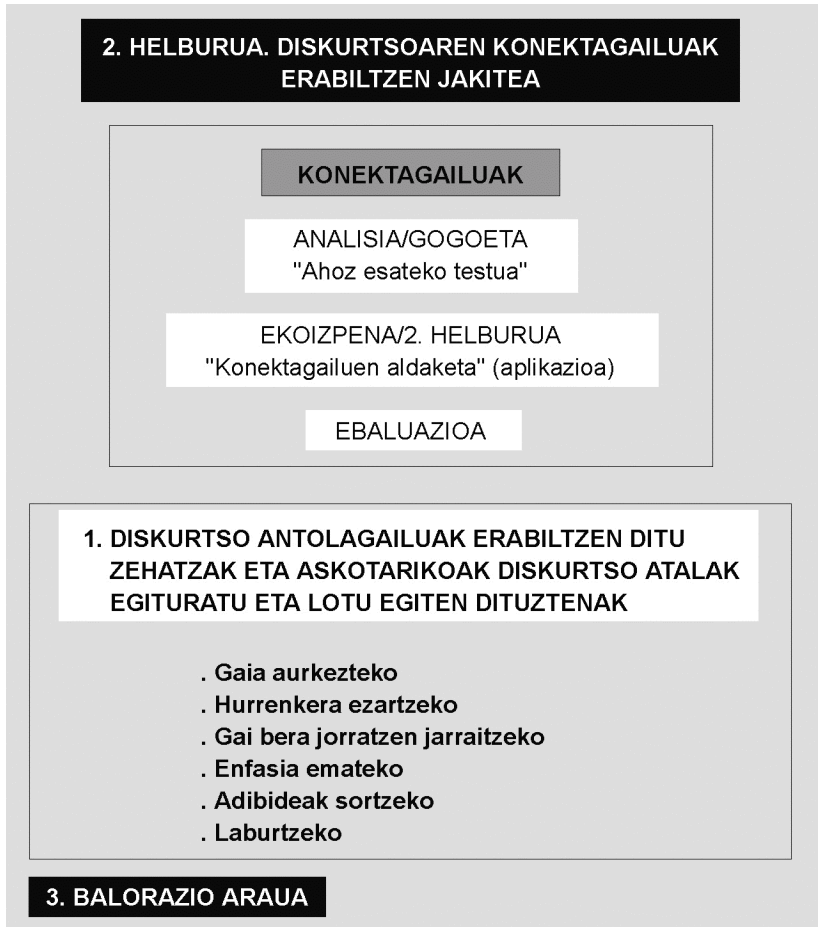
Text original	Organitzadoreak testuak "sinonimoak"
"Ser dona"	
Bona tarda a tothom. Dins d'aquestes exposicions sobre temes socials que ens afecten actualment, avui parlarem de la condició de ser dona en la nostra societat. Ser dona i fer-se valer com a dona no ha estat ni és una tasca fàcil, <u>com intentarem demostrar a continuació. Organitzarem la nostra explicació en dues parts: en un primer moment tractarem el paper de la dona en la història i, en segon lloc, parlarem sobre la seva situació en l'actualitat i sobre les seves possibilitats en el futur.</u>	com veurem tot seguit. Dividirem aquesta explicació en dos apartats: a la primera part [...]
<u>Comencem, dones, amb una visió retrospectiva.</u> [...] La discriminació de la dona és una de les desigualtats més antigues i profundament arrelades en la nostra tradició cultural. <u>D'entre els múltiples exemples que podríem adduir per reforçar aquesta afirmació n'hem triats tres:</u> la Grècia clàssica, el cristianisme i la consecució del dret de vot.	i a la segona part [...]
<u>En primer lloc,</u> els grecs, inventors de la filosofia i de la democràcia. [...]	Així, dones, iniciem el tema amb una visió històrica [...]
Un segon aspecte que podem comentar és el cristianisme. Amb el desenvolupament de les religions cristianes [...]	Hem triat tres moments històrics per argumentar el nostre punt de vista [...]
<u>El tercer cas és</u> l'episodi, recent, de la consecució del dret de vot [...]	Primer de tot [...]
Recapitulant aquesta primera part; quina ha estat, dones, la condició de la dona al llarg de la història? En realitat les dones s'han vist obligades, a desenvolupar un rol sempre secundari [...]	En segon lloc [...]
	I, el tercer moment [...]
	Resumint aquesta primera part històrica [...]

Adaptat de J.M. Castellà

Gero irakasleak beste lan osagarri batzuk proposa ditzake helburua zein den ahaztu gabe: diskurtsoko antolagailuak zuzen erabiltzea eta horien funtzioaz gogoetatzea. Adibidez:

- a Ikasleek beren gaiari (azaldu dutenari) heltzen diote berriro eta horren zati bat idazten dute landu dituzten antolagailu batzuk erabiliz.
- b Eredu gisa aurkeztu dugunaren antzeko testu bat idatziko dute, beste eduki batekin, adibidez, curriculumeko gairen batekin. arrazakeria, osasuna, bakea...

:5: *Helburu, jarduera, eduki eta ebaluazioaren arteko loturak*



Ikasleek elkarrekin trukutzen dituzte idatzitako testuak. Bakoitzari ego-
kitu zaion testuaren iruzkinak egingo dituzte ikasleek, balorazioko 3.
arauari jarraikiz, bereziki konektagailuei erreparatuz.

Testu batzuk ozenki irakurriko dituzte eta, era berean, ebaluazioa eta
ondoren iruzkinak ere egingo dituzte.

Hirugarren helburua: hartzaileei edukiak ulertarazteko eta interesa sortzeko balio duten estrategiak erabiltzea.

4. jarduera: testu idatzia ahoskatzea

5. jarduera: kontestualizazioa

Idazki bat ahoskatzea

Lan honen helburua da ikasleek jakin dezatela nola erabili estrategiak esplikazioak ahalik eta argien eta esanguratsuen izan daitezen.

Lehenengoz, irakasleak trinkotasun informatibo apur bat duen testu idatzi baten zati bat emango die ikasleei (entziklopedia teknikoren batetik, eskuliburu espezialduren batetik, sendagairen baten argibide-orritik atera) eta irakurketa presta dezatela aginduko die.

Ikasle batek egokitu zaion testua irakurriko du (besteek ez dute testua aurrean). Gero entzuten ari direnei galdetuko die ea testua bere osoan ulertu duten eta horrela egiaztatuko du informazio asko ilun gelditu dela, testua trinkoegia zelako. Ikasleei eskatuko die pentsa dezatela ea zer-nolako laguntzak beharko dituzten entzuleek horrelako testuak hobeto ulertzeko, eta, haien iradokizunak aintzat hartuz, ulerkuntza errazteko balio dezaketen eskuarteko batzuen zerrenda egingo da.

Estrategia horien oinarria izaten da, batik bat, errepikaren errepikaz informazioa arintzeko eta trinkotasuna kentzeko bidea emango duten laguntzak erabiltzea. Honako hauek dira jeneralean lan horretarako baliabideak: definizioak, adibideak eta ideia nagusiak beste era batean formulatzea.

Kontzeptuen definizioa Bosque-k proposatutako sailkapenetik hasten da (gero Pleyán-ek aipatua, 1985). Honako mota hauetakoak bereizten ditu berak: hiperonimikoa, hau da, genero hurbil eta alde espezifikokoaren bidezkoa; sinonimikoa edo antonomikoa, erakuslea, definitu nahi duena aurrez aurre erakusten duena, jeneralean ikusizko euskarriren batean, eta benetako definizio osoa (Keifer, 1974) horrek bai baitu oinarrizko egitura, muinaren ezaugarri propio beharrezkoak eta besterik ez. Sailkapen honetan izan dezake lekua kontzeptuak etimologiaren bidetik azaltzeak, oso baliabide egokia baita hori neologismoak eta zientziako terminoak ulertzeko.

Interesgarriak dira adibideak, kasu jakin eta praktikoak izaten baitira gertakizunak eta kontzeptuak argitzeko, egokiak eta bizitzara aplikatzeko modukoak direlako. Normalean konparazio, metafora, narrazio motz eta pasadizoen bidetik eraikitzen dira.

Idea nagusiak beste era batera formulatzeari dagokionez, estrategia nagusiak izaten dira hitz eta esapide gakoak errepikatzea eta parafrasiak. Azken horien egitekoa da ideia nagusiak zabaltzeko eta interpretatzeko ulergarriago egiteko eta erregistro arruntago batean adierazteko.

Esplikatu nahi den informazio berriaz errazago jabetzeko beste estrategia batzuk ere erabil daitezke. Adibidez, denek dituzten esperientzia eta eza-gutzen erreferentzia agerikoa, oraingo ezagutzak aurrekoekin lotzeko balio dezakeelako.

Badu garrantzia hemen aurrekoan landutako alderdi batzuk aintzat hartzeak: aurre hartzea, ideia nagusi bakoitzaren sintesia eta azken laburbilduma; horrek ere erraztu egiten baitu informazioari jarraitu eta ulertzea.

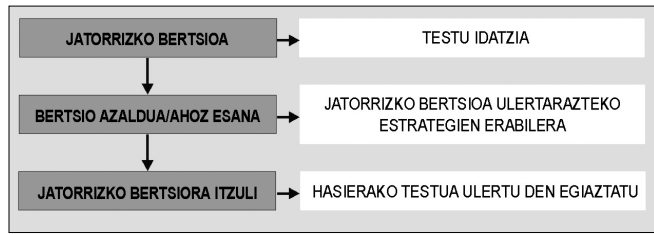
Gero ikasleei eskatuko zaie, aukeratutako idazkia ahoz esan dezatela, irakurritz eta baita aukeratu dituzten informazio-ale idatzi gabeak tartekatuz ere, diskurtsoa ahalik eta ulergarrien egiteko estrategiak kontuan harturik. Norbaiti ikasgelako guztien aurrean irakurtzeko eskatu eta segidan gainerako irakurketa-saioak, guztiak aldi berean, talde txikitara egin daitezke. Irakurketa-saio horiek ebaluatu egiten dira aurrez erabakitako arauen haritik.

Hurrengo adibidea “*El paracetamol*”, ikasle batek aurkeztutako ariketa da eta jarduera honetan egiten den lanaren adibide bat duzu.

Testu idatzia: "El paracetamol" El paracetamol és un analgèsic i antipirètic que pertany al grup dels no narcòtics i, per tant, no produeix la dependència psicogènica ni física ni característica dels analgèsics addictius.	
test explicat/oralitzat	Estratègies
el paracetamol és una substància que s'utilitza com a medicament perquè té dues propietats bàsiques: produeix un efecte analgèsic i antipirètic.	Definició Anticipació
Ara explicarem la primera propietat. Com tots vosaltres sabeu, analgèsic prové del grec "an" que vol dir "negació", i "algos" que vol dir "dolor". Així doncs, analgèsic vol dir que atenua o elimina la sensació de dolor. Per exemple, el dolor que provoca el mal de cap, el mal de queixal, etc. És possible que tots vosaltres, quan heu tingut dolor, n'hàgiu pres.	Anticipació Definició etimològica Paràfrasi Exemples Referència a l'experiència dels destinataris
La segona propietat del paracetamol és que té un efecte antipirètic. "Antí", que és un prefix llatí, vol dir "el contrari de", i "pyretos" és una paraula grega que vol dir "febre". Penseu, per exemple, en algunes paraules que s'hi relacionen, com piròman o piròfènia, que estan associades amb el foc. Antipirètic, doncs, vol dir que fa baixar o que fa desaparèixer la febre.	Repetició/anticipació Definició etimològica Exemples/comparació Paràfrasi / síntesi
Per tant, aqueste fàrmac, el paracetamol, es caracteritza perquè calma el dolor i fa disminuir la temperatura en estats febrils.	Síntesi parcial
El paracetamol no és un narcòtic, és a dir, no produeix somnolència i, per tant, no crea cap dependència psicogènica ni fisiològica. O sigui, al contrari que drogues com ara la morfina d'alguns medicaments o la nicotina del tabac, no genera la necessitat mental ni física de prendre'n continuament.	Definició Paràfrasi/comparació
Així doncs, el paracetamol és un producte que fa baixar la febre i no produeix dependència. Dit amb altres paraules, és un medicament analgèsic, antipirètic i no narcòtic.	Paràfrasi Síntesi final

Jarraian duzun eskema horrek (ikus .6) laburbiltzen du jarduera honetan burututako prozesua. Lehenbizi, ikasleen idazkiaren originala irakurtzen dute. Gero, irakurri duten testua ulergarri egiteko hainbat estrategia erabiltzen dituzte. Azkenik, berriro ere bertsio originala irakurtzen da eta galderak egiten zaizkie hartzaileei informazio ulertu den jakiteko. Dena den, lan honetan kuestioa ez da testu idatzia erraztea bere barnean duen informazio guztia ulertarazteko behar diren estrategiak garatzea baizik.

.6: 4. jarduerarako ibilbidea



.7: Helburu, jarduera, eduki eta ebaluazioaren arteko erlazioa



Azkeneko lan honen helburua da esplikatzeko ari denaren interesaz har-tzaileak konbentzitzea. Bat-batean eta prestakuntza gutxiarekin, ikasleei proposatzeko pentsa dezatela egoera bat, beren ustez interes handi-koa, eta ikasleak interes hartaz konbentzitzea xede duena. Adibidez, eskiatzera joateko ibilaldi bat egiteko konbentzi ditzatela (autobusa bete-tzen ez bada, ez dira joango) edo konbentzi ditzatela ikasketa-bukaerako bidaia baterako dirua bil dezaten aurrez agindu zuten bezala, etab.

Ikasle batzuei eskatzen zaie egin dezatela azalpena eta aldioro komenta ditzatela beren lagunak konbentzitzeko erabiltzen dituzten estrategiak. Irakasle baten berbaldirako egokienak ematen duten estrategiak aukera-tzen dira eta behaketa-arau bat prestatzen da.

Ikasleek beren kabuz besteak konbentzitzeko baliatzen dituzten strate-giak hiru multzotan bana daitezke: lehenbizi, ikasleek galdera erretori-koen bitartez parte harrarazten dieten galderen inguruko estrategiak: denei gertatutako pasadizoak, zenbait ikaslearen erreferentziak, etab. Bigarrenik, erregistro-aldaketaren bidez amore ematearen, ironiaren eta halako umore-mota baten bitartez konplizitatea sortzen duten strate-giak. Eta, azkenik, autoreak, lanak, erreferentziak... aipatuz edo datuak eta ehunekoak tartekatuz hizketan ari denaren gaitasuna edo sinesgarritasuna azaltzeko estrategiak.

Diskurtsoaren azken ekoizpena

Ikasleek bukatu dute beren azalpenaren prestakuntza; gidoi edo eskema baten laguntzaz egin dezakete. Horrelako azalpen batzuk hizkuntza ikas-teko saioan egiten dira eta beste batzuk beste irakasgaien klasean. Edo-zein delarik kasua, balorazio-arau bat behar da lehendik landu diren helburu guztiak bere baitan hartzen dituen. Eta azalpenak bidez graba-tuko dira.

Azalpenerako, irakasleak ikasleak jarriko ditu taldetxo bakoitzak arreta arauko item batean jartzeko moduan. Azalpena egingo duen bikoteak galdera batzuk egingo dizkie, idatziz edo ahoz, edukia ulertu ote duten egiaztatzeko. Gero balorazio-arauko itemetatik hasita (ikus .8) irakasle-ikasleek komentario bat egiten dute ahozko berbaldiaren antolaketa-prozesuan eskuartearen erabili diren helburu eta eduki bakoitzari buruz. Beste une batean, bikote bakoitzak bere bideoa ikusiko du eta bere azal-pena ebaluatuko du, beti bakartu diren eduki eta helburuen arabera.

Bukaera

Diskurtso akademikoari buruzko sekuentzia bat azalduz, ahozko abilda-deen ikaskuntza-irakaskuntzarako oso baliagarria iruditzen zaigun meto-dologia eta ebaluazio formatiboa landu nahi izan ditugu; kontuan hartuz, aldi berean, aribide horretan tradizioz hizkuntz irakaskuntzaren beste alderdi batzuei eman izan zaien garrantzi berbera emango zaiola ahozko-ari ere.

DISKURTSOA EGITURATZEN JAKITEA

1. SARRERA

- . Arrazoitu egiten du
- . Azalduko dena aurrez esan
- . Motibatu

2. GARAPENA

- . Aukeratu egiten du
- . Mailakatu
- . Ordenatu

3. BUKAERA

- . Laburbildu egiten du
- . Koherentea da
- . Azalpena bukatu egiten du

DISKURTSOAREN ANTOLAGAILUAK ERABILTZEN JAKIN

**4. DISKURTSOAREN ATALAK ELKARRI LOTZEN DIZKIOTEN
ANTOLAGAILU ZEHATZ ETA ASKOTARIKOAK ERABILTZEN DITU**

**ESTRATEGIAK ERABILI DISKURTSOA HARTZAILEEI ULERGARRI
ETA INTERESGARRIA IZAN DAKIEN**

5. IDEIA NAGUSIAK BIRFORMULATU ETA ARGITU

- . parafrasien bitartez
- . definizioak
- . adibideak
- . aurre iragarpenak
- . laburbildumak
- . etab.

6. HARTZAILEEI BERE DISKURTSOAN PARTE HARRARAZTEN DIE

- . galdera erretorikoak eginez
- . ezagutza komunak
- . pluraleko lehenengo pertsona
- . etab.

7. HARTZAILEAK LANKIDE EGITEN DITU

- . erregistroak aldatuz
- . hartzaileei estimazioa azalduz
- . ironia
- . amore ematea
- . etab.

8. AUTORITATEZKO ARGUDIOZ BERE GAITASUNA AZALTZEN DU

- . datuak ekarriz
- . egileak aipatuz
- . ikerketak
- . etab.

Azaldu dugunez, ikuspegi didaktiko honek honako irizpide hauek bere-
tzen ditu:

- Ahozkoa lantzeko asmoz aurkeztu ditugun baliabideak oro komunika-
menaren osagai guztien lanketa xede duen programazio sistematizatu
eta orekatu baten baitakoak dira.
- Aurkeztu diren helburuen ardatza da diskurtsoaren aniztasuna kontuan
hartzea, batez ere diskurtsoak kudeatzaile bakar baten ardurapekoak
direnean, formaltasun-maila handia edo tartekoa izanik. ekoiztuak.
- Ahozkoaren lanketan lau abildadeak jorratzen dira, abildade horiek
elkarrekin lotuta ikusten baititugu eta elkarren osagarri ere bai hainbat
erabilera idatzizko eta ahozkotan.
- Bi alderditatik heltzen zaio ahozko abildadeen irakaskuntzari: igorlea-
ren ikuspegitik eta hartzailearen ikuspegitik. Alde batetik, beraz, ira-
ksten dugu berbaldi interesgarriak eta ulertzeko moduan egiten, eta,
beste aldetik, era analitikoan entzuten laguntzen zaie ikasleei.
- Sekuentzia didaktikoak komunikazio formalean txertatzen dira, batez
ere gai akademikoekin zerikusia dutenetan, errealitatetik eta ikasleen
beharretatik hurbil dauden egoeretan, alegia.
- Ahozko diskurtsoen ekoizpen-prozesuan planifikazioari ematen zaio
lehentasuna, prozesu horretako lanak helburu eta ebaluazio espezifiko
batzuk tartean sartzeko aukera ematen duelako. Horrela, ikasleek beren
ekoizpena zatikatu dezakete eta beren diskurtsoa atalka aztertu, hau da,
prozesua agerian jarri, eta ondorioz, mantsotu.
- Erabiltzen diren ebaluazio-tresnak (balorazio-arauak, irakasle-ikasleen
iruzkinak, bideo eta audio-zintak) ebaluazioa ikaskuntzaren helburue-
tan txertatzeko modua ematen dute eta, aldi berean, bere burua ebalua-
tzeko aukera ematen diote ikasleari.

Itzultzailea: Boni Urkizu

Oharrak

- * Katalanez “La Llengua oral: propostes per a l’e-
valuació” In L’evaluació formativa en l’area de
llengua. Teresa Ribas i Seix (coord.) Sèrie Llen-
gua. Biblioteca d’Articles. 1997. (187-208).
Barcelona: Graó. Beraien baimenez itzulia eta
berrargitaratua.
- 1 Gure ustez, ahozkoa eta idatzizkoa ez dira elka-
rrengandik aparte landu behar obligaziozko ira-
kaskuntzan zeren eta bi kodeek, ahozkoak eta
idatziak, bai baitituzte beren baitan diskurtsoa
ekoizteko behar diren abildade eta ezagutzak.
Horrela, ahozkoa lantzeko hainbat ariketa pro-
betxuzkoak dira maila idatzian eta alderantziz.

Bibliografia

- Berset Fourgerand, B. 1991. Evaluer certificative-
ment l’expression orale... Ou se battre contre des
moulins à vent In M. Wirthner; D. Martin; P.
Perrenoud (eds.), *Parole étouffée parole libérée.
Fondaments et limites d’une pédagogie de l’o-
ral*. Lausana. Delachaux et Niestlé.
- Betrix Köhler, D., Piguet, A. 1991. Ils parlent, que
peut-on évaluer. In. Wirthner, D. Martin, P.
Perrenoud (edk.), *Parole étouffée parole libérée.
Fondaments et limites d’une pédagogie de l’o-
ral*. Lausana. Delachaux et Niestlé.
- Brown, G. 1988. *Effective teaching in Higher Edu-
cation*. London, New York: Routledge.

- Brown, G., Levinson, P.** 1987. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Camps, A.** 1994. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Canale, M.** 1983 *From communicative competence to language pedagogy*. In J. Richards, R. Schmidt (eds.), *Language and communication*. Harlow. Longman.
- Cassany, D.** 1994 *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.** 1991: Els connectors. *COM ensenyar català als adults*, 8. Gabinet de Didàctica del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Comelles, S. et al.** 1995. L'assignatura de llengua oral en la formació inicial del professorat de la UAB. In *Jornades sobre llengua i ensenyament*. Vol. I. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cros, A.** 1995. El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, Lenguaje y Educación - CLÆtE*, 26: 95-109.
- Cros, A., Vilà, M.** 1994. La argumentación oral. Una propuesta para la enseñanza secundaria. *Textos*, 3 eta 4.
- Gregory, S., Carroll, S.** 1978 *Language and Situation. Language varieties and their social context*. Londres. Routledge and Keagan Paul. Traducció castellana: *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Hymes, D.** 1972. Models for the interaction of language and social life. In J. Gumperz, D. Hymes (edk.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt.
- Jorba, J., Sanmartí, N.** 1993. La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa* 20: 20-30.
- Pleya J.** 1985. Una proposta didàctica. La comprensió del concepte i l'ús de la definició. *Papers de Batxillerat*, 7 eta 8.
- Kiefer, F.** 1974. Remarques sur les définitions dans les langues naturelles, In *Éssais de sémantique générale*. Editions Mame-Bibliothèque Reféres.
- Schneuwiy, B.** 1988. *La construction du langage écrit chez l'enfant*. Prís. Delachaux et Niestlé.
- Vilà, M.** La planificació i el tractament de l'expressió oral. In *Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català als NO-catalanoparlants*. EUMO.
- Vilà, M. & Vila, I.** 1994. Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación - CLÆtE*, 23: 45-54.