



# Jakingarriak

Ikerketa eskolan.  
Irakasleen jarduna  
hobetzeko bidea

**Argitaratzailea:**

Mondragon Unibertsitatea  
Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

**Laguntzailea:**

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza,  
Unibertsitate eta Ikerketa Saila

**Erredakzioa:**

Mondragon Unibertsitatea. Humanitateak  
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.

Dorleta auzoa z/g

20540 Eskoriatza

Tfnoa: 943-714157

Faxa: 943-714032

Helbide elektronikoa: [liburutegia@huhezi.edu](mailto:liburutegia@huhezi.edu)

**Zuzendaritza:**

Elena Lopez de Arana

**Erredakzio Kontseilua:**

Idurre Alonso, Julen Arexolaleiba eta Oihana Elorza

**Erredakzio Idazkariak:**

Miriam Txintxurreta

**Itzultzailea:**

Asier Irizar

**Euskara zuzentzailea:**

Asier Irizar

**Diseinua:**

Alex Azkarate

**Imprimeategia:**

Antza inprimeategia

L.G.: SS-981/92

ISSN 1697-6215



# aurkibidea

## BERRI BIBLIOGRAFIKOAK

**4** Liburu berrien albisteak

**10** Esan dute

## GAI MONOGRAFIKOA

**Ikerketa eskolan. Irakasleen jarduna  
hobetzeko bidea**

**12** Sarrera

**14** Andrea Basabe, Jaione Gutierrez eta Oihana  
Iñurrategi

**Lankidetzan oinarritutako hezkuntza,  
aniztasunaren onarpenean**

**18** Nerea Gonzalez, Sandra Labrador eta  
Sandra Sancho

**Irakasleen estrategiak ahozotasuna sustatzeko  
Haur Hezkuntzako topagunean. Irakasle hasi  
berrien esku-hartzeen ikerketa**

**24** Izaskun Caballero, Itziar Goenaga eta Miren  
Urdampilleta

**Tantaz tanta... esperimintazera!**

**30** Uxue Altuna, Eider Villalba eta Ahinitze Altuna  
**Haurren jarrerak interpretatu, ezagutu, ongizatea  
lortu!**

**36** Raquel Pangua eta Ana Pérez

**What can CLIL do to improve reading and writing  
approaches in Primary?**

**40** Alberto Arberas, David Fernandez eta Leire  
Sanchez

**Ekintza-ikerketa esperientzia bat: Heziketa  
Fisikoko irakasle hasiberrien gaitasunen garapena**

**48** Garazi Iturzaeta, Usue Uriel eta Ane Simon  
**Emozioen identifikazio-konexiotik autoezagutzera**

**60** Olatz Beldarrain, Miren Santos eta Ainhoa  
Madariaga

**Estrategia zehatzak lantzen ikuspegi  
globalizatzailetik abiatuta**



Ruiz de Velasco, A. eta Abad, M. (2012).

***El juego simbólico.***

Barcelona: Graó



Amorós, E. eta Hortal, A. (2013).

***44 experiencias 0-3.***

Barcelona: Graó.

Haurtzarotik geure burua modu aktiboan eraiki behar dugu gizadian, sinbolikoa den unibertso honetan. Jolas sinbolikoa bizitza osoan zehar gurekin daramagun ekintza izanik, berebizikoa da ingurunean egokitu zein besteekin harremanak sendotzeko; besteen lekuan jarri eta beste horiek izatera jolasteko, besteen sentimendu zein emozioak jolasaren bidez bizitzeko edota bestelako mundu zein errealitateak sortzeko aukeren bidez. Esan daiteke, beraz, jolas sinbolikoak pentsatzeko eta sentitzeko norik berak dituen moduetatik desberdinak direnak badaudela ohartzeko aukera ematen duela.

Ruiz de Velasco eta Abad-ek idatzitako liburu hau jolas sinbolikoaren munduan murgiltzeko gonbita da. Horrek duen indarra eta garrantziaz ohartarazi nahi dute irakurlea, ekintza espontaneo izanik ere, bultzatzaileak azpimarratuz.

Hortaz, ahalegina egiten dute jolas sinbolikoa eskolan bultzatuko duten testuinguruaren konfigurazioan sakontzeko, haur hezkuntzako 0-3 eta 3-6 zikloetan berau bultzatzeko aukerak zein adibideak eskainiz. Eta hau guztia, haurren garapen osoa bultzatzeko jolas sinbolikoaren ahalmena kontutan hartuta, liburuaren egileek sinesten dutelako merezi duen tokia eskaini behar zaiola hezkuntza prozesuen planifikazioari.

Zaine Rekondo

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

0-3 bitarteko haurrekin egindako 44 esperientzia ditugu liburu honetan. Guztiak ere, haurrek berezkoak dituzten jakin-min eta esperimentazioetik abiatzen dira. Kataluniako Haur Hezkuntzako lehen zikloan 2008-2009 urte bitartean aurrera eramán diren ekintzen berri izateko parada izango du irakurleak. Liburu ireki eta idatzitako hitzetan murgiltzen den edonork honako elementu hauek aurkitu ahal izango ditu: haurren zoriontasuna eta ongizatea, irakasleen gogoia, betiere helburutzat izanik haurrek bizi, ikasi, esperimentatu, sentitu, elkarbanatu eta gozatzea delarik.

Lau bloke nagusitan banatuta daude esperientziak eta guztiak ere haurra erreferentzia gisa hartzen duten hezkuntza integralaren ikuspuntutik garatutakoak dira. Lehenengo atalean hainbat materialekin haurrak esperimentatzera nola bidera ditzakegun ikus daiteke; bigarren, berriz, eskolan egin daitezkeen proiektu batzuk azaltzen dira; hirugarrenean, ingurunearekin harremana eraikitze moduak azaltzen zaizkigu; eta, azkenik, laugarrenean, norberaren gorputza ezagutzeko egin daitezkeen ekintzak ditugu. Gela barruan zein kanpo espazioan benetako fruituak eta landareak ukitu, dastatu eta usaintzen dituzte, izotza hartu eta koloretzatzen dute, gela osoa konfetiz betetzen dute eta argia eta itzalarekin ere jolasten dira, ikusezina den haizearekin ere gauzak mugitu eta eraldatu egiten dituzte. Eta zein polita ere eguneroko bazkal orduari ateratzen dioten etekina edo patioa zein eder jartzen duten lore koloretsuez estalita eta ortuan landatu eta zaintzen dituzten gauza guztiak...

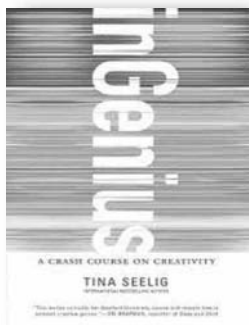
Haurrekin proposatzen ditugun esperientziak izan daitezela aberatsak eta motibagarriak, har dezagun denbora nahikoa eta aritu gaitezen patxadaz.

Laburbilduz, liburu atsegina eta irakurterraza, baina era berean aberatsa Haur Hezkuntzako etapan ari den edozein hezitzailearentzat.

Oihana Elorza

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea





Seelig, T. (2012)  
***Ingenious: a crash course on creativity.***  
 New York: Harper Collins

Liburu hau ez zen nolana heldu nire eskuetara, "serendipia" edo sinkronizitatei esker heldu baitzen.

Honako lerroak irakurri nituen aldizkari batean:

*Barre algarak entzuten dira. Estatu Batuetako ikaslerik onenetariko 40 barrez lehertzen ari dira. Giroitze ariketa bat da Sormen eta Berrikuntza klaserako. Ikasle bakoitzak bat-batean asmatutako txiste bat kontatu behar du. Eta txistea honako formula jarraituz kontatu behar dute: Ehun eta laurogeita bost (dena delako) taberna batean sartu dira. Zerbitzariak esan die: "Hemen ez diegu zerbitzitzen (dena delakoei)". (Dena delakoei) aho batez erantzun dute (txertatu txistearen amaierako esaldia).*

*Txistek, jakina, txarrak dira. Baina horrek dauka grazia. " Helburua da ikasleak ohitzea asmatzen eta munduari gauzak erakusten, arduratu gabe funtzionatzen duten ala ez", azaldu du irakasleeriko batek. (Blakely, 2012).*

Aldizkariko artikuluan aurrerago Stanfordeko irakasleen hitzak dakartzkigu Rhys Blakely (2012) artikulugileak: eskoletan ikasleei arriskurik hartzen ez zaie uzten; notetan (sari eta zigorretan) oinarritutako sistemak ez du sormena bultzatzen, ez dio uzten ikasleari arriskatzen. Artikuluak baieztatu zidan esperientziak eta bizitzak irakatsitakoa, zelabait jakina dena; eta horixe geratu zen nire burmuinean itsatsita.

Handik gutxira, ingelesa ikasi nahi nuela-eta, Stanfordeko unibertsitatean online ikastaroak dohain aurkitu nituen. Batek erakarri ninduen bereziki: A crash course on creativity. Izena eman eta hasi zen asteetako abentura: mundu osoko partaideekin batera. Bakarka eta taldeka, astero-astero zerbait sortu beharra: ideia zaparradak, mapa kontzeptual, bideo eta txapelak. Hantxe jakin nuen liburuaren berri, eta baita erosi ere.

Gatozen baina liburura.

Liburuaren egilea, aipatu dugun legez, Tina Seelig dugu, Stanford Ventures Program-eko zuzendari exekutiboa, enpresagintza zentroan. Horretaz gain, sormen, berrikuntza, eta enpresagintza eskolak ematen ditu Stanford unibertsitatean neurozientzia ikasketak egin zituen emakume honek.

Irakasle horrek sormena lantzen du, Stanford University School of Engineering-en. Hamar urteko eskarmentuaren ondoren, badaki sormena aktibatu egin daitekeela, badaudela zenbait tresna, gaitasun eta modu edozeinen sormen-gaitasuna piztu edo aska dezake tenak. Nola gelan hala sukaldean, sor daitezke hamaika ideia eta aukera. Liburuan baliabideak eskaintzen dira, bizitzak sormenerako eskaintzen dituen aukerez baliatzeko, sormena oztoka dezaketan trabak gainditzeko. Liburuan, gainera, zientzia eta psikologiako ekarpenak, eta bere irakasle esperientzia interesgarriak tartekatzen ditu; oso modu arinean tartekatu ere. Tinaren lanak erakusten digu sormena amaiera gabeko iturria dugula, nahi dugunean edan dezakegula bertatik; eta arnasa hartzea bezain naturala dela, gainera.

Hona hezkuntzarekin lotutako hamaika pasarte interesgarrietariko batean azaltzen duena:

*Taldeetan sormen lan handia egiten denez, guri dagokigu pertsonak prestatzea talde jokalarik eraginkorrik izan daitezen. Zoritxarrez, talde lana ez da oso ohikoa gure hezkuntza sisteman. Orain dela gutxi aurkitu dut artikulu bat non azaltzen diren ikasleek eskolan tranpak egiteko dauzkaten moduak. Neure burua prestatu nuen transgresio zerrenda luze baterako. Zerrendaren erdi aldera konturatu nintzen debekatutako ekintza gehientsuenek zerikusia zutela besteekin kolaboratzeko moduren batekin! Sormena handitu nahi badugu, hasi behar dugu ikasleak animatzen ezagutza ahal duten guztiengandik jaso dezaten eta denek parte hartzen duten talde eraikitzaileetan lan egin dezaten. Horrek dakar aldatzea bai gelako esperientzia, bai arrakasta neurtzeko modua. (147. orr.)*

Tinaren irudiko, kooperatzeko modua izan liteke irakasle askorentzat zenbait kasutan engainatzea edo tranpa egitea dena. Emakume horrek sormen eta ikaskidetzaren aldeko aldarrikapena egiten du, eta, gaineratzen du ikasleak pentsalari sortzaileak izan daitezen prestatu behar direla. Horretarako, talde lanean aurre egiteko erronkak eskaini behar zaizkie, erantzun "zuzena" ez du-

ten arazoak planteatu, eta arazoak konpontzeko ikasle-  
ei behar duten edozein material erabiltzen utzi.

Hezkuntzarekin lotura eginez, eskoletan umeen-  
tzat espazio askeak aldarrikatzeko aukeraz baliatuko  
naiz espazio honetan: umeen sormenarentzat, irudi-  
menarentzat, ekimenarentzat, jolasarentzat, bat-bate-  
kotasunarentzat, ikerketarentzat, aurkikuntzarentzat,  
harritzeko gaitasunarentzat, galderentzat. Askatasuna  
eta ziurtasun psikologikoa eskaintzen dituen hezkun-  
tzaranzko bidea urratu beharko litzatekeelakoan nago;  
eta ikasleek aske sentitu beharko lukete beraien bat-  
batekotasuna adierazteko, poztasun eta malgutasun-  
nez: musika entzun eta nahi duten eran espresatzeko,  
olerki edo ipuin bat entzutean beraien buruetan sortzen  
diren irudiak izateko libre, beraien barruan sortzen di-  
ren kolore eta formak margotzeko libre. Irakasleak hau-  
rren sormena oztopatu beharrean, haurrek zerbait sor-  
tzean estimulatu, motibatu, baloratu, egin beharko li-  
tuzke. Isilik egotera, geldirik egotera, ariketak modu be-  
rean egitera, erantzun bakarreko ariketak egitera, ko-  
piatzera, eta hanka sartzeko beldur izatera bultzatzen  
duen hezkuntzaren bidez, leihoak ixten dizkiogu bai  
umearen ziurtasunari, bai sormenari.

Eta aurreko ideia zaparradaren ostean, Tinaren  
liburua irakurri edo ez, blai dezagun hezkuntza sor-  
menez.

Miriam Txinturreta

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea



Tonucci, F. (2013).

**Haurren Hiria**

(M. Elkoro Gabilondo, Itzul.).

Donostia: Txatxilipurdi Elkartea

*Haurren Hiria* liburua Tonucciri euskaratzen zaion  
lehen da. Bertan, Tonuccik proposamen politiko eta  
polistiko eder bat egiten du geure herri eta hiriak giza-  
tiarrago, demokratikoago eta solidarioago izan daite-  
zen. Tonuccik komunitate bizigarriago bat eta giza ha-  
rreman sare zintzo eta justuago baten bidea markatzen  
digu. Eta bide horrek geurean euskararen berreskura-  
penarekin topo egiten duela, eta, are, bi bideak bete-  
betean ezkon daitezkeela uste dugu liburu hau euska-  
rara ekartzeko ardura izan dugunok. Euskararen ber-  
reskurapena ere komunitate baten berregintza ere ba-  
dela iritzi diogulako.

Francesco Tonucci (Fano, 1941) psicopedagogo  
italiarra aski ezaguna da haurren ongizatearen eta hez-  
kuntzaren gainean dihardutenen artean. Bi lan eremu  
handi izan ditu eta ditu bere jardun luzean: eskola eta  
herria. Hezkuntza eta aisia, bestela esanda. Eta bi ere-  
muok galbahe beretik iragazita aztertu ditu, eta ond-  
tik hobetzeko proposamenak eta ekarpenak eman.  
Galbahe hori haurren begirada da.

Izan ere, kontua, azken finean, horixe da, begirada.  
Beti da begirada. Begiratu eta zer ikusten dugun baino  
lehen, ikusten ote dugun. Inorengan begiak jarri eta nor  
ikusten dugun zer baino gehiago. Haur bat begiratu eta  
haurra ikusten al dugu? Eta zer da haurra gure begie-  
tara? Gure parekide da? Gu bezalakoa balioan eta au-  
keretan? Edo gure azpitik dagoen pertsona-gaia da?  
Heldu izateko bidean bideratu eta eskutik, lerro zuzen-  
ean, eraman behar duguna? Honenbestez, gu baino  
gutxiago, txikiago, eskasagoa al da, bizitzako gorabe-  
hera handiez ezer ere ez dakiena?

Francesco Tonuccik iraultza bat proposatzen du.  
Isila, agian, txikia, baina arnas luzekoa izan daiteke-  
na. Begirada alda dezagun proposatzen digu, bizimo-  
du gizatiarragoa eta komunitate bizi-erazago bat erai-  
ki ditzagun. Eta hor abiapuntuan, beti haurra: haurrak

pertsona gisa har ditzagun, geure burua ere pertsona gisa onartu ahal izateko. Iraultza gizatiar bat egiteko eskatzen digu, hemen eta orain, hementxe bertan, ondo-ondoan ditugunekin eta maite ditugunekin, etxeokoin, atarikoekin, auzokoekin, lagunekin, eskola komunitatearekin, plazan biltzen garenekin. Gurekin, geure buruarekin eta geuretzat.

### Jolas aske sortzailea

Eta horretarako lehen premisa bat ulertu behar dugu: "Haurrak jakin badaki". Zuk eta nik bezalaxe, umeak badaki. Ez da ezjakin bat. Horrelaxe dio Tonuccik: "Ez da egia umeak ez dakiela ezer, orri zuri bat dela, eta hezkuntzaren bitartez bertan 'idatziz' jakintza bereganatzen duela. Egia justu kontrakoa da. Umea eskolara ez doa sakelak hutsik dituela, bete-beteta baizik, eta dakarren hori taldean erakuts, irakats, osatu, garatu eta eraiki dezan laguntzea da eskolaren betebeharra".

Baina, haurrak nola ikasi du dakiena?, galde dezake inork. Jolasaren bidez. Eta hemen Tonucciren bigarren premisa: jolasa funtsezkoa da pertsonaren eta gizateriaren garapenean, heldutan jolastea ukatuko bazaigu ere. "Umeen jolas askea eta espontaneo helduen ikerketa zientifikoaren, arte sorkuntzaren edo mistikaren pareko da", dio Tonuccik. Jolasa eta askea, beraz.

"Mugarik ez duen jakin minarekin, dakienarekin eta ez dakienarekin, eta jakin nahi duenarekin, haurra munduaren konplexutasunaren aurrean jartzen da. Askatasun osoa du jolasean, egin ezin duena asmatu egingo duelako". Hemen beste hitz bat, hau ere funtsezkoa: sormena. Eta premisa handi bat jartzen digu begien aurrean. Mundua ikasi eta eraikitzeko: jolas aske sortzailea.

Baina zer da jolasa? galdetzen du italiarrak: "Jolasa denboran galtzea da, eta jolastea, denbora galtzea, eta denbora galduz bihurtzen gara heldu. Denboran galtzen zarenean munduarekin egiten duzu topo, eta orduan jolastea plazer handia da, eta horregatik jolasean dabilen umea jateaz ere ahaztu egiten da". Umeei jolasten utzi behar zaiela, alegia. Jolas libre sortzailean.

Edo beste modu batez esanda: honako hau jolasa al da? "Haurrari etxean, ezkaratzen edo kalean jolasteko duen lekua kentzen badiogu, kilometro batera dagoen jolas- parkea erraldoia eta ederrena trukean es-

kainita ere, jolas lekua kendu egin diogu. Jolas-parkea urruti badago, heldu batek eraman beharko du, haren ordutegien arabera. Urruti badago, arropa aldatu beharko diogu, txukun jantzi, ez lotsatzeko. Txukun jantzen badugu, ezin da zikindu, eta ezin bada zikindu ezin du jolastu. Laguntzaileak zain egon behar badu, zain dagoen bitartean umea zelatatuko du, eta zelatatzen zaituztenean ezin da jolastu".

Herri eta hiri guztietan, gure inguru hurbilean eta urrutian, mendebalde osoan, lehen mundua deitu horretan, jolastoki eta jolas-parkeak denak berdinak dira. Eta denek bi helburu garbi dituzte: bata umeek bertan dauden tramankuluekin behar-gisan jolastea, eta, bestea, helduek umeak erraz kontrolatzeko moduko guneak izatea. Dena da lau, dena ordeka, izatekotan ezkutaleku jakinekin, eta gainera, gero eta gehiago, hesituta eta mugatuta daude. Kartzelatxo eder bat. "Utzi umei jolastokia diseinatzen: zer nahiago dute txirrista eta zabuak, edo lokatza eta putzuak, mendiak, zuloak eta txoko ezkutatuak, bidezidorrak, eremu irekiak?". Tonuccik argi dio umeentzako zerbitzu guztiak helduentzako pentsatuak daudela.

### Hiria kartzelaz bete

Kartzela 'ederrez' bete dugu hiria. Eta nor bere txokora bidali. "Gure herriak leku itxiz eta espezializatuz bete dira: umeak, parkean, liburutegian, haurtzaindegian, ludotekan; edadetuak zahar etxean, eguneko zaintza guneetan; helduak (gizonezkoak, bereziki) plazan eta erdigunean; lotarako lekuak, periferian; Kotxeak, nonahi, oinezkoen lekua janez. Erosketak, kanpoaldeko zentro komertzialetan..."

Horixe galdetu umei, utzi haurrei jolastokia diseinatzen. Hauxe da Tonucciren ekarpen nagusienetako bat: jar ditzagun umeak eztabaida eta erabaki guneetan. Onartu dezagun umea gure berdin, gu bezain herritar, eta aitor diezaizkiegun eskubide berberak. Ez dugu etorkizuneko herritarrik 'eraikiko' ez badiogu gaur herritar izaten uzten. "Etorkizuneko herritarra, ez da herritarra", idatzi du italiarrak, eta "demokrazia ezin da irakatsi, demokrazia bizi egin behar da".

Baina Tonucci areago doa. Umea helduen parean jartzea ez da nahikoa. Haurren neurriak eta begiradak ematen digu gizatasunaren neurria eta begirada. Haurrak abangoardian jartzen ditu, parametro gisa hiriak eta eskolak hobetzeko. Tonucciren ustetan, haurren neurriak gutxienez hiru gaitasun dakartza bera-

rekin: aniztasuna berez onartzeko gaitasuna, berdintasunez jokatzeko gaitasuna, eta taldean jarduteko gaitasuna. Alegia, bestea onartzea, aukera berdinak bermatzea, eta komunitate egitea. Horixe ez al da demokraziaren oinarria? Tonucciren iritzian, humanitatearen neurria da. “Hiria eta herria umeentzat egokiagoa denean, guztiontzat izango da egokiagoa”.

Umeak eztabaida eta erabaki guneetan berdinetik berdinerara jartzea ez da ezerein moduz egin behar den kontua. “Ez da antzeppen bat, ez diegu helduak imitatzeko jolasa egiteko aukera eskaintzen, demagun, udal kontseilu txiki bat antzetzuz, ez da umeak pozik uzteko jolas bat. Ez da, eskolan egin ohi denez, galderak egin eta eskua altxatzen lehenak erantzutea. Ez da helduak gustura uzteko erantzutea”. Umeei hitza eta parte hartze aukera benetan eman behar zaie.

Zer da orduan? Entzun, benetan, entzun behar zaie umeei. Ondorio guztiekin, dio italiarrak. Konpromiso osoarekin. “Entzuteak esan nahi du euren ondoan esertzea eta euren posizioak defendatzen laguntzeko prest egotea. Hori da eurekin egiten dugun tratua”. Hau posible izateko sinetsita egon behar da “gure umeek zer esan eta zer eman badutela, eta esateko dutena guk dakigunetik desberdina dela, eta horregatik merezi duela benetan pentsatzen dutena azaltzen uztea”. Tonuccik dio umea honetaz ohartzen denean, dena dela erraz.

Bitartean, ez da erraza, ume eta helduen arteko elkarriketa hori, ez badira moduak eta bideak jartzen. Esaterako, umeek euren bizitzako parte diren gauzen gainean eztabaidatu behar dute: auzoaz, eskolaz, euren beharrez, nahiez. Kontrol, presa eta arau hertsirik gabeko gune lasaia antolatzea behar dira horretarako. Nahi adina lengoia erabil ditzaten utzi, dela marrazkia, kantua, antzerkia, dantza, jolasa, eraikuntza, hitza, idatzia... Ausartu daitezzen bultzatu behar dira. Eta horretan, entzuten ikasi. Belarri berdea behar du helduak, belarri heldugabea. Alegia, umearen pentsamendua eta jolasa bezain entzumen irekia behar du helduak. Desikasi egin behar du.

Gizarte aldaketarako umearen neurria onartzen badugu, bide berri batean abiatu behar da, orain arteko helduen arteko konpromisoak eta egiteko moduak aldatuko dituen hala beharrez. Herriaren gobernantza modu berria dakar Tonucciren proposamenak. Eta teoriatik praktikara jauzi egiteko eredu erreala andana eskaintzen dizkigu liburu honek azken atalean. Bereziki

aipagarria da liburu honi izenburu ematen dion ekimena: Haurren Hiria. Tonuccik berak bere jaioterrian, 1991n, jubilatua ondoren, abian jarri zuen laborategia da eta gaur egun Europako eta Hegoameriketako hainbat hiritan abian dago. Ume talde bat udaleko urbanismo batzordearekin batera lanean jarri zuen hiria birpentsatzeko. Hortik eratorritako ekimenak ugari izan dira. Batzuk osotasunezkoak, bestetzuk partzialak. Baina, liburuan jasotzen diren esperientziak (bere metodologia eta guzti) aipatzea merezi du ohartzeko Tonucciren teoria ederrak praktika are ederragoa ekarri duela.

### Hitzetatik ekintzara

Ametsak egia bihurtzeko daitezkeela frogatzeko, alegia, hona hemen hainbat lorpen interesgarri: kale, patio eta ezkaratzetan, jolasteko eskubidea eta betebeharra udal arau bihurtu eta praktikan jartzea; eskolara oinez eta heldurik gabe joatea, oztopoak kendu, arriskuak ekidin eta auzotarrak laguntzaile bilakatuta; udaltzainak, edadetuak, dendariak eta auzoak 'umeen laguntzaile' izateko formatu eta praktikan jarri; bide gorriak eraiki; familia oso bat kabitze moduko espaloi zabalak eraiki; oinezkoen estatutua onartu; Jolasaren Eguna instituzionalizatu (lanegun finko bat jai egun bihurtu: eskola ludoteka handi bihurtu, udal langileak, dendariak, jubilatua, langileak jolasean jarri kaleetan); kiroldegia egunean ordu t'erdia umeentzako jolas librerako (entrenatzaile gabe) doan ireki; parkeak kendu eta jolas librerako lekuak jarri: belazeak, basoak, eremu irekiak...; umeen izenak ere jarri kaleei; umeak kale gidiari bihurtu...

Geure eguneroko bizimoduaren diagnostiko gogor eta errukirik gabea egiten du Tonuccik liburuaren hasieran. Ondoren, umeen iraultzaren zergatiak azaltzen ditu, eta, azkenik, proposamen praktikoa eta erreala nola egin diren kontatzen du. Eta tartean, askoz gehiago, hizkera garbi eta erabat ulergarria, ideia sakonak paperean jarriz. Ez dago esaldi bakarra arrosa fosforitoz azpimarratuko ez zenukeenik.

Ez dago ez guraso, ez aditu, ez irakasle, ez hezitzaile, ez begirale izan beharrik liburua irakurtzeko. Aitzitik, gero eta “beherago” egon, orduan eta hobe ulertzen da –gero eta “gorago” egotea delako, beharbada?. Horixe frogatu digu guri gure umeak liburuko hainbat pasarte irakurri dizkiogunean. Eta, berdin, geu garen umeak –gizakiak– ere.

Lorea Agirre Dorronsoro

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea





# Esan dute



Eskoletan gure irakasle lana anitza da: kasu gehienetan edukien transmisiora bideratzen da, eta eduki horien gainean ikasleek ez dute, oro har, erabakitze aukerarik. Baina izan daiteke beste era batera: ikasteko gogoa pizten laguntzea, eta horrela bultzatzea berezko jakin mina eta munduari galdetzeko dugun gure joera naturala: Zergatik? Nola?... eta esperimentatzea eta aurkitzea.

Salinas, M., López, F. eta Masero, J. (2012). Aprender a ser felices. *Investigación en la escuela*, 77, 51. or.



Hasieran bi haur txikiren erantzunak idatzi nahi nituzke. Lehena da Haur Hezkuntzako ume batena, gaur hemen honakoa esan duenarena: "Muxutxoekin ikasi nahi dugu". (...) Bestea da Bogotako sei urteko ume baten esaldia. Ume horrek Lehen Hezkuntzan hilabete gutxi batzuk ibili ostean esan zion bere amari: "Ama nik nahi dut eskolara astean behin joan, ze egun horretan ikas dezaket irakasten didaten guztia, eta gainontzeko egunak jolasteko behar ditut". Haurrak ez zuen lan gutxiago egin nahi, baizik eta gehiago jolastu; eta uste dut gela honetan inork ez duela zalantzan jarriko haurrek asko eta ondo jolastea zein garrantzitsua den.

Tonucci, F. (2012). Francesco Tonucci y la escuela que queremos. *Investigación en la escuela*, 77, 14. or.



Umeak komunitatean duen ongizateak baldintzatzen du gizartearen garapena; horregatik, umearen ongizatea zaintzeko ekar dezake gizarte hobea. (...) Gaur egungo familien ereduak pertsona produktiboa ditu erdian; langabeak, umeak eta nagusiak albo batera utzita. Baina familiek behar dute batu eta elkartu, eta umearen beharrei gehiago begiratu.

Barandiaran, A. (2013). Hazitegi, umeen garapen-testuinguru hobek lortzeko ikerketa-lanean. *MUiversitas*, 23, 7. or.



Hogeita hamabost urte igaro dira, eta honela laburbil ditzakegu gaur egungo aurreiritzi teorikoak: haurrek hizkuntzak ika-

siko badituzte, beharrezkoa da haur horiek hizkuntzak erabiltzea; are gehiago, beste norbaitekin erabiltzea, eta haurrek eta beste norbait horrek elkarri ahotsa eta agerikotasuna ematea. Ikaskuntza-prozesuaren hasieran, ahots eta agerikotasun horiek bide ematen diete oraindik ez dakiten hizkuntza erabiltzeko, eta erabileraren erabiliaz, ikasteko. Ikasleei gauzak azaltzen jakitea ez ezik, entzuten jakitea ere bada hizkuntza-irakasleen eginkizuna eta, oro har, irakasleena. [...]

Haurrei entzuteko diezaiten, praktikak eta jarduerak proposatu beharko lituzke irakasleak. Haurrak ahotsa eta ikusgarritasuna izan behar lituzke ikastetxean. Haurrak beti entzuten ari badira, ez daukate ez ahotsik, ez ikusgarritasunik. Ikasleek kontatzeko eta hitz egiteko aukera izan dezaten bultzatu behar dugu.

Hizkuntzekin bezala gertatzen da musikarekin, kirolarekin eta abarrekin ere. Zure ikasleek biolina, txirula... ikas dezaten nahi baduzu, presta ijeaiezu kontzertu bat 15 egunean behin, nahi duzun aitzakiarekin. Hala egiten dute Europan, kontzertuak emanez ikasten baitute benetan jotzen.

Artigal, J.M. (2013). Josep Maria Artigal, elkarrizketa. *Hik hasi*, 178, 20. or.



Eskolako baratzeeen etorkizuna oso garrantzitsuak diren bi konturen arabera da. Hona hemen bi aldagai horiek:

a) Administrazio publiko eta etxe partikularretako helbideak elikadurari dagokionez koherenteak eta kontsekuenteak izatea beraien diskurtso eta praktiketan; eta nekazaritzaren eta elikadura osasuntsu eta iraunkorren aldeko apustua egitea soro eta plateretan, eta ez bakarrik hitzez.

b) Ikastetxeek nahikoa baliabide jasotzea ikasleei curriculum holistikoa eskaintzeko. Curriculum horrek integratu beharko lituzke hezkuntzan lan praktikoa eta teorikoa, nekazaritza iraunkorrekoko moduluetan; eskolako baratzeeak, biodibertsitatea, nutrizioa eta sukaldaritza ere kontuan hartuko lituzketen moduluetan.

Krisi garai hauetan are garrantzitsuagoa da eskolako baratzeeetara bideratzen diren baliabideak mantentzea; eta are gehiago, gehitzea. Kontuan hartu beharko lirateke eskolako baratzeeak diziplina anitzeko ikas-

ketari egin liezazkiokeen balio handiko ekarpenak, eta haur eta nerabeen elikadura osasuntsu eta informatuari lekarkiekeena ere bai.

Groome, H. (2012) Las huertas escolares: plantar una semilla para que crezca la enseñanza. *Ihiza*, 40, 5. or.

“ “ Korroei diedan maitasuna partekatu nahi dut. Gelako egitura antolatuta horrek taldean “izan”, ikasi eta haztearen bidean honakoak jasotzen ditu: haurren ahotsak, irakasleenak eta senitartekoenak. Korroan eta eguneroko hainbat unetan lantzen dugu hitz egitearen artea, ikasleek bat-batean egiten dituzten ekarpenen jarioetik abiatuta.

[...]

Elkarrekintzaren baitako edozein unez baliatzen naiz ume bakoitzari adierazteko nolako garrantzia duen niretzat bere ongizateak, eta zer nolako poztasuna ematen didan bera ezagutzeak eta adierazten didan guztiak.

[...]

Denbora eta espazioa eskaini beharko litzateke elkarrekintza-korroaren erreinuan hitzak jasotzeko, bul-tzatzeko, laguntzeko, kudeatzeko, elikatzeko, elkar-tzeko...; bestalde, korroa bada modu bat gure esen-tzia aintzat hartzeko. Bada modu bat ohoratzeko be-girada lasaia, barea eta harkorra; sarritan galdu egi-ten dena honako arrazoiengatik: egin eta produzitze-aren presagatik, programazio batzuen protokoloa ja-rraitzeagatik, orain eta hemen egotearen esentzia ahazteagatik.

Komunikatzearen ekintza artelana bezalaxe eraiki-tzen da, bat-batekoa eta berezia den sormen ekintza legez. Gure ahozko kontakizunean elkarrekintza uga-ri sortzen dira, gonbidatzen dutenak itxarotera, entzu-tera, isiltasunera. Hutsune ozenaren beharra dugu, entzundakoa integratu ahal izateko. Eta ez da soilik komunikatzea dialogatzeko; hizkuntzaren artikulazio eta egitura hobetzeko ere bada. Hala, hizkuntza ingu-rutik jasotzen dituen gainontzeko ereduak elikatzen da, eta bakoitzaren barne garapenarekin. Elkarriket-aren artea janari gozoa eta artisaua dugu, su txikian egiten dena. Oinarrizko osagaiak ondokoak dira: be-giradaren kontaktua eta arretaren zintzotasuna... irri-barrearen goxotasunaz eta emozioaren konplizitateaz maneatzeko da.

Sogas, T. (2013). El arte de conversar. Escuchar, hablar y compartir en el corro. *Aula de infantil*, 69, 18-20. orri.



Zeregin irekiak, ikasleentzat esangura-tsuak izango diren testuinguruetan, ikas-leengan interesa piztuko dutenak. Zere-

gin horiek izan behar dute denek hasiera emateko mo-dukoak, ikasle bakoitza nahi duen edo ahal duenera arte irits dadin. Jarduera horiek aukera eman behar diete helduenei edo gaitasun handienak dauzkatenei, matematikoki hitz eginez, sakondu ahal izateko eta denei erakutsi ahal izateko egin dezaketena, ez ba-karririk ezagutzen ez dutena. Harrigarria da zer nolako maila handia lor dezaketen ikasle batzuek.

Matekatika gaitasunari buruz hitz egiten hasi aurretik, gure geletan sartzen hasita zeuden ekintza esangu-ratsuak eta testuinguruak, matematika ezagutza-tres-na moduan beharko zutenak. Ekuazioak irakatsi nahi ditugu? Bada, proposa ditzagun problemak, matema-tika erabiltzera behartuko gaituztenak. Aurki dezagun testuinguru egokia. Horra hor lanbideetarako beha-rrezko alderdi sortzailea, ze gure ikasle izan da edo izango da igeltsero, mediku, kale-garbitzaile, adminis-trari, langile, margolari, lorezain, argiketari, kirolari edo politikari den edo izan behar duen oro.

Burgés, C. (2013). NRICH:Enriching Mathematics (Reino Unido). *Suma, Re-vista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 72, 100. or.



Bizi garen gizartean erdi mailako klasea desagertzen ari da, ekonomiari eusten dion motorra... Ez legoke ondo matema-

tikako eskoletan horretaz hitz egitea? Batzuen ustez, kultur arteko prozesuei eta globalizazioarekin zeriku-sia duten elementuei heldu beharko genieke, mate-matikaren bidez herritar kritikoak hezte aldera. Hala, esaterako, ondoko ideiak landu beharko lirateke: ko-operatibismoa, iraunkortasuna, elkartasuna, justizia eta ekitatea. Ekonomia eta matematikari buruzko haus-narketa eginez, bidezkoa da garatutako europar he-rrialdeetako kultura prozesuen gainean hitz egitea.

Era berean, garrantzitsua da pentsatzea, ekonomia ere-du berezi baten ikuspegitik, hezkuntza suntsitzaile bihur-tzen duten aldagaiez. Batez ere, gaur egun, hezkuntzak emaitzak dituen ardatz, hezkuntzak daukan eragina aztertu behar dugu, bai familien ekonomiaren aldakor-tasunean, bai haurren eta eskola beraren pobrezian.

Hori dela eta, ekonomia eta matematikarako hezkun-tzak aztertu behar ditu gehiegizko finantza-gastuak eskola publikoetan, osasun publikoaren politikan, eta eskolako zerbitzuen mantenuan. Ikerketa anitzek era-kusten dute, matematikaz ari garelarik, finantza-politi-ka baztertzailen ondorioak (Boaler, 1997), eta politi-ka horiek duten eragina ikasleek dituzten itxaropen txi-kietan ezagutza zientifikoak garatzeko eta zentzua emateko orduan.

Giménez, J. (2013). Economía, matemáticas y ciudadanía crítica. *UNO, Revista de didáctica de las Matemáticas*, 62, 9. or.





# Sarrera

Ale berezia dugu oraingoa, Jakingarriak aldizkari guztiak bereziak izaki ere. Ale honetan, HUHEZILko irakasle ikasketak egin dituzten 4. mailako zenbait ikasleren artikulua ditugu irakurgai, ikasleen Gradu Bukerako Lana oinarri dutenak, hain zuzen.

Hala, lehenik eta behin, eskerrak eman nahi dizkiegu ikasleei egin duten lanarengatik; ez baita lan makala Gradu Bukerako Lan sakon eta mardulak artikulua batean jasotzea.

Hezkuntza-jakintzari ekarpenak egitea duenez helburu ale honek, hezkuntza hobetu eta eraldatze aldera, uste dugu bide horretan lagungarria izango dela ikasle ikertzaile eta berritzaileek egindako lanak argitaratzea eta hedatzea.

Gai, esperientzia, behaketa, praktika gogoetatsu nahiz ikerketa anitzak aurkitzen dira hurrengo orrialdeetan, irakasleentzat osagarri izan daitezkeenak etengabeko ikaskuntzan: bestek beste, lankidetzak, ahozotasuna, esperimendazioa, ongizatea, CLIL, hezkuntza fisikoa, emozioak, interesak. Aukera paregabea dugu, hortaz, gai horietan sakontzeko.

Eskola-lorategia metafora egingo bagenu, ale honetako artikulugileak izango dira aurrerantzean lorezain, lora bakoitzaren beharren arabera egokitutako hezkuntza eskaintzen saiatuko direnak. Eta lan horri ekiteko prestasuna eta gogoia islatzen duten bertsoak dakartzigu hona, ikasle batek idatziak. Horrela, bide batez, 4. maila bukatu eta irakasle titulua lortu duten ikasleak zoriondu nahi ditugu.

Miriam Txintxurreta

*la lau urte oparo  
azkar zaizkigu igaro  
zenbat sentipen arraro  
batetik poza, baita tristura  
atzera begira nago  
oroituko naiz luzaro  
galtzen ez banaiz zeharo  
zuen zati bat hor dago*

*Kopla txikien gisara  
heldu ote ginen hara?  
bideen hasierara  
amets handiak, asmo gogotsuz  
bete nahi ziren plazara  
eta a zer abiada  
koplatik habanerara  
irakasle egin gara*

*Gaur senti dudan lilura  
gaur nigan den asaldura  
gaur hasten da abentura  
gaur pauso irmoz igo nahi nuke  
ireki zaigun mundura  
hautsiko da hesitura  
ireki da arraildura  
gure unea heldu da*

Eneko Huitzi

Doinua: "Ikusten duzu goizean"

# Lankidetzan oinarritutako hezkuntza, aniztasunaren onarpenean

Andrea Basabe, Jaione Gutierrez eta Oihana Iñurrategi

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

## Sarrera

Heziketa Bereziko ibilbideko Lehen Hezkuntzako Gradu laugarren mailan, Gradu Bukaerako Lana egin dugu eskola arruntetan egon garen azken praktika aldia. Ikasleek lankidetzan, elkarrekin eta elkarrengandik ikasten duten ideiak gure esku-hartzeen oinarri izan dira.

Eskoletan, gela arruntetan sartu eta bertan eragiten saiatu gara. Esperientzia inklusiboak martxan jarri eta ereduak eskaini nahi izan ditugu. Ikasle guztiak gelako partaide sentitu eta giro atseginean, pozik eta lankidetzan aritzea izan da gure asmo nagusia. Horretarako, gelako giro atsegina eta harreman positiboak izan ditugu ardatz.

Eskoletan, heziketa premia bereziak dituzten ikasleak gelatan daudela ikusi dugu, baina integrazio giroa da nagusi. Guk pausu bat eman nahi dugu inklusiora. Uste dugu heziketa premia bereziak dituzten ikasleak ez direla gelara sartu behar soilik, baizik eta gelan sartzaz gain, gelako partaide izan behar direla.

Horrez gain, ikasleen arteko harremanetan, elkarren arteko onarpen eza sumatu dugu. Guztiok, gaitasun eta erritmo anitzen inguruan daukagun ikuspuntua aldatzeko beharra ere ikusi dugu.

Hortaz, egokitu zaizkigun testuinguruetan behatutako beharrei erantzunak emateko asmoz, lankidetzan oinarrituta eta onarpenera bidea eginez, proposamenak diseinatu, horiek martxan jarri, hobekuntzak identifikatu eta proposamen berriak sortu ditugu. Guztia, gure egu-

neroko praktikaren azterketa partekatua eginez, eta etengabeko hobekuntzara begira.

Testu honetan, Gradu Bukaerako Lana egiteko erabili dugun marko teorikoa, gure nortasuna eta esku-hartzea definitzen duten printzipioak, eta eskoletan egindako lanen ondorioak aurki daitezke.

## Marko teorikoa

Lan honen izenburua “Lankidetzan oinarritutako hezkuntza, aniztasunaren onarpena” da. Titulu horrek guztiontzako eskolan kontuan hartu beharreko oinarritzko hiru kontzeptu hartzen ditu bere baitan: lankidetzan, onarpena eta aniztasuna. Hori dela eta, gure marko teorikoa ere hiru atal horiek osatzen dute.

## Aniztasunari erantzuteko estrategiak

Aniztasunari erantzun egokia emateko, ezinbesteko ikusten dugu ikasle guztiak askotarikoak direla onartzea. Pertsona orok badu pentsatzeko, egiteko eta ekiteko gaitasun eta erritmo bat, eta, beraz, edozein pertsona talde anitza izango da gaitasun eta erritmoei dagokienez. Ikasleen aniztasun hori oinarri hartu eta guztien ahalmenak garatzen dituzten esperientziak burutzeko, estrategia ezberdinak daude.

Hori horrela izanik, eskolak, inklusibotasunera bidea egin nahi badu, ahalik eta gehien ahalegindu beharko luke, esku-hartzeetan aniztasunari erantzuteko neurri arruntak erabiltzen; eta, ondorioz, ahalik eta aparteko neurri gutxien martxan jartzen.

Ikasle bakoitzarekin eta taldearekin izan ditzakegun helburuak kontuan izanda, taldeko zein bakarkako estrategiak aplikatzeko beharra izango dugu. Gradu Bukaerako Lanean egin ditugun proposamenetan, estrategia nagusi bezala talde kooperatiboena erabili dugu. Era horretan, lankidetzara bideratutako esperientziak jarri ditugu martxan.

### Lankidetzaz

Lan honetan, lankidetzaz hezkuntzarekin modu honetan lotzen da: ikastea + lankidetzaz = ikaskuntza kooperatiboa. Harluxet hiztegi entziklopedikoan lankidetzaz honela definitzen da: "Helburu jakina lortzeko beste bat edo batzuekin batera lana egitea; era horretara buruturiko lana". Gaur egun behar dugun ikaskuntza, gizarteko partaide izango diren pertsona positiboak, kritikoa, ekintzaileak eta esanguratsuak hezteko helburua duena dela ulertzen da. Gizarteratzea helburu denez, harremanetan ikastea ezinbestekoa da, baita emoziotik, testuinguru erreal-funtzionaletatik eta ekintzetatik ikastea. Ikastea eta lankidetzaz lotzen dituen bide horretan, beharrezkoak diren gaitasunak lortzeko metodologiarik egokienetako bat ikaskuntza kooperatiboa dela esan daiteke.

Johnson, Johnson eta Holubec (1994) eta Kagan (1994) adituei jarraituz, kooperazioa lortzeko ondorengo elementuak presente egon behar direla esan dezakegu:

**Menpekotasun positiboa.** Ikaskuntza kooperatiboa izateko baldintza nagusietako bat da. Ikasle baten arrakasta, beste ikasle baten arrakastaren menpe dago eta norberaren arrakastak beste baten arrakastarako balio du; horrek menpekotasun positiboa sortzen du. Horrek elkarrekiko konpromiso bat sortzen du, kooperazioarako ezinbestekoa dena. Horrez gain, ikasleak elkar laguntzera bultzatuko dituen motibazioa sortzen da.

**Erantzukizun indibiduala eta taldeko erantzukizuna.** Taldeko erantzukizuna talde bat helburu bat lortzeaz arduratzen denean lortzen da; eta indibiduala, hori lortzeko kide bakoitzak bere lanaren zatiarekin betearen erantzukizuna hartzen duenean.

**Aurrez aurreko interakzio erakitzailea.** Ikasleek elkarrekin lan egin behar dute, kide bakoitzak bestearen arrakasta sustatuz, errekursoak banatuz, lagunduz eta bestearen arrakastak txalotuz. Jarduera kognitibo eta pertsonarteko batzuk, besteekin ikasitako kontzeptuak

**Eskolak, inklusibotasunera bidea egin nahi badu, ahalik eta gehien ahalegindu beharko luke, esku-hartzeetan aniztasunari erantzuteko neurri arruntak erabiltzen; eta, ondorioz, ahalik eta aparteko neurri gutxien martxan jartzen.**

partekatuz, ideiak plazaratuz, kideen artean elkarriketak izanez... soilik ematen dira.

**Komunikazio teknika pertsonarteko eta taldekoak.** Ikasleei ekipo baten kide moduan harremanak izaten irakastea datza. Gaitasun sozial batzuk beharrezkoak dira horretarako, eta horiek landu egin behar dira.

**Talde ebaluazioa.** Taldeak periodikoki eta modu jarraituan bere lan egiteko modua ebaluatu behar du. Puntu positibo eta negatiboak identifikatu behar dituzte, horren arabera interakzio eraginkorrak lortzeko aldatu beharreko edo mantendu beharreko jarrerak zeintzuk diren ezagutzeko.

**Norbere buruaren onarpena eta taldean onartua sentitzea**

Lankidetzaz aritzeko, beraz, guztion parte hartzea beharrezkoa da. Parte hartze hori lortzeko, taldekideek beraien burua onartu eta taldean onartuak sentitzea ezinbesteko bihurtzen da.

Baina zer da onartua izatea? Sartzen uztea, ontzat ematea bezala definitzen da Harluxet hiztegian; baina, jakin badakigu pertsona bakoitzaren arabera dela. Hori jakinda, pertsonak aztertzen dituen psikologia humanistari eutsi genion, onartua izateko baldintzak zeintzuk diren identifikatzeko nahiarekin. Rogers (1972) aitzindari nagusi izanda, pertsona bakoitza bere bizitzaren protagonista izateko beharra defendatzen du. Rogersek (1972) azaltzen du, norbere bizitzaren protago-



nista izatean, norbere mugen berri jasotzen dugula eta norbere onarpenera heltzeko garrantzitsua dela.

Ideia hori erabat lotuta dago Haramburuk eta Gerrak (2002) defendatzen dutenarekin: norbere buruaren onarpena prozesu bat da, auto-estimua eta auto-konzeptu positiboaren garapenarekin bat datorrena. Baina, norbere burua onartua sentitzeko, testuinguruak eragiten digu, ni ezberdinen integrazioarako estrategiak martxan jarrita erlazio afektibo-sozialak eraikiz.

Norbanako eta taldeko onarpena balantza baten jarrita eta hezkuntza mundutik onarpenean eragiteko, irakasleek pertzepzio aldaketaz ikasleek auto-irudi positiboa sustatzea eta ikasleei aukerak deskubritzeko aukerak ematea dira identifikatutako gakoak.

### Printzipioak

Gure hiru ardatz teorikoetatik abiatuta eta gure ideia eta esperientziekin uztartuta, ikastetxeetan egin genituen proposamenetan islatu diren printzipioak lau multzotan zehaztu ditugu:

- Lankidetzako baldintzak errespetatzea.
- Auto-estimua eta auto-irudi positiboak sustatzea. Horretarako, ikasleak ezagutuz eta sentimenduak adierazteko tarte eman jarrotea.
- Irakasle rola ezaugarriak: prozesuaren gidariak, gatazken kudeaketan bitartekaria, beharrei erantzuten saiatze etengabea izatea.



- Hezkuntza testuinguruaren eragina. Ikastetxe ezberdinetan kokatu izan gara eta testuingurura egokitzeak daukan garrantziaz kontziente izan gara uneoro.

### Gure esku-hartzearen ondorioak

Esan bezala, lan hau egin dugun hiru kideek eskola arrunt batean egin dugu gure praktikaldia, eta bertan, esku-hartze zuzena izan dugu, bakoitza egoera desberdin batean. Proposamenak martxan jarri eta gure ideia eta printzipioei jarraituz, honako ondorioak atera ditugu:

Lehenik eta behin, **testuinguruaren eraginaz** ohartu gara. Estrategia desberdinak erabiliz hauetan eragin dezakegula ikusi dugu, ikasle guztien parte hartzea areagotzeko eta bakoitzak bere gaitasunen arabera ekarpenak egiteko.

Horrez gain, guk izan ditzakegun **aurreiritziek** eragina izan dezakete. Horiek ikasleekin dugun jarrera baldintzatzen dute; eta ondorioz, beraien erantzunean eta **auto-irudi positiboaren** eraikuntzan ere eragiten dute. Aurreko ideiarekin lotuz, elkar **ezagutzeko eta konfiantza** giro hori lortzeko tartea ahalbidetu behar dira, ikasleei **hitza emanez**, lasaitasun handiagoarekin jarduten baitute.

Azken bi helburu horiek lortzeko, irakasle autoritarioaren irudia aldatzen saiatu gara, eta gertutasunarekin harreman positiboa eraikitzeke konfiantza eta laguntasuna eskaini diegu. Horrela, **gidari rola** hartzen saiatu gara, eta gatazken aurrean bitartekari.

Gure esku-hartzeetan, ikasleei **interesatzen zaizkien gaiak** ardatz moduan hartzen saiatu gara, eta horrela, beraien **motibazioa eta parte hartzea** nabarmenki handitzen dela ikusi dugu. Erabilitako **testuinguru erreal** eta funtzionalek **ikaste esanguratsua** ahalbidetu dute.

Bestalde, marko teorikoan eta taldeko printzipioetan **lankidetzan aritzeko baldintza** batzuk zerrendatu ditugu. **Menpekotasun positiboari** eta **erantzukizun** desberdinei (indibidualak eta taldekoak) dagokienez, emaitza positiboak lortu ditugu. **Talde ebaluazioan** erantzun desberdinak izan ditugu, baina orokorrean ez daude hori egitera ohituak eta hausnarketak bideratzeko galdera itxietara jo behar izan dugu. Zailtasun gehienak **komunikazioarekin** lotutako bi puntuetan izan di-

**Prozesuan zehar geure burua eta proposatutako dinamiken emaitzak behatzen joan gara eta horren inguruan hausnartzen, eta horien arabera egokitzapenak egiten aritu gara.**

tugu. Aurrerapauso nabariak ikusi ditugu, baina komunikazio tekniketari eta gatazken kudeaketarako tresnetan gure burua trebatzen jarraitu behar dugu.

Prozesuan zehar geure burua eta proposatutako dinamiken emaitzak behatzen joan gara eta horren inguruan **hausnartzen**, eta horien arabera **egokitzapenak** egiten aritu gara.

### Erreferentzia bibliografikoak:

- Haramburu, M. eta Guerra, J. (2002). Auto-kontzeptua: alderdiak, jatorria, funtzioak, desadostasunak, aldaketak eta kontsistentzia. *Tantak*, 27, 105-121. orri.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. eta Holubec, E. J. (1994). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Capital Federal (Argentina): Aique.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for teachers.
- Rogers, C.R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Ed. Paidós.

# Irakasleen estrategiak ahozkotasuna sustatzeko Haur Hezkuntzako topagunean. Irakasle hasi berrien esku-hartzeen ikerketa

Nerea Gonzalez, Sandra Labrador eta Sandra Sancho

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

## Sarrera

Ahozko komunikazioa eta irakasle-ikasle arteko el-karrizketa gako garrantzitsuak bihurtu dira ikaste-irakaste prozesuan (Casas, Comajoan, Llobet, Puntí eta Vilá, 2012). Ikerketa anitzek eusten diote ikaste-irakaste prozesuak komunikazio prozesuak direlako arrazoiari; eta arrazoi hori dela medio, beharrezkoa dela ahozkotasunean atentzioa fokalizatzea. E-mail-tza horiek guztiak hezkuntza hobetzeko asmoz baino ez dira agertzen; eta prozesu horietan, irakasle-aren pentsamendu eta esku-hartzeek sekulako garrantzia dute. Aipatutakoa aintzat hartuz, eta ahoz-kotasuna kudeatzerako orduan hutsuneak identifikatu genituela ikusita, erabaki genuen gure esku-hartzea hobetzeko ekintza-ikerketa abiaraztea, bide batez gure irakasle-ikertzaile profila aktibatzeke. Artikulu honen helburua da, hezitzaile hasi berri gisa, Kurtzebarri Eskolan 3, 4, eta 5 urteko geletan, aurrezagutzen lanketa: gai eta proiektu baten hasiera topagunean, egoera abiapuntu hartuta, praktiketan egindako ikerketaren berri ematea. Ikerketa osoaren laburpena da hau, eta bi alderdi ditu oinarri: batetik, gure esku-hartzeari buruz egiten dugun hausnar-keta, hots, zeintzuk estrategia erabiltzen ditugun ahoz-

ko komunikazioa sustatzeko Haur Hezkuntzako topagunean; eta, bestetik, zein metodologia eta tresna erabili dugun hausnarketa-prozesu hori egiteko, alegia, ekintza-ikerketa eta auto-konfrontazioa.

## Metodologia eta prozesua

Azken hamarkadetan paradigma berriek irakaslearen pentsamendu eta esku-hartzeari erreparatzen diete. Hau da, aztertzen dute irakasleek hartzen dituzten erabakiak, euren jokaerak eta euren esku-hartzeen emaitzak, ikaste-irakaste prozesuak hobetzeko helburuarekin (Casas et al., 2012). Prozesuan erabilitako metodologiak ekintza-ikerketa (Latorre, 2003) du oinarri, eta honakoa egitea ahalbidetu digu: gure esku-hartzearen inguruko gogoeta egitea, bertan hobetzeko proposamenak egin ahal izateko. Izan ere, oraingo irakasleok beharrezko dugu gaur egungo gizartera moldatzea, horrela soilik egingo baitiogu aurre gelan sortzen zaizkigun egoerei. Horretarako, hezitzaileok pasibo izatetik aktibo izatera pasa behar dugu. Nola lor dezakegu hori? Irakasle-ikertzaile profila izanda, hau da, gure lana aztertuz eta horren inguruko gogoeta eginez, gure esku-hartzean hobetzekoak proposatu ahal izateko (Latorre, 2003).

Ikerketa molde horrek eskatzen du egoera baten behaketa, hausnarketa eta hobetzeko proposamenak egitea. Eta horiek izan dira guk jarraitutako pausoak, hain zuzen. Lehenengo, gelan identifikatutako hutsu-neari aurre egiteko gure esku-hartzeak grabatu genituen, horien behaketa eta analisisa egin ahal izateko. Horiek aztertu ondoren, bakoitzak gure jardueran indarguneak eta ahulguneak identifikatu genituen auto-konfrontazio bidez eta, norberaren esku-hartzean hobetzekoak identifikatzeko, teoria arakatu genuen. Autokonfrontazioa egiteaz gain, parada izan genuen baita auto-konfrontazio gurutzatua egiteko ere. Saio horretan, gure buruaz eta besteen praktikaz egindako hausnarketak entzun ondoren, aurretik antzeman ez genituen xehetasunak antzeman ahal izan genituen eta alderdi berriak identifikatu genituen gure esku-hartzeetan. Horrez gain, gure lana abiarazteko zenbait hitz gako identifikatu genituen: ahozko komunikazioa, elkarrekintza, irakasleen estrategiak, topagunea eta irakasle ikertzailea. Azkenik, gure praktiketako tutore-ekin aholku-saioak izan genituen. Esperientziadun irakasleen begirada izateak lagundu zigun gure ahulguneak hobetzeko zer egin genezakeen geureganatzen; eta baita gure indargune nahiz ahulguneen inguruko ikuspuntua aldatzen, eta barneratutako ezagutzak osatzen. Saio horri esker gure ikerketak osotasuna hartu zuen.

Dena dela, bidea ez dugu bakarrik egin, izan ere, kanpoko aholkulariaren laguntza izan dugu prozesu guztian zehar. Hain zuzen, Huhezi-ko (Mondragon Unibertsitatea) irakaslea. Bidelagun izan dugu, bultzatzen ezagutzak gure kabuz eraiki genitzan, gure lanean asko eragin gabe.

Geure prozesuari erreferentzia eginez, zeintzuk ekarpen egin dizkigute teknika horiek? Nola eragin dute gure prozesuan? Ikerketa abiarazi baino lehen, argi genuen zein zen gure hutsunea, zein izan behar zen gure ikerketa-fokua eta zer lortu nahi genuen: estrategiak geureganatzea HHko topagunean haurren artean ahozotasuna sustatzeko. Erabili ditugun hiru teknikak geure bidearen iparrorratzak izan dira. Auto-konfrontazioa egin ondoren, geure praktiketan hobetzeko anitz identifikatu genituen, baina, ez genekien horiei nola aurre egin: zer da egokia?, zer egin horri heltzeko? Galderez gainezka zeuden geure buruak eta galdera horiei esker geure lanean abiapuntu bat ezarri genuen: zer egin dezakegu haurren artean elkarriketak sortzeko? Zer egin galdera egokiak egiteko? Zer egin haurrek txandak errespetatzeko?

**Esperientziadun irakasleen begirada izateak lagundu zigun gure ahulguneak hobetzeko zer egin genezakeen geureganatzen; eta baita gure indargune nahiz ahulguneen inguruko ikuspuntua aldatzen, eta barneratutako ezagutzak osatzen. Saio horri esker gure ikerketak osotasuna hartu zuen.**

Baina, non islatzen da prozesu horretan geureganatu duguna? Teoria eta praktikaren azterketan. Informazioa bilatu genuen gure esku-hartzeetan ikusitakoak hobeto ulertu eta hobetu ahal izateko. Modu horretan, hainbat alderditan sakondu eta gure praktika eta teoria uztartu ahal izan genuen (Latorre, 2003). Horrez gain, auto-konfrontazioek, auto-konfrontazio gurutzatuak eta aditu saioek egindako ekarpenak baliogarriak izan ziren gure praktikak hobetzeko nahiz etorkizunean zeintzuk estrategia erabili ditzakegun jakiteko.

#### **Irakaslearen esku-hartzeak ahozko dinamika kudeatzeko**

Pekarekek dioenez (Sainzek aipatuta, 2010ean), azken ikerketek erakutsi digute irakaslearen berbaldiak garrantzi handia duela ikasleen parte-hartze nahiz jakintzaren trataeran. Zein izan behar da irakaslearen rola? Zeintzuk estrategia erabili behar ditu haurren ahozotasuna sustatu, euren protagonismoa mantendu, euren arteko elkarrekintzak bideratu eta elkarriketak ez oztopatzeke?

“Hitz egiteko abiapuntua komunikazio egoera da, non ikasleak helburu batekin norbaitekin zerbaitez hitz egin behar duen” (Sainz, Perez eta Zabala, 2007: 2). Alegia, normalean, irakaslea da egoera komunikatiboa eta helburua ezartzen dituen, bera baita alde aurretik dena planifikatzen duena eta helburu zehatzak lortu nahi di-

**Ez da inoiz galdu behar haurren hizketaldiaren intentzioa. Izan ere, elkarrizketa eratzen eta garatzen da haurrek esaten dutenaren arabera, eta irakaslearen lana izan behar da elkarrizketa hori hobetzea beste aldagai batzuk ezarriz. Aipatutakoa kontuan hartuz, elkarrizketa aberatsa izango da.**

tuena. Hein horretan, Ruiz Bikandik (2003) dioenez, irakasleak jakin behar du komunikazioa sustatzea ere bada galdetzea, iritziak ematea edota zerbait kontatzea. Auto-konfrontazio gurutzatua egin ondoren, konturatu ginen zenbaterainoko garrantzia duten autore horiek aipatutakoak, izan ere, konturatu ginen oso garrantzitsua dela jardueren helburuak hasieratik finkatzea eta horiek ondo zehaztea. Hala ere, nahiz eta planifikazioak garrantzia duen, ez diogu inprobisazioari garrantzia kendu behar, inoiz ez baitakigu zer gertatuko den gelan eta prest egon behar dugu edozein egoerari heltzeko eta horri erantzuteko.

“Elkarrizketatik bakarriketara, parte-hartze laburretatik luzeetara eta testuinguruan bermatutako solasetik testuingururik gabeko bakarriketara den bidea eraiki behar da Oinarrizko Hezkuntzan. Horretarako, ideien arteko harreman sendoak eraikitzen ikasi behar dute ikasleek, eta hori irakaskuntza planifikatuz bakarrik lor daiteke” (Ruiz Bikandi, 2003). Hortaz, oso garrantzitsua da haurrek hitz egitea eta horrekin batera, jakin dezatela zertaz mintzatuko diren, kontrakoa gertatuz elkarrizketak zailagoak izango liriteke.

Horrez gain, Wellsek dioenez (Diegok, 1996an aipatzen duen bezala) haurren interesak kontuan hartzea ezinbestekoa izango da, bestela, nekez lortuko da haurrek elkarrizketan murgiltzea. Gainera, irakasleak entzute aktiboa izan behar du, besteak beste, haurren erantzunei heltzeko, bere esanak birformulatzeko,

errepikatze, galderak egiteko. Horiek aintzat hartzeak esan nahi du haurrak aipatutakoak irakaslearentzat garrantzia eta interesa sorrarazten duela (Ferrer, 2012). Bestalde, ez da inoiz galdu behar haurren hizketaldiaren intentzioa. Izan ere, elkarrizketa eratzen eta garatzen da haurrek esaten dutenaren arabera, eta irakaslearen lana izan behar da elkarrizketa hori hobetzea beste aldagai batzuk ezarriz. Aipatutakoa kontuan hartuz, elkarrizketa aberatsa izango da. Auto-konfrontazioetan konturatu ginen etengabe errepikatzen genuela haurrek esandakoa, modu horretan, garrantzia ematen genien haurren adierazpen zein sentipenei. Hala ere, ez genekien ondo nola heldu haurren interesari eta horietatik galdera berriak edota jardueraren bidea nola egin. Hiru teknikei esker ikasi dugu praktikarekin lortuko dugula hutsune horri aurre egitea. Baina, horretarako oso argi eduki behar dugu zer lortu nahi dugun jarduera bakoitzarekin.

Ez da ahaztu behar elkarrizketetan irakasleak parte hartu behar duela, beharrezkoa ikusten duenean bere emozioak, sentipenak edota esperientziak haurrekin partekatuz (Kurtzebarriko irakasle taldea, 2009). Baina irakaslea mintzatzen den bakoitzean, haurren berbal-diari ekarpenak egiten dizkionean edota proposamen berriak egiten dituenean, Wellsek aipatu bezala, hezitzailea haurren ezaugarri ebolutiboetara eta ulermenera egokitu behar da, haurren parte-hartzea ez mugatzeko (Diegok, 1996an aipatzen duen bezala). Gure esku-hartzeetan identifikatu genuen bezala, batzuetan ez genekien nola egokitu geure kontsignak edota hiztegia haurren ezaugarri ebolutiboetara. Faktore hori aintzat hartzea sekulako giltza da elkarrizketak eta dinamikak era egokian kudeatzeko.

Horrez gain, eta irakasleak argi izan beharreko jarrerari erreferentzia eginez, Ferrerrek (2012) aipatzen du irakaslea ahalegindu behar dela haurren arteko interakzio komunikatiiboak edota elkarrekintzak sortzen eta ezin dela une oro galderak egiten egon. Izan ere, Seisdodosek (2004) dioenez, horrek elkarrizketa oztopatu baino ez du egingo: lortuko du umeek ez erantzutea edota erantzun oso motzak ematea. Horren aurrean, ikasi behar da momentu bakoitzean galdera egokienak erabiltzen. Irakasleak jakin behar du galdera egokiak egiten, hori baita gaitasun garrantzitsuenetarikoa bat irakasteko eta elkarrekintza sustatzeko. Galderen formulazioak irakasleei era askotan laguntzen die, hala nola, ikasleen arreta mantentzen, taldearen eritmoari jarraitzen, bere esku-hartzea ebaluatzen eta hurrengorako taldeari egokitzeko aldaketak planifikatzen (Casas eta al., 2012).





Bakarkako auto-konfrontazioak eta auto-konfrontazio gurutzatua egiterakoan, uste genuen galdera gehiegi edo desegokiak egiten genituela gure esku-hartzeetan. Hala ere, aditu saioak izan ondoren, esperientziadun irakasleek aipatu ziguten galdera egokiak egiten genituela eta denborarekin ikasiko genuela galderak hobeto planteatzen. Ohartu garenez, eskarmentu txikia dugu galderen esparruan eta horrek dakar trebezia eza.

### Topagunea elkarrekintzazko gunea

Zein aukera eskaintzen ditu Haur Hezkuntzak aipatutako elkarrekintzak garatzeko? Etapa horretan badago elkarrekintzak sortzea eta, aldi berean, haurren sozializazioa eta ahozkototasuna sustatzea helburu duen dinamika: topagunea, hain zuzen. Baina, zertan datza praktika hori? Topagunea da egunero eta toki zehatz batean gauzatzen den ekintza, ahalbidetzen duena haurren arteko elkarrekintza modu egonkorrean (Sanchez, 2008). Bertan gertatzen dira askotariko proposa-

menak hurrek hitz egin dezaten talde elkarriketetan.

Topaguneak, ordea, baditu beste helburu batzuk. Dinamika hori “hurrek parte hartzen duten lehenengo jendaurreko sozializazio esparrua” denez (Sanchez, 2008: 330), topagunearen bitartez hurrek ikasiko dituzte beraien etorkizunerako baliagarriak izango zaizkien gaitasunak: jakitea besteei entzuten, ikastea txandak errespetatzen, galdetzea zerbait ulertzen ez dutenean, hitz egitea modu ulerkorrean, adieraztea bakoitzaren asmoak, etab. Hala ere, hori gertatzeko beharrezkoa izango da hezitzaileak aintzat hartzea honako baliabide komunikatiboak (Ferrer eta Sogas, 2013: 22):

- Haurren nahi komunikatiboei garrantzia ematea.
- Hurrak modu globalean entzutea, hau da, beraien emozioak, gorputz-espresioak eta hizkuntza-mezuak aldi berean entzutea.

**Irakasleak jakin behar du galdera egokiak egiten, hori baita gaitasun garrantzitsuenetarikoa irakasteko eta elkarrekintza sustatzeko. Galderen formulazioak irakasleei era askotan laguntzen die, hala nola, ikasleen arreta mantentzen, taldearen erritmoari jarraitzen, bere esku-hartzea ebaluatzen eta hurrengorako taldeari egokitzeko aldaketak planifikatzen (Casas eta al., 2012).**

- Haurren begiradari heltzea eta irribarre egitea. Modu horretan, segurtasun afektiboa transmititzeaz gain, hitzen esanahia hobeto ulertuko baitute.

Gure esku-hartzeetan konturatu ginen uneoro zuzentzen genuela begirada haurrengana eta irribarre egiten geniola. Gainera, segurtasuna transmititzeaz gain, haurrek gure gertutasuna eta konfiantza handiagoa sentitzen dute elkarriketak mantentzeko garaian.

- Hurrei denbora eskaintzea erantzunak emateko.

Ikasi dugunez, ez diegu moztu behar. Ez badakite nola adierazi, guk pistak emanez lagunduko diegu, baina behar duten denbora eskaintzea oso garrantzitsua da.

#### Hausnarketa - prozesuaren ondorio batzuk

Hiru pertsona desberdin. Izaera, ezagutza eta esperientzia desberdinak. Hiru irakasle-profil desberdin. Horrek eraman gaitu gutako bakoitzak bide desberdinak egitera. Hala eta guztiz ere, interes komunak batu gaitu: gure bideak elkartu dira gune jakin batean eta, metodologia komuna izanik, irakasle ikerlari bihurtu gara,

gure ikerketa prozesuan batak besteari laguntza eskaini diogu. Horren ondorioz, pertsona, izaera, ezagutza eta profil desberdinak eraiki dituzten irakasleak izatera heldu gara, ondorio berak ateratzera.

Lan honek lagundu digu erantzuten hasieran genuen kezka nagusienari, hots, zein estrategia erabili dezakeen hezitzaile batek Haur Hezkuntzako topagunean ahozketasuna sustatzeko: lortu dugu sakontzea hainbat alderditan eta eskuratu ditugu gure etorkizunerako baliagarriak izango zaizkigun zenbait jakintza:

Dinamikaren helburuak ez dira berdinak izango etapa guztietan, haurren ezaugarri ebolutiboak ere desberdinak direlako. Etapak gora egin ahal, irakaslearen estrategiak berak izango dira baina etapara moldatuta. Horrekin bat dator irakaslearen jarrera: hori ere aldatuko da etaparen arabera, besteak beste, hitz egiteko moduan, mugimenduan, kontsignak ematerako orduan, sakontasunean.

Ahozketasuna lantzerakoan, ezin dugu espero haurren erantzun zehatza. Bakoitzak bere eran ulertzen ditu esanak eta guk pentsatutako erantzuna ez emateak ez du esan nahi haurren erantzun horrek ez duenik bali. Buruan dugun erantzunaren zain gelditzen bagara, ez diogu haurrari lagunduko aurrera egiten.

Irakasle batek 300 eta 400 galdera egiten ditu egunean, hau da, egunaren %80 ematen du galderak egiten (Schenawly eta Bain, 1998; Casas et al., 2012an agertzen den bezala). Hortaz, galderek pisu handia dute irakasle-ikasle elkarrekintzan eta ahozkoaren eraikuntzan. Galderak egin ahal izateko jakin behar dugu galderak egiten, hots, jakin behar dugu haurrari bere garapenean laguntzeko galdera egokiak eta baliagarriak planteatzen. Kontrakoa eginez gero, gerta daiteke haurrek erantzun bat eman behar duelako soilik erantzutea edota euren parte hartzea mugatzea, nahi gabe hausnarketarik ez egitea susta dezakegu. Hori gertatzen bada, umeez ez dute ikasiko (Casas et al., 2012).

Barneratuta ditugun printzipioak azaleratzen ditugu geure eguneroko praktika aurrera eramaterakoan. Barneratuta badugu galderak egitea garrantzitsua dela, horietan jarriko dugu intentsioa eta praktikaren bitartez soilik lortuko dugu horietan trebatzea.

Finean, ikasi dugu praktika bera dela gakoa gure esperientzia aberasteko eta ahulguneak indar-gune

bihurtzeko. Geure ezjakintasuna gako garrantzitsua da irakasle ikertzaileak izateko, etengabe aldatzen egoteko. Etengabeko gogoetarekin batera, garatzen joan gara hezitzaileek izan beharko luketen ezaugarrietariko bat ere: berritzaile izateari beldurrik ez izatea. Ezaugarri hori geurea da orain.

#### Erreferentzia bibliografikoak:

- Casas, M., Comajoan, L., Llobet, M., Puntí, T. eta Vilá, M. (2012). Las preguntas de un maestro novel en una clase de lengua. J.A. Brandão (koord.), *Aula de língua: Interação e reflexão* (29-54. orri.). Braga: Universidade do Minho/de Aveiro.
- Diego, J. (1996). Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil. *Aula de innovación educativa*, 46, 9-13. orri.
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación: diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, I. eta Sogas, S. (2013). Comunicación y lenguaje hablado. *Aula de Infantil*, 69.
- Kurtzebarriko Irakasle taldea (2009). *Ahozketasuna Haur Hezkuntzan*. Publikatu gabea.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Bikandi, U. (2003). Ahozko euskararen lanketa, bereziki euskara bigarren hizkuntza dutenentzat. Azken kontsulta: 2013-05-30. Hemendik jaso: <http://amaraberri.org/topics/diadia/arin/ahozla>
- Sainz, M., Perez, K. eta Zabala, J. (2007). *Testuinguru elebidunetan Ahozko hizkuntza ikas- irakasteko printzipio orokorrak*. Publikatu gabea.
- Sainz, M. (2010eko urria). Irakasleen prestakuntza. Ahozko Hizkuntza Lantzen. Haur Hezkuntzan hasi eta Unibertsitateraino. *Hik Hasi*, 25, 8-19. orri.
- Sanchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: Estudio de casos*. Santander; Universidad de Cantabria: Hemendik jaso: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10640/TesisSSR.pdf?sequence=1>
- Schneuwly, B. eta Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos*, 16, 25-46. orri.
- Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Revista Aula de Infantil*, 19, 32-36. orri.

**Ahozketasuna lantzerakoan, ezin dugu espero haurren erantzun zehatza. Bakoitzak bere eran ulertzen ditu esanak eta guk pentsatutako erantzuna ez emateak ez du esan nahi haurren erantzun horrek ez duenik balio. Buruan dugun erantzunaren zain gelditzen bagara, ez diegu haurrari lagunduko aurrera egiten.**

# Tantaz tanta... Esperimentatzera!

Izaskun Caballero, Itziar Goenaga eta Miren Urdampilleta

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

Esperimentazioa ekintzaren bitartez errealitatea ezagutzeko egiten den prozesua da. Nahiz eta hurrek esperimentazioa jolas moduan hartu, sortzen zaizkien galderen erantzunak aurkitzeko prozesuari esker, haien garapen integrala osatzen joango dira. Elementu naturalak nahiz haurren egunerokotasuneko materialak esperimentazioa aurrera eramateko baliabide erakargarri eta egokiak izan daitezke. Ondorengo testuan Haur Hezkuntzako adin anitzetako hurrekin egindako esperientziak aurkezten ditugu.

Haur hezkuntzaren helburu nagusietariko bat haurren garapen integrala lortzea da. Kontuan izanik hurrek errealitatea osotasunean antzematen dutela, jasotzen duten hezkuntzak globala izan behar du. Hori egin ahal izateko, hainbat faktore kontuan hartu behar dira, hala nola, irakaslearen esku-hartzea, gelaren antolaketak, materiala, espazioa, besteak beste. Horiek guztiak haurrari egokituak egon behar dute.

Etaparen horretan jolasak leku garrantzitsua du, garapenaren hainbat alderdi gara ditzakeelako, eta ikasteko tresna pribilegiatua delako. Haur Hezkuntzan garatu beharreko aspektuak (zentzumenak, garapen kognitiboa, garapen motorea, etab.) jolasen bidez lan daitezke. Cardó eta Vilak (2005) dioten moduan, jolasari esker zentzumenekin esploratu nahiz esperimentatzeko aukera ematen zaie hurrei. Izan ere, errealitatea ezagutzeko jakin mina sortzen zaie; eta horri erantzuteko, behatu, ukitu, probatu edo konparatu egiten dute, besteak beste.

Diezek (2013) dioenez, hurrek jolasaren, egunerokotasuneko gertaeren, harremanen eta afektuaren bitartez ikasten dute. Hori horrela izanik, egindakoaren in-

guruan galderak egiteko eta aurkitutako pisten arabera erantzunak aurkitzeko beharra izaten dute (zer da hau? zer egin dezaket honekin? zer gertatzen da... egiten badut?); horrek guztiak hipotesiak egitera eramaten ditu haurrak.

Izan ere, Kamiik (1989) dioenez, helburua ez da hurrek erantzun zuzenak aurkitzea, egindakoaren, behatutakoaren eta beste hurrek lortutakoaren inguruan hausnartzea baizik. Egindakoaren gainean gero eta gehiago hausnartuz, hurrengo ekintzak gauzatzeko orduan, ideia berriak izateko gaitasun handiagoa izango dute.

Haurren garapen prozesuari erantzuteko, jolasari behar duen tarte eskaini behar zaio. Izan ere, hori ezinbestekoa da ikasteko, gizarteratzeko eta harremanak eratzeko zein mantentzeko orduan.

Haur Hezkuntzan hurrek esperimentazioa jolas moduan bizi dute. HHko curriculumak jasotzen duen moduan, jolasa baliabide gisa erabiliz, hurrei ingurune fisikoa aztertzei aukera ematen zaie, ekintzaren bitartez beraien ezagutza eraikiz (Hezkuntza, Unibertsitate

eta Ikerketa Saila, 2009). Hala ere, esperimentazioaren bitartez ez da soilik manipulatu; hau da, arestian aipatu bezala, haurra esperimentatzen dagoen bitartean sortzen zaizkion galderak (nahiz eta horiek hitzez adieraziak ez izan) hipotesi bihurtuko ditu, eta berriz ere esperimentatuz horien erantzunak lortuko ditu, eta horrela pentsamendu zientifikoa garatzen hasiko da.

### Esperimentazioaren helburuak

Esperimentazioaren bitartez hezkuntza integralaren, pentsamendu zientifikoaren, kritikoaren eta demokratiakoaren lehen urratsak egiten dira. Haurrek dituzten ideiak esperimentazioaren bitartez egiazta ditzakete; eta egindako hutsegiteez ohartuz, hasierako ideia hori alda daiteke eta berri bat sortu. Hori horrela izanik, haurrek malgutasunez jokatzen ikasten dute. Horrez gain, esperimentazioari esker beste helburu batzuk lor daitezke. Bat gatoz Martínek (1993) aipatzen dituen ondorengo hiru helburuekin.

Alde batetik, autonomia pertsonala sustatu behar da. Hau da, esperimentatzen duten haurrak beraien ikasketa prozesuaren (zentzumenak garatu, garapen kognitiboa zein motorea landu, elkarrekintza, garapen afektibo soziala sustatu...) parte hartzaile zuzenak dira; behar dutena bilatzen dute, beraien buruei helburuak jartzen dizkiete, erantzunak lortzen dituzte, besteak beste. Horrek segurtasuna eta ekintzara pasatzeko gaitasuna ematen die.

Bestetik, ikasteko gogoia piztu behar zaie. Garrantzitsua da haurrak esperimentatzen ari direnean, bertan erabiltzen diren materialak haurren interesetatik abiatu izatea eta errealitatearekin bat etortzea. Horrela lortuko da haurraren interesa piztea.

Azkenik, behaketa, arreta eta kontzentrazioa garatzeko gaitasuna lantzen dute umeei. Izan ere, haurra egiten ari denarekin seguru sentitzen bada, hau da, irakaslearekiko atxikimendua badu eta bere horretan gus-tura sentitzen bada, ikasten jarraituko du, esploratzeko berezko sena baitauka. Irakasleak baliabide anitzak erabiltzen ditu behatzeko eta esploratzeko. Interesatzen zaiona ikertzeko eta interesatzen ez zaiona alde batera uzteko gaitasuna du. Hipotesietatik abiatuz, hainbat ikuspegi kontuan hartuz eta esperimentazioaren bitartez, ondorio batzuetara heltzen da; eta haurrak kontzeptuak barneratu eta bere nortasuna nahiz mundua eratzen du.

**Helburua ez da haurrek erantzun zuzenak aurkitzea, egindakoaren, behatutakoaren eta beste haurrek lortutakoaren inguruan hausnartzea baizik.**

### Esperimentazioan gerta daitezkeen faseak

Haurrek ikertzaile rola hartzeko aukera dute eta Tarra-dellasek (2000) proposatzen dituen ondorengo urratsak jarrai ditzakete, nahiz eta horiek kasu guztietan ez eman.

Lehenengo urratsa arazoaren planteamendua da. Bertan, landu beharreko arazo bat aurkeztu edo antzemango da. Kezka edo arazo hori komeni da ikaslearen interesetatik sortua izatea. Hezitzaileak adi egon behar du haurrei interesa zerk sortzen dien ikusi ahal izateko eta horri erantzuteko.

Bigarrena da izan daitezkeen ebazpen posibleen ekarpenak egitea. Haurrak arazoa ebazteko hipotesiak formulatzera motibatu behar ditugu. Sortzen den elkarrizketak esperientziara hurbiltzen lagunduko dio, eta arazoa ebazteko informazioa eskuratuko du. Irakaslearen lana umeei egiten dituzten ekarpenak gidatzea eta modu antolatuan jasotzea izango da ohar sistematikoak jasoz.

Ondoren, esperientziaren plangintza zehaztuko da. Haurrek egin dituzten proposamenak antolatu ondoren, lanean hasteko planifikazioa egingo da. Planifikazio horretan hitzez eztabaidatuko dira haurrekin jarraitu nahi diren urratsak eta aurreikusiko dira beharko diren material edo tresnak.

Jarraian, esperientzia gauzatuko da, aurretik umeei zehaztutako prozesua jarraituz. Behar izanez gero, aldatetako egingo dira; eta ondoren, horren zergatien inguruan hausnartu beharko da.



Hurrengo urratsean emaitzen egiaztapena egingo da. Horretarako, lortutako emaitzak hasieran egin diren hipotesiekin alderatuko dira, aurreikusitakoak diren ala ez ondorioztatzeko. Frogatutako hipotesi eta esperientziak arazo berririk planteatzen duen egiaztatuko da. Horretarako elkarrizketaz baliatuko gara eta hezitzaileak gidari rola hartuko du.

Azkenik, ondorioak aterako dira eta horien bilketa egingo da. Haurrek aukera izango dute lortutako emaitzak beste egoera batzuetan aplikagarriak zaizkien ikusteko.

### Irakaslearen esku-hartzea

Kontuan izan beharko da eskola bakoitzean erabiltzen den metodologiak eta hezitzailearen esku-hartzeak haurren esperientziazioan eragin dezakeela askatasuna emanaz edo mugatuz. Montessorik dioen moduan (Lopez-Goñi, 2005: 21), "bizitzan garapen harmonikoa aztoratzen duten oztopoak agertzen dira. Horiek gainditu ahal izateko, haurrei aske jarduten utzi behar diegu. [...] Kanpoan dagoen guztia barneratu ahal izateko, jardun egin behar da, ukitu, egin, sentitu. Horregatik, norberak ikasten du, auto-hezkuntza sortzen da."

Horrekin lotuta, esan behar da haurren esperientziazio zein manipulazioan irakaslearen esku-hartzeak garrantzi handia duela. Lehenik eta behin, irakasleak segurtasuna eskaini behar die haurrei horien erreferentziazko pertsona bihurtuz. Era horretan lortuko dute esperientziazio arrakastatsua (Barandiaran eta Larrea, 2013).

Esperientziazio jarduerak egiteko orduan, erabiliko diren materialak, espazioa, denbora eta teknikak haurren adinera egokituak izatea aurreikusi behar du irakasleak; eta, aldi berean, horiek modu egokian antolatu beharko ditu haurren segurtasuna ziurtatzeko. Bestetik, ekintzaren arabera taldekatze ezberdinak egin beharko ditu. Horretarako, haurren ezaugarri eta beharrei erreparatu beharko die.

Irakasleak ekintzan zehar rol anitzak hartuko ditu egoerara moldatzeko. Hau da, behatzaile papera hartzeaz gain, ekintzaren arabera esku-hartze zuzena egin beharko du. Irakaslearen beste zereginetako bat haurrak estimulatzea izango da; modu horretan, egindakoaren inguruan hausnartzera bultzatuko du (Kamii, 1989).

### Esperientziak

*"Mundua ez zaigu eman behatzeko, eraldatzeko baidzik"* (J. M<sup>a</sup>. Arizmendiarieta)

Haurrak bere egunerokotasunean presente dituen material zein elementuekin esperimentatzeko aukera du. Elementu edo material horiek naturalak nahiz sintetikoak izan daitezke; hala nola, ura, pintura, janaria, irina, papera. Haurrek kausalitate erlazioen kiko (kausaeftua) interesa azaltzen dute: egiten duten ekintza bakoitzak ondorio bat duela ohartzen dira. Horrek haurren interesa pizten du; eta horri heldurik, barruan duten zientzialaria atera dezakegu.

Gradu Bukaerako Lanari begira, azken praktiketan, arreta berezia eskaini diogu esperientziazioari. Gutako bakoitza ikastola desberdin batean egon da eta ondorengo lerroetan bertan bizitako esperientziak azalduko ditugu.

### LAUTADA IKASTOLA

Aguraingo Lautada ikastolan urte beteko eta bi urteko haurrek esperientziazio ekintza ugari egiten dituzte; esate baterako, irinarekin, paperarekin, jelatinarekin, pinturarekin, txokolatearekin. Horietako bi aukeratu ditugu adibide gisa.

Bertan egiten diren esperientziazio ekintzetarako denbora mugagabea da, hau da, haur bakoitzak erabakitzen du esperientziazio ekintza noiz bukatu. Beraz, esan genezake, haur bakoitzaren eritmoak errespetatzen direla. Ekintza horiek esanguratsuagoak izan daitezzen adin aniztasuna dago, urte beteko eta bi urteko haurrak elkartzen dira elkarrengandik ikasteko.

### Pinturarekin esperimentatzen

Jarduera honetan, materialari dagokionez, forma eta tamaina askotako pintura poteak eskaini zitzaizkien. Haurrak gelara sartzean, horiek libreki manipulatzeko aukera zuten eskuragarri baitzeuden. Aukera izan genuen haurren jarrerak ikusteko: batzuek gorputza margotzen zuten, beste batzuek pintura ahora eramaten zuten, orri zuriz estalitako paretak eta lurra margotzen zuten, koloreak nahasten zituzten, besteak beste. Esan daiteke haurrek nahi zutena egiteko aukera zutela. Irakasleok, bien bitartean, behatzaile rola hartu genuen, betiere lasaitasuna eta segurtasuna transmitituz. Baina sarritan, oinutsik ibiltzen zirenez, irristatu eta eror-

tzean segurtasuna galtzen zuten eta esperimentatzeari uzten zioten. Orduan, esku-hartzen genuen haurra lantsaitu arte, eta behin segurtasun hori berreskuratzen zutenean, berriz esperimentatzera joaten ziren edo jarduera amaitu eta gelara eramaten genituen, betiere, haien esku zegoela erabakia. Horretaz gain, beharra ikusten genuenean proposamenak egiten genizkien.

Bestetik, esperimentazio ekintza hau oso aberasgarria da haurraren garapenerako, beraientzat jolasa den horren bitartez, alderdi asko lantzen ari baitira. Haurrei aukeran ematen genien mantalarekin edo fardeletan esperimentatzeko, haur gehienak fardeletan egoten ziren eta horrek aukera eman zien haien azala margotuz, gorputzeko atalak ezagutzeaz gain, zentzumenen lantketa egiteko; esate baterako, zapora, ukimen, usaimen eta baita koloreen arteko nahasketak ikusteko ere.

### *Paperarekin esperimentatzen*

Paperarekin ere esperimentatu genuen. Horretarako, mota askotariko papera hainbat eratarata jarri genuen; esaterako, paper zatitua, pinotxo papera, koloretako papera, sukaldean erabiltzen dena, egunkariak. Bertan ere manipulazio askea gertatzen zen, beraz, arestian aipatu moduan, nahi zutena egin zezaketen haurrek. Koloretako paper gardenarekin harriturik geratu ziren, betaurrean jarri eta kolore horretan ikusten baitzuten dena. Bestetik, paper zati txikiekin ere gustura ibili ziren, lurretik jaso eta beste haurrei botatzen.

Sukalde eta komuneko papera, aldiz, soka batean zintzilikaturik zeuden, eta horietatik tira eginez, gastatu egiten zirela ikusi ahal izan zuten. Gainera, haur askok paper mota hori mukiak kentzearekin lotzen zuten, eta keinu hori egiten zuten. Horrela, argi ikus daiteke haien egunerokotasunean presente dagoen materiala dela, eta errealtatea hobeto ezagutzeko aukera eskaintzen zuela.

### **ARIZMENDI IKASTOLA**

Arrasateko Arizmendi ikastolako Arimazubi gunean 5 urteko gelako haurren arteko elkarrizketetan uraren kolorearen zalantza sortu zen; erreka agertzen ziren mazzakiak egiten ari zirela, haurrak beraien artean eztabaidatzen hasi ziren. Batzuek erreka ura urdina zela zioten, beste batzuek, aldiz, zuria zela. Beraz, uraren proiektua lantzen hasi ginenean, interesgarria iruditu zitzaigun gure gelako iturriko uraren kolorea zein zen ikertzea.

### *Zein koloretakoa da ura?*

Aurreko elkarrizketetan bezala, iritzi ugari jaso genituen: zuria, urdina, arrosa zela... Beraz, gelako iturriko uraren kolorea zein zen ondorioztatu ahal izateko, zenbait kolore eta objektu hartu genituen gure edalontzietan zegoen urarekin konparaketak egiteko.

Haur batek baieztatu zuen ura nahi genuen kolorekoa zela. Bere logika erabiliz, kolore anitzetako alfobraren gainean jarri zuen urez betetako edalontzia – ura gorria da - esanez; jarraian, lekuz aldatu zuen eta berdea zela baieztatu zuen; azkenik, horiaren gainean jarri eta orduan edalontziko ura horia zela esan zuen.

Irakasleon laguntzarekin eta kaxak, leihoak eta beste-lako elementuak edo adibideak erabiliz, lortu genuen gure emaitza: gure gelako ura gardena dela ikustea. Kolorea ikertu ondoren, kolore askotako tenperak jarri genituen haurren eskura, uraren kolorea aldatu ahal izateko nahi zituzten nahasketak eginez. Modu horretan, konturatu ziren ura nahiz eta gardena izan, kolorez alda daitekeela.

Ekintza horri esker haurrek aukera izan zuten honako adierazpenak garatzeko: hitzezkoaz gain, ekintza bidezko adierazpena.

### **TXANTXIKU IKASTOLA**

Oñatiko Txantxiku ikastolako 2 urteko gelako haurrei ura deigarria egiten zitzaien. Hortaz, ura gaitzat hartuz esperimentazio ariketa bat egitea otu zitzaigun. Eguraldiak ez zuenez ematen aukera bustitzeko esperimentazio ekintza bat egiteko, pentsatu genuen gaiarekin lotura zeukan baina haurrak siku mantendu ahal izateko ekintza bat: xaboi-burbuilak egitea.

### *Xaboi-burbuilak egiten!*

Irakasleok, uztaien laguntzaz, hainbat tamainako burbuilak egin genituen. Haurrak horiek ukitzen saiatu ziren, baina apurtu egiten zirela konturatu ziren. Orduan, egindako punpuilak lurrera eror ez zitezen ahallegintzen hasi ziren.

- Putz egiten badugu ez da apurtzen.

- Eskuekin ere eraman daitezke gora! (eskuak gora eta behera astinduz airea eraginez)

- Guztiok batera eginda (putz) zeruraino igoko dira.
- Ukitu barik ere apurtzen dira! (burbuila airean denbora laixua utziz).

Haurrei ere eman genien burbuilak egiteko aukera. Batzuek airea kanpora botatzen zuten eta punpuilak sortzea lortzen zuten; beste batzuek, ordea, airea bota beharrean hartu egiten zuten.

Burbuilen kolorearen inguruan hitz egiteko aukera ere izan genuen, -hau berdea da-; -eta txiki hori horia-; -edo niri urdina eta handia gustatzen zait- eratako esaldiekin.

Esperimentazio ekintza horrekin hurrek oso gustura jardun zuten. Buruan zituzten hipotesiak egiaztatzeak aukerarekin, kausalitate erlazioak bereganatzen joateko beta izan zuten. Izan ere, konturatu ziren burbuilak ukituz gero (kausa) apurtu egiten zirela (efektua). Horrez gain, aurretik eskuratutako ezagutzak ere erakutsi zituzten tamaina eta koloreen aipamenak egin.

### Ondorioak

Gure esperientzietatik abiatuz, esan dezakegu esperimentazioa izan dela haurren gaitasun, emozio eta interesak bateratzeko bidea. Haur guztien parte-hartzea egon da bakoitzaren izaera, egiteko eta ulertzeko eraren arabera; izan ere, bakoitzak erabaki du zer, nola eta noiz egin haur bakoitza ekintzaren protagonista izanik.

Esperimentazio ekintza aberasgarria izateko, uste dugu irakasleok denboraren kudeaketa egokia egin behar dugula. Hots, behar adina denbora eskaini behar diogu, betiere, haur bakoitzaren interesa gutxitu edo desagertu arte.

Adin aniztasunak era honetako ekintzak aberasten dituela ikusi dugu. Izan ere, hurrek imitazioaren bitartez ikasten dute eta adin aniztetako ikaskideen artean sortzen diren elkarrekintzen ondorioz ikasketa esanguratsua gauzatzen da. Egokiena adin aniztetako hurrez osaturiko talde txikiak sortzea izango litzateke, irakasleonek partetik arreta pertsonalizatua eskaini ahal izateko, haurren interes eta beharrei erantzun ahal izateko, segurtasuna emateko eta espazioan eroso senti daitezen.

Horrez gain, umeen interesetatik abiatutako ekintzak egiteko aukera izan dugunez, horien aurrean hurrek

izan duten jarrera ikusi ahal izan dugu. Motibazioa nagusitu da umeen artean eta parte-hartze aktibo handia nabaritu dugu, hurrek gustura aritu baitira esperimentatzen eta beraien ondorioak ateratzen.

Esperimentazioarekin garapen integrala lortzeko bideak zabaltzen direla ikusi dugu. Adibidez, zentzumen eta emozioen lanketa sakona, gorputzaren eta inguruarenean ezagutza, adierazpen berbala eta ez berbala, pentsamendu zientifiko nahiz demokratikoa sor daitezke. Gure lana izango da horiek guztiak era orekatuan lantzea.

Bitzako guztiarekin, baieztatu dezakegu esperimentazioa Haur Hezkuntza osoan zehar landu beharko litzatekeen prozesua dela. Aipatu bezala, HHren helburu nagusietako bat haurren garapen osoa ahalbidetzea da, eta esperimentazioa helburu hori lortzeko era atsegin eta baliagarria da; haurren garapena, prozesu honen moduan tantaz tanta garatuz baitoa.

### Erreferentzia bibliografikoak:

- Barandiaran, A. eta Larrea, I. (2013). Hazitegi: ziurtasun afektibotik esperimentaziora. Praktika onak. Hemen: Varii, XX. *Jardunaldi Pedagogikoak*. Euskal Herriko Ikastolak.
- Cabanellas, I. eta Hoyuelos, A. (2007). Loris Malaguzzi (1920 – 1994). Hemen: Varii (2007), *Reggio Emilia 0-6 urte bitarteko Udal Haur Hezkuntza*. Hik Hasi, 19, 34-38. orri.
- Cardó, C. eta Vila, B. (2005). *Material sensorial (0-3 años): Manipulación y experimentación*. Barcelona: Graó.
- Díez, M<sup>a</sup>. C. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (2009). 12/2009 DEKRETUA, urtarrilaren 20koa, *Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu eta, Euskal Autonomia Erkidegoan ikaskuntza horiek ezartzen dituen*. EHAA, 2009ko urtarrilak 30, ostirala.
- Kamii, C. (1989). El conocimiento físico: una aplicación de la teoría de Piaget en preescolar. Hemen: C. Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Lopez-Goñi, I. (2005). Maria Montessori. Hemen: I. Lopez-Goñi, eta Uribe-Etxeberria, A. (Koord.). *Pedagogia sortzaileak teorien iturburu*. Hik Hasi, 17, 20-23. orri.
- Martín, L. (1993). La experimentación en la escuela infantil (II). *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 17, 4-7. orri.
- Tarradellas, R. (2000). Natur ingurunearen eta gizarte eta kultur ingurunearen ezagutza. Hemen: Varii, *Haur Hezkuntza 0tik 6 urtera*, (207-223). Bilbo: EHU.





# Haurren jarrerak interpretatu, ezagutu, ongizatea lortu!

Uxue Altuna, Eider Villalba eta Ahinitze Altuna

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

Irakasle baten egiteko nagusia haurren ongizatea bermatzea da eta horretarako haurrak ezagutu behar dira. Baina nola ezagutu ditzakegu haurrak? Interpretazioaren bidez. Interpretazio hori egiteko, ezinbestekoa dugu haurrek beraien jarrerekin adierazten duten hori identifikatzeko jakintza eta gaitasuna. Artikulu honetan, gaitasun hori garatzeko bidea erraztu nahian, Haur Hezkuntzako Graduaren amaierako gure esperientzian ikertu eta ikasitakoa kontatuko dugu, haurrak jolas librean objektuekiko, espazioarekiko, denborarekiko, besteekiko eta norbere buruarekiko dituzten harremanen behaketa eta bertatik atera diren emaitzen interpretazioak azalduz.

## Ikerketaren marko teorikoa

Hezkuntza globalizatzailearen ikuspegitik jolasa da haurren garapenaren oinarria eta irakasleak horren kontzientzia hartu behar du. Aucouturierrek (2009), haurren garapenean jolasak duen garrantzia azpimarratzen du, haurrak jolasaren bitartez bere mundua irudikatu eta mundua eta norbera transformatzeko aukera bat dela dio. Aucouturier eta Mendelek (2004) bat egiten dute Freuden teoriarekin, alegia, jolasak amaren falta konpentsatzeko eta ordezkatzeko balio duela dioen teoriarekin.

## Irakaslearen esku-hartzea

Aucouturierrek (2004) eta Arnaiz, Rabadán eta Vivesek (2001) diotenaren arabera, helduak behaketa lana egin behar du haurren jarrerak interpretatu eta, hala, eskainiko zaizkion baliabideak bideratzeko. Bere funtzioa bidelagun izatea da, hau da, haurrari segurtasuna ema-

tea, laguntza behar duenean bera hor egongo dela adieraztea, betiere, zer egin behar duen esan gabe, beraien nahi dutena egiten utziz. Modu horretara autonomia bultzatu eta haur bakoitza, bere erritmoan, gaitasunak garatzen joango da.

Helduak haurren lagun sinbolikoa izan behar du, hots, ez du haurrarekin jolastu behar, haurrarentzat baizik. Helduak haurren jolasean lagundu behar du, eta tartean helburu jakinak izan. Zerbait egiten duenean, ez du haurrak eskatu diolako izan behar, berak egoki ikusten duelako baizik. Saiok ematen dituen helduak onartu egin behar du haur bakoitza den bezala, baita jarrera probokatzailak, inhibituak, tematiak, amorrudunak, eta abar dituzten haurrak ere, eta haurren jarrerak ezagutzen joan ahala bakoitzari eman behar zaion erantzuna bilatu.

## Amorrua eta bere hautematea

Gure kasuan amorrudun jarreretan oinarritu gara gure behaketetan deigarriak egin diren hainbat emaitzen ondorioz. Horretarako beharrezkoa da amorru hitzaren esanahia ezagutzea. Aucouturierrek eta Mendelek (2004) amorrua frustrazioaren espresioa dela eta horrek haurren izaeraren eraikuntzan laguntzen duela diote. Lapierre eta Aucouturierrek (1985) adierazten duten moduan, haurrak amorrudunaren bitartez komunikazio eskaera bat egiten du, amorrua bere komunikatzeko bide bilakatzuz.

Haurrari amorru hori detektatzen irakasten bazaio, hots, amorrua duenean sentimendu hori sentitzen duela adierazten/errekonoitzen irakasten bazaio, unean bertan



jakingo dugu haur horrek momentu horretan sentitzen duena amorrua dela. Beraz, sentimendu horren zergatia bilatzea eta ulertzea errazagoa izango da irakaslearentzat. Horretarako, garrantzitsua da haurrekin sentimenduen lanketa egitea gelan, haurrak momenturo sentitzen duena zer den detektatu eta ezagutu dezan, izena jarriz sentitzen duen horri, Diekstrak (2013) dioen moduan. Gainera, autore horrek adierazten duenez, “bere emozioak gestionatzen eta ezagutzen dituen haurrak ez ditu emaitza akademiko hobeak izango soilik, baizik eta lan mundurako prestatuagoa egongo da”. Izan ere, haurrak huts egiteko beldurra baldin badu eta bere sentimenduak eta emozioak adierazteko gai baldin bada, ez du “etxeko-lanak ez dute ezertarako balio!” esango, baizik eta “nire etxeko-lanak egiteko gai ez naitzela uste dut”. Orduan, haurrak bigarren kezka hori azaltzen badio irakasleari, horrek zer egin jakingo du haurrari bere kezka horretan laguntzeko.

Beraz, emozio eta sentimendu horien detekzioan irakasleak lagundu beharko dio haurrari, eta, horretarako, haurraren jolasa behatu beharko du ea amorrua ageri den ikusteko. Amorrua, ondorengo jolasen bidez detektatu daiteke Serrabona, Muniáin, Torrents eta Benítezen (2001) esanetan:

- Hil: gaiztoa edota bere ikaskideren bat
- Arauak puskatzea animalia bat dela esanez eta

hori justifikazio gisa erabiliz

- Harrapaketan, harrapatua izatea, kartzelara eramatea
- Borrokan ibili
- Defendatzea objektu ezberdinak erabiliz: ezpata, pistola, eta abar
- Jotzea, harramazka egitea, atximur egitea, eta abar
- Irainak
- Inbidia

Horrelako jolasen bitartez, beraz, haurrak bere amorrua adieraziko du eta irakasleak adi egon beharko du amorru hori detektatu nahi badu. Horrela, ondoren amorru hori lantzeko aukera izango baitu haurraren berarekin. Lapier eta Acouturierrek (1985) dioten moduan, haurraren jolasa gero eta sinbolikoagoa den heinean amorrua gutxitzen joango da pixkanaka.

### IKERKETAREN ESKU-HARTZEA

Gure ikerketa aurrera eraman ahal izateko, haurren jarrerak behatzeko txantilo bat bete da Valdésen (2000) ebaluaketarako irizpideak kontuan hartuta. Txantilo hori haurrak ikastetxean dituen harreman ezberdinak behatzeko prestatu da. Behaketa parametro ezberdinak aurkitzen dira txantilo honetan:

BEHAKETARAKO PARAMETROAK			
	Beti	Batzuetan	Inoiz ez
<b>Objektuarekin daukan harremana</b>			
- Objektuei esanahi bat ematen die (adb.: makil bat ezpata da)			
- Zertarako erabiltzen du aukeratutako objektua (jotzeko, botatzeko, gainean eramateko, ...) eta zein maiztasunez (ikus. oharrak 2.puntua)			
- Objektuak modu errespetagarrian erabiltzen ditu			
<b>Espazioarekin daukan harremana</b>			
- Psikomotrizitate saioetan izaten diren hiru guneeetan ibiltzen da			
- Gelako espazio guztian ibiltzen da			
- Bazter batean egoten da geldirik			
<b>Denborarekin daukan harremana</b>			
- Beste edozein momentutan gertatutakoa modu egokian adierazten du, iragana, oraina eta etorkizuna bereiziz			
- Jarduerak burutzeko denbora errespetatzen du			
- Bere lana planifikatzen du			
<b>Besteekin daukan harremana</b>			
<b>Beste umeekin:</b>			
- Egiten ari dena lagunekin konpartitzen du (saltoka, korrika, etab.)			
- Sentimenduak modu koherentean trukutzen dituzte (koherentzia falta: lagun bat negarrez eta bestea parrez)			
- Lagunen ikuspuntuak, proiektuak eta gurariak errespetatzen ditu			
- Lagunen atzetik ibiltzen da			
- Liderraren rola du (zein lider mota?)			

BEHAKETARAKO PARAMETROAK			
	Beti	Batzuetan	Inoiz ez
<b>Besteekin daukan harremana</b>			
<b>Helduarekin:</b>			
- Irakaslearen arreta bilatzen du			
- Irakaslearen figura presente dagoela ohartzen da behar duenerako			
- Irakaslearen ondoan egoten da			
- Ez da irakasleagana hurbiltzen saio osoan			
<b>Bere buruarekin daukan harremana</b>			
- Bakarrik jolasten da			
- Bere gorputzeko atalak koherentziaz erabiltzen ditu			
- Bere mugimenduak koordinatuak eta zentzudunak dira			
- Gorputz osoa erabiltzen du jarduera ezberdinak burutzeko			
- Ezarritako arauak errespetatzen ditu			
- Haurrak bizi izandakoa adierazten du, sentimenduak			

#### Oharrak:

1. Taula hau ez da egun batetik bestera soilik beteko, behaketa jarraitua izango du. Bertan jasotako emaitzekin eta irakasleak haur horretaz dakienarekin osatuko da txantiloia.
2. Baliteke taulako puntu batek baino gehiagok ez izatea beti/batzuetan/inoiz ere ez erantzuna, kasu horretan irakaslearen behaketa zentratu beharko litzateke eta behaketa hori beti/batzuetan/inoiz ere ez erantzunetara bideratu.

Behaketa hau ikastetxeko hainbat espaziotan egin da, haurrak jolas librean zebiltzanean, modu honetara, haurren jarrerak era natural eta librean ikusteko aukera baitago. Ikerketa honetan, hiru testuingurutan lau haur behatu dira, baina, artikuluko honetara testuinguru bakoitzeko haur bat ekarri da, teoriar aipatutako amorraren jarrerarekin identifikatu ditugunak, hain zuzen ere. Beraz, jarrera horiekiko harreman bakoitzeko irizpide esanguratsuenak azalduko dira.

#### IKERKETAREN ONDORIOAK

Ondorioak ulertu ahal izateko beharrezkoa da haur bakoitzaren ezaugarriak ezagutzea: A haurra eskola txiki-ko testuinguruko da eta bost urte ditu; B haurra ikastetxe kontzertatuko testuinguruko da eta hiru urte ditu eta C haurra ikastetxe publikoko testuinguruko da eta lau urte ditu.

Objektuarekin duten harremanean ikusi den antzekotasuna da hiru testuinguruetan objektuak mina emateko, botatzeko, eta abarrerako erabiltzen dituen haurrak daudela. Beraz, objektuak ez dituzte modu errespetagarrian erabiltzen, 1. taulan ikusten den moduan:

1. taula			
OBJEKTUAREKIN DAUKAN HARREMANA			
Objektuak modu errespetagarrian erabiltzen ditu			
	Beti	Batzuetan	Inoiz ez
A HAURRA			X
B HAURRA		X	
C HAURRA		X	

Objektuak modu errespetagarrian ez erabiltzearen ondorioa kasu honetan, Serrabona, Muniáin, Torrents eta Benítezek (2001) esaten dutenaren arabera, amorrutako jarrerak dituzten haurrek halako jarrera izaten dutela da, jolaserako erabiltzen dituzten objektuak besteei min egiteko edota besteei botatzeko erabiliz. Kasu honetan, beraz, objektuak modu horretan erabiltzearen zergatia haurrak besteekin komunikatzeko arazoak dituenaz azaltzen da, horrek eragiten dion frustrazioak amorrutako sorraraz Lapierre eta Aucouturierrek (1985) azaltzen duten moduan.

Objektuei esanahi bat ematen dien irizpideari erreferentzia eginez gero, desberdintasunak ikusi dira 2. taulan ikusten den moduan:

2. taula			
OBJEKTUAREKIN DAUKAN HARREMANA			
Objektuei esanahi bat ematen die			
	Beti	Batzuetan	Inoiz ez
A HAURRA	X		
B HAURRA			X
C HAURRA		X	

Bi testuingurutan, ikastetxe publikoan eta eskola txikian, objektuei esanahia ematen diete hurrek, bestean, ordea, ikastetxe kontzertatuan alegia, hori ez da ikusi. Hori, adin tartearen arabera da, izan ere, azken testuinguruko hurrak hiru urte ditu eta adin tarte horretan Piagetek (1964) azaltzen duen moduan, jolas sinbolikoan jolasten hasten dira, beraz, hastapenean egonda, argi ikusten da objektuei esanahi bat emate horretan hasi berria dela eta ondorioz, esanahi bat ematea oraindik kostatzen da.

Antzekotasunak hurrek denborarekin duten harremanaren inguruan ere azaldu dira, izan ere, hiru testuinguruetan jolasarekin amaitzea kostatzen da egiten baitaie eta ez baitute jasotzen 3. taulan ikusten den moduan:

3. taula			
DENBORAREKIN DAUKAN HARRENANA			
Jarduerak burutzeko denbora errespetatzen du			
	Beti	Batzuetan	Inoiz ez
A HAURRA		X	
B HAURRA			X
C HAURRA		X	

Aucouturierrek (2009) diotenaren arabera, denbora kontuan hartu behar da eta hurrak fase batetik bestera pasa behar dute bai psikomotritate saioetan zein gelan daudenean, jardueraren hasiera, garapena edo jasotze ekintzen kontzientzia hartuz. Beraz, hurrek jolasa amaitu behar dela konturatu behar dute eta irakasleak lagundu egin behar du horretan, Díezek (2007) dioten moduan, jasotzea jolasaren parte dela erakutsiz eta jolastu ondoren, erabilitako material hori ere jaso egin behar dela barneraraziz hurrari.

Besteekiko harremanean, beste hurrekiko duten harremanean, antzekotasunak ikusi dira sentimenduak era koherentean trukatzeko dituen irizpideari dagokionez, 4. taulan ikusten den moduan:

4. taula			
BESTEKIKO DAUKAN HARREMANA			
Sentimenduak era koherentean trukatzeko dituen (enpatia)			
	Beti	Batzuetan	Inoiz ez
A HAURRA		X	
B HAURRA		X	
C HAURRA		X	

Testuinguru ezberdinetan amorruta detektatu den hurren edo jarrera horren ezaugarri batzuk betetzen dituzten hurrek ez dute beste ikaskideekiko enpatia

**Denbora kontuan hartu behar da eta hurrak fase batetik bestera pasa behar dute bai psikomotritate saioetan zein gelan daudenean, jardueraren hasiera, garapena edo jasotze ekintzen kontzientzia hartuz. Beraz, hurrek jolasa amaitu behar dela konturatu behar dute eta irakasleak lagundu egin behar du horretan.**

azaltzen. Adibidez, hiru kasuetan gelako haur bat negarrez egon denean amorruta jarrerak azaltzen dituen haurra barrez egon da. Halakoetan, emozioen lanketaren beharra agerian geratzen da eta Lapierre eta Aucouturierrek (1985) dioten moduan, sentimenduen lanketak izugarritzeko garrantzia du. Ideia horrek bat egiten du Diekstrak (2013), momentuan sentitzen denari izena jartzearen garrantzia azpimarratzearekin.

Helduarekiko harremanari dagokionez, helduaren ondoan egoten da eta irakaslearen arreta bilatzen duen irizpidean ezberdintasun eta antzekotasun batzuk ondorioztatu dira.

5. taula			
BESTEKIKO DAUKAN HARREMANA			
Irakaslearen ondoan egoten da			
	Beti	Batzuetan	Inoiz ez
A HAURRA	X		
B HAURRA		X	
C HAURRA			X

A hurraren kasuan, irakaslearen ondoan egoten da arreta bilatu nahian. Lapierre eta Aucouturierrek (1985) adierazten dutenaren arabera, irizpide horrek segurtasun eza azaltzen du, izan ere, hurrak bere komunikatzeko behar horretan oztopoak aurkitzen dituzenez, hurrek berak segurtasun eza ematen dio. Beraz, irakaslearen ondoan egoten da segurtasun hori bilatu nahian. Beste kasuetan, ordea, irakaslearen arreta bilatzen da, baina bere aldamenean egon gabe. Horrek, Lapierre eta Aucouturierrek (1985) diotenarekin bat egiten du,

**Garrantzitsua da irakasleak amorrua zerbait negatibotzat ez hartzea, baizik eta haurrak bere komunikatzeko bide horretan topatzen duen oztopo gisa. Beraz, irakaslearen eginbeharra izango da haurrari oztopo hori bideratzen laguntzea. Horrez gain, irakaslearen helburu nagusia haurraren ongizatea lortzea izanda, haurra ezagutzea ezinbestekoa da eta horretarako garrantzitsua da haurren behaketa ikastetxeko espazio guztietan egitea.**

izan ere, haur horiek objektuak botaz, gainontzekoei min emanez, eta abar aritzen dira irakaslearen arreta bilatzeko.

Beraz, ondorioztatzen da eskolaren testuingurua edozein izanda ere, amorrua adierazten duten haurren jarreretan antzekotasunak dituzten haurrak antzeman dira. Baina garrantzitsua da irakasleak amorrua zerbait negatibotzat ez hartzea, baizik eta haurrak bere komunikatzeko bide horretan topatzen duen oztopo gisa. Beraz, irakaslearen eginbeharra izango da haurrari oztopo hori bideratzen laguntzea. Horrez gain, irakaslearen helburu nagusia haurraren ongizatea lortzea izanda, haurra ezagutzea ezinbestekoa da eta horretarako garrantzitsua da haurren behaketa ikastetxeko espazio guztietan egitea. Hori lortzeko, espazio horien arteko harremana eta komunikazioa bermatu behar da koherentzia mantentzeko.

Inkoherentzia hori errealitatean ikusi den ahulgune bat da, gehienbat psikomotrizitate saioen eta gainontzeko ikastetxeko esparruen artean. Horregatik, artikulua honetan psikomotrizitate saioen eta ikastetxeko gainon-

tzeko espazioen arteko komunikazioa ematearen garrantzia azpimarratu nahi da, espazio horietan aurrera eramaten diren jardueren arteko harremana sustatuz, haurren behaketetatik jasotako informazioa batetik bestera transmitituz eta koherentzia bat mantenduz. Horrek, haurrak ezagutzea eskatzen du eta gure ikerketan burututako esku-hartzeak hori ahalbidetzen du, haurren jarrerak interpretatzeko baliabideak eskainiz.

#### Erreferentzia bibliografikoak:

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la practica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2009). Bernard Aucouturier Monográfico. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 36, 5-25. orri.
- Aucouturier, B. eta Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. eta Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Diekstra, R. (2013). Elsa Punsetek egindako elkarrizketa. KONTULTA: 2013-09-25. Hemendik jasoa: <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2013/05/entrev157.pdf>
- Díez Navarro, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: Graó.
- Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años: Relación psicomotriz y formación de la personalidad. Una experiencia vivida en la guardería*. Barcelona: Científico médica.
- Lapierre, A. eta Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento: psicomotricidad y educación*. Barcelona: Científico médica.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Sant Joan Despí: Gonthier.
- Serrabona, J., Muniáin, J.L., Torrents, R.M. eta Benítez, M.I. (2001). Evaluación inicial en parvulario en Psicomotricidad de Integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 2, 57-82. orri.
- Valdés, M. (2000). Pauta para evaluar el juego en la clase de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 77-83. orri.







# What can CLIL do to improve reading and writing approaches in Primary?

Raquel Pangua eta Ana Pérez

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

“This world is your best teacher. There is a lesson in everything. There is a lesson in each experience. Learn it and become wise. Every failure is a stepping stone to success. Every difficulty or disappointment is a trial of your faith. Every unpleasant incident or temptation is a test of your inner strength. Therefore, nil desperandum. March forward hero!” (SivanandaSaraswati).

The objective of the following project has been to analyze our own teaching practice in three different 6th grade primary education contexts. The focus of the project was to put into practice strategies to deal with reading and writing expository texts in a CLIL context. An action-research approach has been taken for the analysis. In order to achieve the intended purpose, three sequences were created and adapted to each context with the goal of identifying aspects to improve and making proposals for the future.

## Introduction

In nowadays education, the central skill that all students need to achieve for academic success is to be capable of learning from reading and, therefore, writing the knowledge acquired. In each schooling stage the demands on these skills (reading and writing) become more and more complex and challenging for students. Furthermore, after the early years of school, teachers do not explicitly teach the skills all students need for reading and writing (Edwards-Groves, 2002). Due to that reason, top students continue going forward as they are able to pick up these skills intuitively while they work on content-based areas. But less successful stu-

dents unusually do so and the gap between students increases from year to year (Jones, 2007).

Consequently, it is essential that children are prepared enough for reading and writing independently by the end of Primary Education, because in the next stage, that is to say, in Secondary Education, learning through reading and testing through writing become the daily bread in students' everyday life (Torgesen, et al., 2007).

When having to define the project's topic, we decided to follow our intrinsic motivation. In that sense, all the group mates agreed that as future teachers, and analyzing nowadays schools' way of working on reading and writing, our project would be totally linked with reading and writing in the L3 classroom. In order to go a step forward, the focus of the project has been to put into practice strategies to deal with reading and writing expository texts in CLIL contexts, in a sixth grade level in three different contexts.

## Project description

In Primary Education teaching low proficiency English students to write and read whole texts is often a hard work for teachers, as students have to read and create texts that are from different areas and levels of difficulty (Nell, Duke, Benneth-Armistead, 2003). As regards to writing, teachers tend to teach students in a way that the sentence level takes the crux of the issue, without taking into consideration that most students have a minimum knowledge and awareness of the text level. Due to that reason, children many times have difficulties recognizing

the function of texts as they are not conscious of the textual and linguistic features texts are composed of.

As Rose (2006) asserts, a change needs to be done on teaching language through content, that is to say, teachers have to move towards explicit teaching of genres, providing students meaningful contexts. Thanks to a genre-based approach, students can find the functionality of language, because content is placed in context rather than as unrelated sentences without sense. However, it has to be said that to introduce a genre-based pedagogy is not highly extended in English language programs; it presents a number of challenges for teachers as well as for students.

Due to that fact, we set the following objectives:

- To make a genre-based proposal on reading and writing in our context and implement it.
- To analyze and test what students reactions are towards our proposal.
- To do a peer-confrontation based on action research in order to reach thorough conclusions and identify some improvements for the future.

### New Approaches to reading and writing

A genre-based approach is of great value to students in contexts in which the foreign language is learnt through the curriculum. On the one hand, it promotes the teaching of language through authentic and meaningful situations. Therefore, learners have the chance to take part in functional language activities. Children have to be exposed to diverse communicative situations; this way, they will acquire the skills and information that are necessary for a successful communication in different contexts (Cirocki, 2012). On the other hand, "Genres are how things get done, when language is used to accomplish them" (Martin, 1985). It is essential to bear in mind that genres have to be recognized as purposeful, step-by-step organized activities.

In fact, for many years reading and writing have been taught separately. But over the last ten years experts have shown through research that reading and writing are more interdependent than we thought (English EFL, 2011). The relationship between reading and writing is a bit like that of the chicken and egg (Brummitt-Yale, 2008). We do not know what comes first, but the most important thing is the fact that without one the other cannot be understood. Therefore, students' literacy development should be seen as a continuum between reading and writing.

As regards to students' language acquisition, promoting reading comprehension and focusing on writing are considered highly important in CLIL methodology (Wolff, 2005, 16). It has been proved that integrated reading and writing activities brings benefits to L2 children. Loranc-Paszylk (2009, 47), who works on the Academy of Technology and Humanities in Poland, is totally convinced on the necessity of integrating reading and writing into the context of CLIL classroom: "As language gains, processing information and constructing new texts based on prior reading helps students develop overall target language competence, in particular, it builds up reading and writing skills, as well as discourse skills and helps students expand their vocabulary".

### Curriculum and English

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is currently gaining considerable momentum and it is being integrated into the curricula all across Europe (Meyer, 2010). As Coyle, Hood and Marsh (2010) explain, "Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language". Therefore, CLIL is essentially the natural development of communicative approaches.

CLIL covers most of the deficiencies found in other types of programmes (Pérez-Vidal, 2004). The benefits can be grouped in three categories: linguistic, educational-pedagogical and social. In relation to linguistic benefits, CLIL gives the opportunity to improve language competence and oral communication skills as it offers children the chance to interact between them. Secondly, referring to the educational-pedagogical aspect, CLIL has also positive effects on teaching and learning, due to teachers' effort to be more clear than usual and learners' effort to follow lessons. Finally, using a foreign language to teach subjects builds intercultural knowledge and understanding and which also promotes linguistic diversity and intercultural approaches to education (Várkuti, 2010).

If important benefits are accrued, the challenges are of equal magnitude, quantitatively and qualitatively. Dafouz and Guerrini (2009) classify those challenges in different categories: pedagogical, material and personal. Pedagogically, teachers must conduct highly interactive lessons as they work on content and help on language. Furthermore, methodologies must enable the development of learning strategies and au-

onomous learning. For doing so, teachers have to equip themselves with suitable materials, individual learning styles and linguistic levels of competence should be also considered. But, all this demands effort, time and money (Dafouz and Guerrini, 2009).

### Working on expository texts

If we look around most of the text on the World Wide Web are expository (Nell, Duke and Bennett-Armistead, 2003). Primary Education classrooms are merely composed of narrative texts which are necessary, but not enough. Through teaching children how to read non-fiction texts, teachers are providing their students with the essential tools, not only to succeed in their education, careers of professional live, but also in everyday activities.

In Primary Education, expository texts are slighted, and often considered uninteresting for students due to the fact that they present more difficulties as regards to understanding (Hall, Sabey, McClellan, 2005). Even so, as students begin Secondary Education, almost all their reading experiences include expository texts.

In order to help students with their reading and writing process, teachers have to scaffold students' learning process with different techniques. The scaffolding Academic Literacy pedagogy includes four meaningful levels for support for students (Rose, et al., 2006): preparing before reading, paragraph-by-paragraph reading, paragraph by paragraph text marking and, finally, sentence-by-sentence text marking. Through our project we have had the chance to design and implement three sequences for three different contexts based on a genre in which we have become aware of the significance of a wide range of scaffolding techniques.

### Action Research

"Reflection is what allows us to learn from our experiences: it is an assessment of where we have been and where we want to go" (Carter).

Nowadays, teacher's research ability is recognized; even more, it is considered as a treasure to be developed. Therefore, it is necessary to be autonomous and reflective professionals. According to Korthagen (2001), Action Research is the best instrument to improve education, an instrument owned by the teachers themselves. On his view, "educational developments could take place on the basis of experiments initiated

by teachers, who could themselves gather classroom data in a systematic manner and choose their actions on the basis of their reflections on these data". In our project, peer confrontation is the Action Research tool we have used in order to grow as future professionals; it has definitively helped us reflect on our own practice.

### Procedure: steps and decisions

As a way to fulfill the objectives mentioned far away, we went through the following stages:

1. To contextualize the topic of the project, identifying the reasons for working on reading and writing.
2. To justify the criteria for selecting the topic.
3. To collect and contrast information in order to build up the theoretical framework.
4. To design and put into practice three different sequences at schools.
5. To create a questionnaire to analyze students' answers.
6. To do an Action Research analysis of the whole process.
7. To make individual and group work conclusions.

In order to carry out this project, we created different tools so that we could do an enriching process. That is why we have made use of a short sequence, peer-confrontation and the questionnaires. All of them have served for different purposes and they have had a great impact on our individual and group reflections.

Apart from that, it has to be mentioned that we started working on the project having a clear perspective of what we wanted to achieve, but little by little we found out a new world full of possibilities and, therefore, it was difficult for us to limit our intervention. At that stage, the tools used during the process helped us focus our attention on the tasks and procedure we should achieve in order to be coherent with our project's objectives.

### Conclusions

During the five months spent doing the project, we have become aware of the importance of reading and writing processes in EFL classrooms. Therefore, after working on it, we felt ready to answer to the project's title; "What can CLIL do to improve reading and writing approaches in Primary?" Students seem to feel much more comfortable when working on reading and writing through a genre based approach as they work on curricular con-



tent in the foreign language setting while dealing with language for communicative purposes.

Concurrently, working on this project has been totally useful and meaningful as future English teachers. It cannot be forgotten that children have to be able to confront a wide range of communicative situations, and therefore, it is vital to work on expository texts, so that they can develop strategies to cope with the challenges they find in their everyday life.

Apart from that, thanks to Action Research we have had the chance to reflect, discuss and examine on our way of teaching which has helped us be aware of different significant aspects and characteristics we could not realize while doing the sequences' implementation. Moreover, it has given us the opportunity to think, answer, justify, explain and exchange observations taking into account that our objective was to make ourselves reflect on what we were doing during the lesson.

Due to that fact, we have become real reflective teachers, in other have reflected on our own actions, we have shared our feelings and experiences, we have identified our weak and strong points, and, therefore, we have started building our path as future English teachers.

### Bibliography:

- Brummitt-Yale, J. (2008). *The relationship between reading and writing*. Retrieved: <http://www.k12reader.com/the-relationship-between-reading-and-writing/>
- Cirocki, A. (2012) *Genre theory: A horn of plenty for EFL learners*. Anglia Ruskin University (not published document).
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E. and Guerrini, M. (2009). *CLIL across Educational Levels. Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Richmond Publishing.
- Edwards-Groves, C. (2002). *Connecting Students To Learning Through Explicit Teaching*. Retrieved:<http://www.myread.org/explicit.htm>
- Hall, K., Sabey, B. and McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers use Expository Texts to Full Advantage. *Reading Psychology*, 26, 211-234. pp.
- Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge: New York.
- Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions. *International CLIL Research Journal*, 1, (2), 47-53. pp.
- Martin, J. (1985). *Process and text: two aspects of Human semiosis*. Norwood: Ablex
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*, 11-29. pp.
- Nell, K.D. and Benneth-Armistead, V.S. (2003). *Reading & Writing Informational Text in Primary Grades*. USA: Scholastic.
- Perez-Vidal, C. (2004). *Lectures and talks given on Content and Language Integrated Learning in Europe: A European approach to education*. Barcelona: Pompeu Fabra University.
- Rose, D (2005). Democratizing the Classroom: a Literacy Pedagogy for the New Generation. *Journal of Education*, 37, 131-167. pp.
- Rose, D. (2006). Reading Genre: a New Wave of Analyzing. *Linguistics and the Human Sciences*, 2, 1-14. pp.
- Torgesen, J., Houston, D., Raissman, L. and Kosanovic, M. (2007). *Teaching All Students To Read in Elementary School. A Guide for Principals*. Florida State University: Florida Centre for Reading Research.
- Várkuti, A. (2010). *Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences*. Veszprém: University of Pannonia.

# Ekintza-ikerketa esperientzia bat: heziketa fisikoko irakasle hasiberrien gaitasunen garapena

Alberto Arberas, David Fernandez eta Leire Sanchez

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

## Sarrera

Irakasle hasiberrien formazioa interes handiko gaia da hezkuntza eremuan. Formazio horren baitan ikusi dugu practicumaren garrantzia handia dela. Lan honetan, Lehen Hezkuntza Graduako laugarren mailako practicum oinarri hartuta, gure taldea osatzen dugun hiru irakasle hasiberrien esku-hartzeen analisia egin da. Azterketaren fokua da heziketa fisikoko (HF hemendik aurrera) irakasle hasiberrien profesionalizazioa, eta, aldi berean, HF eta hizkuntza berriaz lantzeko metodologia.

Ekintza-ikerketa bideratzeko erreferentziak formazio errealista (Esteve eta Alsina, 2010) eta Latorreren (2003) ekintza-ikerketa izan dira, eta erabilitako tresnak autokonfrontazioa eta egunerokoa dira. Horrenbestez, practicumaren lehenengo egonaldian gure irakasle gaitasunak aztertu ditugu; ondoren, horiek hobetzeko oinarri teoriko batzuk finkatu dira bigarren egonaldian sekuentzia didaktiko komun bat abian jartzeko. Gauzak horrela, helburua da ekintza-ikerketaren bitartez gure profil profesionala garatzea eta hori ebidentzien bitartez ziurtatzea.

Lan hori guztia gure Gradu bukaerako lanaren txostenean erakutsi dugu. Artikulu honetan, lehenik eta behin, gure lanaren marko teorikoa azalduko dugu. Behin marko teorikoa azalduta, alderdi metodologikoei erreparatuko diegu. Bukatzeko, aztertutako alderdien ondorioek esango digute ea gure profesionalizazioa edo lanbide ikuspegia garatu den eta zein den gure taldean sortutako eredu pedagogikoa.

## Marko teorikoa

HFren egoerari erreparatzen badiogu, Barbero Gonzalezek (2005) aktibismoak eragindako arazoak azpimarratzen ditu. Alde batetik, aipatzen du hitzaren egitekoari eta komunikazioari egin zaien mespretxua, eta ondorioz, pentsamenduaren, elkarrizketaren eta kontzientzia hartzearen galerari erreferentzia egiten dio. Hau da, HFko irakasleek erabili ohi duten hizkuntza soilari buruz ari da, ikasleak motibatze edo zuzentzeko adierazpenetara mugatua. Beraz, ekintzaren kontzientzia hartzeko jarduerak ikusten dira HFn aprobetxamendu motorra murrizten duten jardura gisa. Bestetik, praktikaren eta teoriaren arteko aldea ere aktibismoak eragindako beste arazo bat dela dio. Horrekin bat dator saioaren aprobetxamendua neurtzeko erabiltzen den irizpidea, alegia, jardueren kantitatea edo horien aprobetxamendu motorra. Izan ere, ikusten da ikaskuntza kontzientea erabat aldentzen dela saioaren aprobetxamendutik.

Arazoaren ebazpena edo berrikuntza bi eratara egin daitekeela ulertzen badugu ere —“goitik behera” teoritik eskolara edo “behetik gora” eskolatik teoriara (Viciano, 2000)—, lan hau kokatu dugu eskolan diharduten irakasleek esku artean duten erronkan eta ekintza-ikerketak ekarriko duen berrikuntzan; izan ere, ikerketa izateaz gain, irakasleen formazio prozesua ere bada (García, 2003).

Beraz, berrikuntza hori kontrolatua eta planifikatua izan behar da (Viciano, 2000). Bide horretatik, HFk dituen erronka berriei helduko diegu eta HF hezigarria sus-



tatuko dugu, etorkizuneko gizartean murgilduko diren ikasleei egokitu dagoena. Horretarako, ikastetxe eta irakasleei baliabideak eskaini behar zaizkie, beren planteamenduetan gogoetatsu, kritiko eta eraikitzaile izan daitezten. Horrela, curriculuma ikuspegi kritiko eta malguarekin hartu eta autonomia eta aberastasuna lortu dezakegu.

Baina HFn berrikuntza gertatzeko, metodologia aldatu beharra antzematen da, gaur egun indarrean dagoen ohiko egitura (beroketa -> atal nagusia -> lasaitasunera itzulera) apurtzera bideratuko dena. Hau da, joko, jolas edo kirol motor arautuaren beste egitura logika bat bideratzea, non ekintzaren kontzientzia esanguratsua izatea eta lan autonomia izan behar diren oinarriak (García, 2005). Ildo beretik, Etxebestek (2007) dio jokabide motorraren ikuskerak egilearen portaera eta horri ematen dion esanahia batzen dituela, ekintzari zentzua ematea, alegia. Baina ikaskuntza kontziente bat ziurtatzeko, HFn lehenik eta behin ikaslearen beharrak ezagutu behar dira, hots, *“Lo verdaderamente innovador es escuchar”* (Mendoza, 2012: 4).

Ikaslearen eta irakaslearen arteko elkar ulertzea bermatu behar da hizkuntzarekin, eraikitzen diren ezagutzak ondoren sortuko diren ikaskuntza berrien oinarri izango baitira. Egizabalek (2010) Coll eta Onrubien (2001) estrategia diskurtsibo eta baliabide semiotikoak proposatzen ditu horretarako, elkarrekintza eta elkarrizketa baitira ikaskuntza kontziente ziurtatzeko oinarriak.

Estrategia horiekin bat, irakaslearen komunikazio kompetentzia garatzeko, Vacak eta Sagüillok (2009) arbela erabiltzea gomendatzen dute, horrek erraztu egiten baititu informazioa konpartitzea, elkarrizketa, hausnarketa, analisia, rola ezagutzea eta ikasle-irakasle arteko hartu-emanak. Halaber, elkarrekintza horretan hizkuntza erabiltzen da kontratu didaktikoa eraikitzeko, curriculuma lantzeko, eta baita hizkuntza bera lantzeko ere. Hala ere, Garrok (2007) dio ahozkoa berariaz lantzeko sistematizatu egin behar dela. Horretarako garrantzitsua da, ahozkoaren irakaskuntzan kontuan hartu beharreko helburuak hartuta, ikasleak hizkuntza ezagutzeko eta erabiltzeko askotariko egoeratan prestatzea (Garro, 2007).

Hori dela eta, garrantzitsu ikusten dugu ikasleak joko, jolas eta kirolen testuinguruan ahozkoa erabiltzea eta lantzea, izan ere, haurraren eguneroko bizitzako oinarriak dira. Hizkuntzaren lanketan, Ozaeta eta Garro

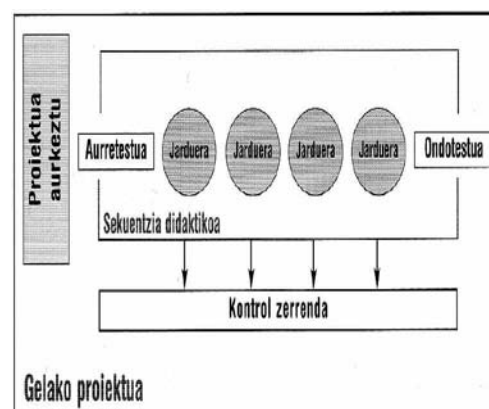
(2009) eskolan ahozko hizkuntza objektu gisa lantzearen alde dira, eta beraz, testu generoak lantzearen aldeko paradigmarekin bat egiten dute.

Arrazoi horregatik, Ozaeta eta Garrok proposatutako (2010) sekuentzia didaktikoaren egitura (Dolz eta Schneuwly, 1998an proposatutakotik moldatua) (1. Irudia) da gure oinarria HFn ahozko hizkuntza berariaz lantzeko.

Baina hori guztia aurrera eramateko, irakasle hasiberriak aurretik irakasle gaitasunak eskuratu behar izan ditu edo eskuratzeko bidean egon behar da. Irakaslearen formazioaz hitz egitean, teoriaren eta praktikaren arteko orekaz mintzatu behar gara. Izan ere, irakaslearen formazioan teoria eta praktikaren arteko desoreka ulertzeko arrazoi nabari bat dago: ezagutzaren transmisioa. Korthagenek (2001) dio eredu horrek ez diola eskaintzen behar duen paradigma aldaketa formatzen ari den ikasleari.

Desoreka horri erantzuteko formazio errealistaren proposamena aurkitu dugu (Esteve eta Alsina, 2010:10):

*Llamamos formación realista al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y ello a través de la reflexión.*



1. Irudia: Ozaeta eta Garrok (2010) moldatutako Dolz eta Schneuwlyren (1998) sekuentzia didaktikoaren egitura

Formazio errealistari laguntzeko tresna bat autokonfrontazioaren metodoa dugu; izan ere, erabiltzen da irakaslearen lana aztertzeko, ulertzeko eta sakontzeko metodologia gisa. Irakaslearen hausnarketan oinarritzen da eta aditu baten laguntza izaten du, bide-eratzailerik egongo duena eta beharrezko arabera galderak egongo dituen. Bertan, irakaslea gauzatutako eta grabatutako saio batean murgiltzen da, eta, horrela, bizitako praktikaren eta etorkizuneko ekintzaren hausnarketa ahalbidetzen da. Hau da, ekintza-ikerketaren metodotik hurbil dagoen ikerketa bat da (Sainz, 2012).

Baina berdinkideen artean egin daitezkeen metodoa ere bada, izan ere, autokonfrontazio gurutatuaren bitartez formazioan dauden bi edo hiru irakasle edo etorkizuneko irakasleak bildu daitezke beraien jardura aztertzeko. Beraz, etorkizuneko irakasleari bere jardura eta gaitasunak behatu, ikertu eta hobetzeko aukera ematen dion metodoa da (Ruiz eta Arregi, 2012).

Vacac eta Sagüillok (2009), HFko irakasle bati eginiko autokonfrontazioaren inguruko ikerketan, aipatzen digute metodo oso baliagarria dela momentuko erabakiez ohartzeko eta konpetentziak garatzeko. Era berean, autokonfrontazioaz gain, irakaslearen egunerokoak ere laguntzen du behaketak, hausnarketak, interpretazioak, hipotesiak eta azalpenak jasotzen.

Beraz, irakasle hasiberriaren gaitasunen garapenean lagundu dezake, betiere, "espiral auto-hausnartzaile" batean murgilduta (Latorre, 2003). Ikerketa-logika horren harira, practicumaren ezinbesteko testuinguru eta eronka bilakatu da gure profesionalizatzeko bidean, bertan autokonfrontazioa eta egunerokoa tresna gisa erabili ditugun aldetik.

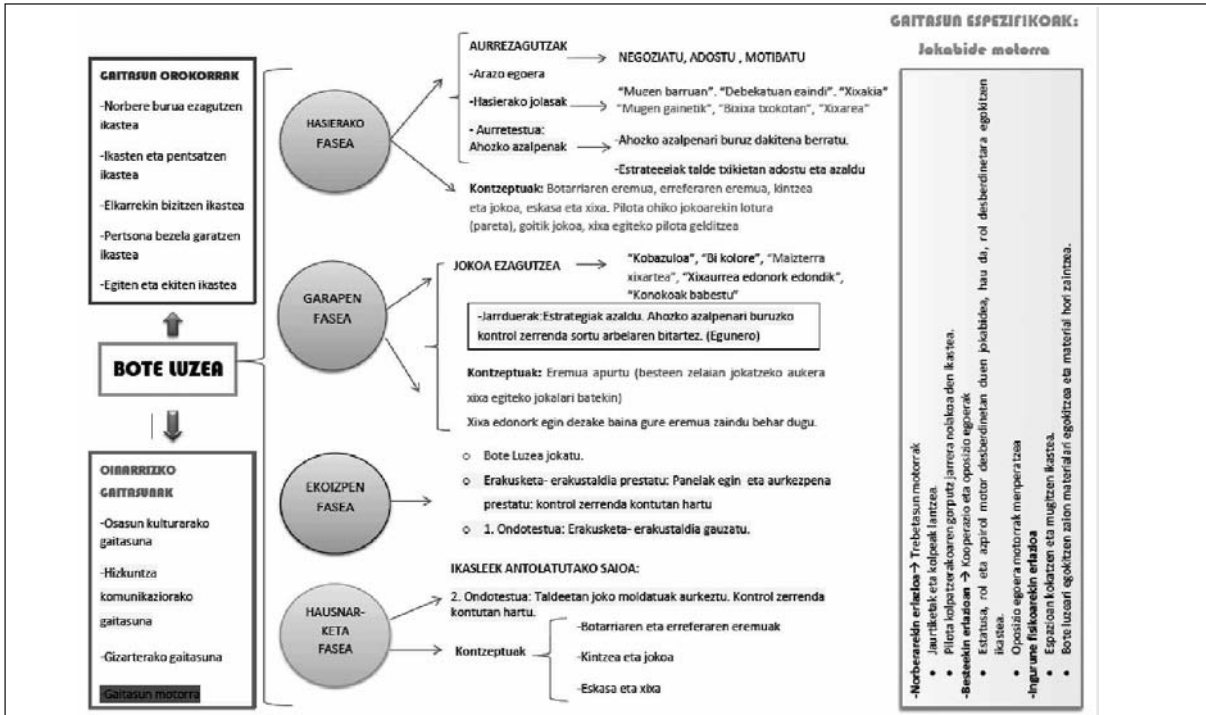
Laburbilduz, HFko erronkak gainditzeko irakaslearen inplikazioa eta dedikazioa beharrezkoak direla ikusi dugu, hau da, ikertzaile profila garatzean irakasleak bere lana hobetu dezake, eta horrela, eskolatik eredu pedagogiko berria proposatu ahal zaio teoriari. Eredu pedagogiko hori ekintzaren kontzientzian oinarrituko da, eta, horretarako, hizkuntzaren balioaz ohartu behar gara, baita ikasleek ekintza berbalizatu eta ulertzeko ere. Baina horretaz ohartzeko tresnak behar dira, ikertzaileari ekintza-ikerketa eta praktika gogoetatsua egiten lagunduko diotenak. Autokonfrontazioa eta egunerokoa irakasleari ekintzaren berbalizazioa eta hausnarketa egiten laguntzen diote, horrela, ekintza kontziente bihurtu eta hobetzeko.

### Alderdi metodologikoak eta corpusa

Aipatutako erronkari aurre egiteko kontuan hartu dira Elgoibarko Ikastolan, Arrasate Herri Eskolan eta

IKERKETA-FASEAK	DATA	EKINTZA
1. EKINTZA PLANA	2012-11-22	Ikerketa fokua zehaztu.
	2012-11-22/ 2013-01-22	Araoaren diagnosis. Hainbat artikuluren azterketa.
1.EKINTZA (Ikaste objektuak: hockeya, patinak eta colpballa)	2012-11-20/ 2012-12-21	Saio bat grabatu practicumaren lehenengo egonaldian. Practicumerako ikerketa tresna: egunerokoa
	2013-01-14/ 2013-01-28	Bakarkako autokonfrontazioak egin eta transkribatu
	2013-02-28	1. Autokonfrontazio gurutatua egin eta transkribatu
1.EKINTZAREN BEHAKETA ETA HAUSNARKETA	2013-03-01	Autokonfrontazioaren lehenengo analisisa eta hobetzekoak
2. EKINTZA PLANA	2013-03-01/ 2013-05-09	Hainbat artikuluren azterketa.
	2013-04-13/ 2013-04-28	Sekuentzia didaktikoaren diseinua.
2.EKINTZA (Ikaste objektu berdina: Bote luzea eta ahozko azalpenak)	2013-04-30/ 2013-05-24	Sekuentzia didaktikoa gauzatzea bigarren praktika aldian. Practicumerako ikerketa tresna: egunerokoa
2. EKINTZAREN BEHAKETA	2013-05-31	2. Autokonfrontazio gurutatua.
HAUSNARKETA PROZESUA	2012-11-22/ 2013-06-14	Marko teorikoa eraiki.
		Adierazleak zehaztu.
		Datuak analizatu.
		Ondorioak atera.
TXOSTENA	2013-06-14	Ikerketa txostena bukatu.

1 Taula: Ekintza-ikerketa. Lanketa propioa



2. Irudia: Sekuentzia didaktikoaren sare kontzeptuala. Lanketa propioa

Antzuola Herri Eskolan egindako esku hartzeak. Horretarako, ekintza- ikerketa metodologia (Latorre, 2003) erabili badugu ere, diseinu propioa egin dugu. Izan ere, gure helburuak bideratzeko eta beharrezko corpusa eskuratzeko, ikerketa faseak eta ekintzak egokitu ditugu:

Behin egindako ekintza-ikerketaren diseinua eta corpusa ikusita, kontuan hartuko ditugun adierazleak azalduko ditugu. Lehenik eta behin, begiratuko diogu ekintza-ikerketan sortutako eredu pedagogikoari. Hau da, sekuentzia didaktikoaren egitura eta joko motor arautuaren lanketa nola uztartu dugun, alegia, nola uztartu ditugun metodologia, HFko objektua eta ahozko hizkuntzako objektua.

Ondoren, garatutako irakasle gaitasunei erreparatu diegu, baina horretarako, komunikazioa hezkuntzan guztiz beharrezkoa den kompetentzia bat dela oinarri hartu dugu. Bizikidetasun klima lortzeko hainbat egoera komunikatiboren aurrean kontuan hartu beharreko baldintzez ohartu behar gara (asertibitatea, entzute-aktiboa...) eta horiek kudeatzen ikastea ezinbestekoa da. Horretarako, estrategia diskurtsiboak ezagutzea lagungarri izango da HFko komunikazio ozeptoak gainditzeko.

Komunikazio gaitasuna oinarri izanda, behatu beharreko irakasle gaitasunen zerrenda egiteko, Sebas-

tianik (2007) egindako irakasle gaitasunen taulan oinarritu gara. Hauek dira gure adierazleak: planifikazio eta programazio gogoetatsua, irizpidea eskatzeko eta ebaluatzeko, ikaskuntza erraztea eta metodologia berritzea, gelaren kudeaketa, ikasleak motibatzea, ikasleak orientatzea, balioetan hezteak, eta praktikak lan egin eta ikertzea

**Eredu pedagogikoaren analisisa**

Eredu pedagogikoaren azterketa egiteko praktika al-dian sortutako egunerokoetan oinarritu gara. Eta orokorrean ikusi dugu sekuentziaren diseinuak lagundu duela HFn hizkuntza berariaz lantzen. Hau da, Dolz eta Schnewlyren (1998) sekuentzia didaktikoa bote luzearen sekuentzia didaktikoan integratzea izan da gakoa (2. Irudia).

Horrela, bada, gure esperientziaren arabera, aurretestuarekin eta jokoaren hastapenarekin batera, sarrera edo hasierako fasean proiektuaren aurkezpena egitean, hasieratik azken xedea zein den argi utzi behar da, bai ahozkoari dagokionez eta baita HFko edukiari dagokionez ere. Horretarako, testu generoan eta jokoan ikasleak dituzten ezagutza horiek berrartzea besterik ez dago aurrezagutzak pizteko

eta abiapuntua sortzeko.

Ondoren, garapen fasean jokoaren garapena bideratzeaz gain, ahozko azalpenak landu ditugu, horrela, hausnarketa eta estrategien lanketarekin jokabide motorra eta ahozkoa findu ditugu. Hori bideratzeko, zailtasunak dituzten alderdi horietan jarri dugu fokua.

Azkenik, ekoizpen eta hausnarketa fasean, proiektuaren azken ekoizpena erabili dugu jokabide motorren eta ahozko azalpenen lotura egiteko. Hau da, erakusketak-erakustaldia moduko ekoizpenak egokiak direla frogatu dugu HF eta ahozkoa uztartzeko. Horrela, ondo-testua edo jokoaren azalpena eta joko bera beste gela bateko ikasleei irakatsi eta erakutsi diete ikasleek. Kontrol zerrendaren garrantzia ere ikusi dugu, izan ere, ikasleak prozesuaren jarraipen bat egiteko eta sortzen zaizkien beharrei erantzuteko baliagarria da. Horretarako, ikaste koadernoak <sup>1</sup> erabiltzea egokia da, edukia lantzeaz gain ahozkoaren kontrola eraman baitezakete ikasleek.

Hala ere, hori guztia praktikara eramateko eta ikaskuntza kontzientea bideratzeko Garcia Monge (2005) oinarri hartu dugu. Horrela, bere esperientzia hartu eta saioaren egitura orokorra diseinatu dugu, ondoren, saio bakoitzaren helburuari egokitzeko:

#### Egunerokoa 4. Saioa: (David)

Garapen fasean erabat murgildu gara saio honekin, bertan, jokoaren azken aldagaiak txertatzeko momentua iritsi da eta baita ahozko azalpenen lanketa egiteko ere. Beraz, behin hasierako fasean jokoaren hastapena eta ahozko azalpenen aurretestua eginda, gaur jokoaren garapena eta ahozko azalpenen garapena egin dugu.

(...)

Topaketa unea (TU):

Harrera eta agurra. (Zalantzak argitu)

Proiektua birgogoratu eta saioaren egitura azaldu.

Ezagutzaren eraikuntzaren unea.(EEU):

Xixaurrea edonork edonondik (Joko moldatua)

Estrategiak pentsatu talde txikietan

Jokoan gauzatu.

Azalpenak egin, nola egiten diren birgogoratu.

Zer pentsatu dugu? Estrategia. (Sarrera)

Zer gertatu da? joko. (Garapena)

Ondorioa. Zer egin dezaket hurrengoan. (Ondorioa)

Ekintza hausnarketa eta azalpenen feedbackak. (Taldea handian)

Bote luzea jokatu.

Hausnarketa.

Agurraren unea (AU):

Ikusitakoaren laburpena.

Agur pertsonala eta motibazioa.

Hartara, bote luzean ikaskuntza kontzientea bideratzeko, estrategien lanketa (HF objektua) eta ahozko azalpenak (ahozko hizkuntza objektua) uztartu direla argi ikus daiteke. Beraz, testu genero baten lanketa eta jokabide motorra uztartzen dira. Horrela, HFn hizkuntza berariaz uztartzeko bidea sekuentziarioan eta saioaren egituran dago, baina baita proiektu komun bat eta egile kolektibo bat sortzean ere (metodologia).

#### Irakasle gaitasunen garapenaren analisisia

Irakasle gaitasunak aztertzeke, autokonfrontazioak alderatu ditugu, eta ikusi dugu hein handi batean ekintza-ikerketaren prozesuan zehar garatu egin direla. *Planifikazio eta programazio gogoetatsuen* gaitasuna asko garatu da, horren adierazle dira sortutako sekuentziaren malgutasuna, saioaren egitura, ikuspegi berritzailearen integrazioa eta hizkuntzaren didaktika HFn txertatzea. Baina, baita HF eskolan modu integratuan ikustea eta proiektu bidezko metodologiaren baitan txertatzea ere.

##### Bakarkako autokonfrontazioa: Hockeya

(4)IR-I: Bueno eh saio hau dao hocheya/ hockeyaren lanketan txertatuta ta bueno(...)da sekuentzia batetik ba nik in dotena da moldatu eh: dexente moldatu nire ikuspegiara

##### Autokonfrontazio gurutzatua: Bote luzea

(1)IR-I1: (...)bueno nik egin nun sekuentzia bote luzearen hiru fasetan eh lau fasetan banatu (...) erabili nituen beste ordu batzuk heziketa fisikoko ordutik kanpo

(3)IR-I1: (...)eskatu nion tutoreari erabiltzeko/ proiektuaren barne sartzen zen ere/ Antzuolako historian pixkat lotu genun eh erromeriak eta gero erromeriatik abiatu ginan eh eh bote luzera/(...)

2. Taula: Planifikazio eta programazio gogoetatsua (David)

*Eskatzeko eta ebaluatzeke irizpidea* gaitasuna garatzeko, bote luzearen sekuentzian ebaluatzeke tresnak sortu eta erabiltzen ikasi dugu. Hala ere, ikaste koadernoak eskaini dizkigun ebidentziak baliagarriak

<sup>1</sup> Ikasleek ikaskuntza prozesuan ikasitakoa, egindakoa eta bizitakoa jasotzeko, interpretatzeko eta ebaluatzeke koadernoak (tresna).

dira edukia ebaluatzeko, baina ez horrenbeste jokabide motorra eta ahozko azalpena ebaluatzeko. Beraz, ebidentzia horiek jasotzeko beste tresna batzuk erabiltzea beharrezkoa ikusi dugu, txantiloiak<sup>2</sup> adibidez.

Argi ikusi daiteke *gelaren kudeaketa, ikaskuntza erraztea* eta *ikasleak motibatzea* gaitasunak garatu ditugula (3., 4. eta 5. taulak). Izan ere, lehenengo ekintza-hausnarketan kontratu didaktikoa eta egile kolektiboa eraikitzerakoan, ahozko azalpenetan hutsuneak identifikatu genituen. Hori gainditzeko, aurretik aipatutako komunikazio gunea eta estrategia diskurtsibo eta semantikoak erabili ditugu ikaskuntza kontzientea eta egile kolektiboa (Plazaola, 2010) eraikitzeko.

#### **Bakarkako autokonfrontazioa: Hockeya**

(26)IR-I: Bale? Azaldu nuen jolasa: eta: hemen gertatzen da/ batzuk segituan hartu zuten eta hasi zian jolasian eta beste batzuk ondio galdezen/ orduan nik uste det nahiko jolas errexa zala baina batzuk igual momentuan entzun ez edo ni/ nik ez nun izan gaitasuna denei momentu berian gauza adierazteko eta/ orduan horregatik luzatu zan pixkat (...)

#### **Autokonfrontazio gurutzatua: Bote luzea**

(49)IR-I1: Bai: ba pixkat Vaca eta eta zela zan Rodriguezek esaten zuten bezala ez? Arbela komunikazio gune bat bihurtzeko eta ikaskuntza kontzientea ziurtatzeko bueno horretarako eta gero baita ere eh eh saioaren egitura azaltzeko hor momentuan ez?

(53)IR-I1: Zer egin behar dugun eta ohitura batzuk errutina batzuk hartzeko eta hori da ba Garcia Mongeren ildo horretatik atera genuen egitura hori ba markatu ez? Jokoa/ ekintza-hausnarketa/ hausnarketak beti bukaeran ikaskuntza kontziente bat ziurtatzeko bidea ez?

### 3. Taula: Gelaren kudeaketa (David)

#### **Bakarkako autokonfrontazioa: Patinak**

(37) IR-I: Ez ze zegoen aniztasun oso handia batzuk ez zekiten ezta patinatzen. Ze buruan naukana sekuentzia planteatu nuenean eta heldu nintzenean hara/ osea eske aldatu nuen goitik bera e, ze batzuk ez zekiten ezta patinak jartzen / Orduen ba imajinatu// lehengo klasetik eta gela honetatik bestera nire ustez egokitzapen handia dago, ze igartzen da, gainera oso desberdinak dira euren artean.

#### **Autokonfrontazio gurutzatua: Bote luzea**

(174) IR-I3: Bai ze arbelakin esaten zuten zer da hori eta zer in biogu hor eta hau da gutxi gora bera egitura ez?/ Adibidez zer da hau? Eta zer egin behar dugu?/ Hau da jolasa hasi baino lehenago hipotesiak botatzen zituzten eta batzuetan asmatu egiten zuten eta beste batzuetan ez/ Eta nik horren arabera bideratzen nuen/ Orduan ba nik uste eurek be bai sentiitzen ziala parte eta bizitzen zutela.

### 4. Taula: Ikaskuntza erraztea (Leire)

#### **Autokonfrontazio gurutzatua: Hockeya**

(46)IR-I1: bai eta batzutan nik pentsatzen nun/ nola komunikatu dezaket nik hori motibazio hori/ ba saiatzen zera ez animatzen / benga pasatu azkar! Benga ya (txalao)/ baina askotan horrela ere segun eta zeintzakin ez dozu lortzen/ ...

(18)IR-I1: Bueno hau da/ eh aurre eh proiektuaren aurkezpena/ hemen saiatzen naiz erreferentziatzko esparru espezifikoa ateratzen/ bai eh Coll eta Onrubien estrategia diskurtsibo hoietan ba pixkat ta estrategia semantikoak ba pixkat erabiltzea/ ba saiatzen naiz zuk esan bezala ba eh euskal pilotarekin lotzen/ orduan hor ya euren pixkat motibazioa pizten

#### **Autokonfrontazio gurutzatua: Bote luzea**

(31)IR-I1: (...)hemen saiatzen nauana da helburua ez? Berreskuratzearen helburua eta: saiatzen nao euretik ere tira egiten ea adosten dugun denon artean helburua/ (...)

(33)IR-I1: (...) Gu hori egile kolektibo hori

(35)IR-I1: Eta gu hori osatzen gure helburua da ez da nik esaten dizuedan helburu bat ez?

### 5. Taula: Ikasleak motibatzea (David)

<sup>2</sup> Irakasleari behaketan laguntzeko tresna. Ebaluazio-irizpideak eta adierazleak oinarri hartuta, ikasleen jarraipena, balorazioak eta oharrak jasotzeko sortutako taulak edo ereduak.



*Balioetan hezteak eta Ikasleak orientatzea* gaitasunak ere presente egon dira esku-hartzeetan. Izan ere, lehiakortasunak sortzen dituen gatazka kudeatzea lortu da, eta saioaren egituraren eta ahozko azalpenetan rola finkatu dira. Horrek kontratu didaktikoa sortzea ahalbidetu du, eta horretarako, elkarriketa dialogikoa lagungarria izan da bigarren autokonfrontazio gurutzatuan ikusten den moduan:

(147)IR-I2: Nik uste dot eh heziketa fisikua oin dala o izan dala jolasa edo errendimenduari bideratuta (...) ohitzen baditxuzu arbelera azkenean ikusiko dabe gauza normal bat bezala (...) txoke haundi bat dalako pasatzia jolastetik aulki baten egotera edo jarritxa egotera arbel bati begira heziketa fisikuan ze askok usten dabe e ba hori errekreo ordua dala o ta hori da e...

(148)IR-I1: Hori da/ ta hau ere pixkat ikaskuntza kontzientea ziurtatzeko egindako lana horrek pixkat deskolokatu egin die ez?/ baina gero konturatu dira/ eta neri baten gertatu zitzaidan lehenengo saioan/ "baina hori aurretik esan duzu?"/ ta esan nion beixu/ horregatik egiten dugu hau/ egiten dugu hasierako azalpenean gertatzen eh azalpen batzuk ez dala guztiz ulertzen o kostatzen zaigu danoi ulertzea eta neri ere azaltzea gauza konplexuak direlako/ gero jokuan konturatzen gara eta bueltatzen geranean ekintza hausnarketan berrartzen dugu eta orduan esaten dogu/ bai barneratu dugu kontzientea egin dugu/ eta orduan nik hori lehenengo saioan erabili nuen/ metodologia/ egin genuen metodologia horri indarra emateko eta metodologia horretan ere "gu" hori ikasle guztiak sartzeko eta ulertzeko zer dan.

(149)IR-I3: Hori da/ ta jakiteko be bai bixen artian gabizela eraikitzen/ ez dala nik esaten doten gauza bat.

(150)IR-I2: Hartu-eman bat.

(151)IR-I2: Hori da /baizik eta nik be bai zerbait gaizki iten dotenian ez dala hola nik in dot gaizki ta ya esta/ osea bixok egin dezakegu gaizki eta hortik ikasi/ Eta hori izan zen niretako oso ona.

Ekintza-ikerketan *praktikatik lan egin eta ikertzea* gaitasuna ezinbestekoa da, eta horrek gaitasun hori garatzea ekarri du; izan ere, ekintzatik abiatu gara gure irakasle gaitasunak zeintzuk diren hausnartzeko eta

hobetzeko. Horren guztiaren ebidentziak autokonfrontazioetan zein egunerokoetan egindako hausnarketetan daude, aurretik aipatutako irakasle gaitasunen analisisan ikusten den bezala.

### Ondorioak

Ondorio nagusi moduan, azpimarratu nahi dugu ekintza-ikerketan gure irakasle gaitasunak garatu egin direla. Autokonfrontazioa tresna erabakigarria izan da irakasle gaitasunen garapenerako, esku-hartzeak modu sakonagoan aztertzeak aukera eman baitigu. Hau da, gauzatu-tako saio batean murgiltzeak ekintzaren hausnarketa baimendu digu, eta beraz, praktikatik lan egin eta ikertzen lagundu digu. Horrela, ekintza-ikerketan egindako ibilbideak metodologia berriak erabiltzera eramane gaitu.

Horrez gain, autokonfrontazioak transkribatzea, aztertzea, ebidentziak biltzea eta horien analisisa egitea erabat prestatzailea eta ikertzailea dela ikusi dugu. Izan ere, gure praktikatik abiatzen den "espiral auto-hausnartzaile" (Latorre, 2003) batean sartu gara eta teoriaren eta praktikaren arteko interakzioa (Esteve eta Alsina, 2010) ahalbidetu digu, bai norbere buruarekin eta baita berdinkideekin ere.

Horrela, irakasle hasiberri garen aldetik, HFko erronkak gaintzeko aukera izan dugu gure hezitzaile konpetentziak eskuratzearekin batera. Gure ikerketan HFren erronkei erantzuna emateko irakasleen formazio gogoetsu bat bideratzea garrantzitsua dela frogatu dugu. Baina horrez gain, konpetentzia profesionalak garatzeko giltza ekintza-ikerketan dagoela ikusi dugu. Hau da, autokonfrontazioa eta egunerokoa moduko ikerketa metodoak erabiliz, practicum tresna garrantzitsua bihurtu da hasierako formazioa arrakastatsua izateko. Horrez gain, argi ikusi dugu hasierako formazioa ikerketara bideratzen bada, etorkizuneko irakasleak formazio jarraituaren oinarriak bereganatzea ekar dezakeela, eta hori erabakigarria izango da gure irakasle profilarren garapenean. Izan ere, praktikatik lan egin eta ikertzea izan da garatu dugun konpetentzia garrantzitsua.

Horrenbestez, ekintza-ikerketa eta autokonfrontazioa bera prestatzailea diren heinean, gure esku-hartzeetatik abiatutako bide horrek ezagutza didaktiko propioa eraikitzea eramane gaitu. Hau da, metodologia berriazile bat proposatu eta gauzatu dugu *bote luzea* sekuentziarekin. Horrela, heziketa fisikoko ikaskuntza kontzientea posible dela frogatu dugu, ekintza-haus-

narketak txertatu eta ikasleek egiten duten ekintza hausnartu baitute. Horrez gain, heziketa fisikoan hizkuntza berriaz lantzea eta proiektu integratzailea ahalbidetu duen sekuentzia arrakastatsu bat diseinatu eta gauzatu dugu.

Bukatzeko, ekintza-ikerketa honek irakasle hasiberrien profesionalizazioan hipotesi berriak zabaltzen ditu. Hasierako autokonfrontazioetan zailtasunak azalartzen ziren ahozko azalpenetan eta gelaren kudeaketan. Horrela, bideoen azterketa eginez gero, estrategia diskurtsiboak erabiltzean izandako komunikazio gaitasunaren garapena, eta horrek, gelaren kudeaketan eta kontratu didaktikoaren eraikuntzan nola eragin duen ikusiko genuke. Hori aztertuz gero, izandako garapen horren zergatiak antzeman genitzake. Arrazoi horregatik, HFko irakasle hasiberrien komunikazio gaitasuna hobetzean gela kudeatzeko zailtasunak gainditzen direla da gure hipotesi berri nagusia.

### Erreferentzia bibliografikoak:

- Barbero, A. (2005). Una lección en la lógica del Tratamiento de lo Pedagógico de lo Corporal (TPC). Hemen: A. Barbero, *Una lección en la lógica del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. INDE.
- Egizabal, D. (2010). Ahozko elkarrekintza ikasgelan, *Hik Hasi*, 25, 52-59. orri.
- Esteve, O. eta Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. Hemen: O. Esteve, K. Melief, eta A. Alsina, *Creando mi profesión*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Etxebeste, J. (2008). Euskal curriculum, gorputz hezkuntza eta "adituen" ekarpena. *Jakingarriak*, 62, 40-51. orri.
- García, A. (2005). La lección de juego motor reglado Hemen: A. Barbero, (2005), *Una lección en la lógica del Tratamiento de lo Pedagógico de lo Corporal*. (121-148). INDE
- García, M<sup>h</sup>. (2003-2004). La formación inicial y permanente del profesorado de educación física a través del prácticum. *Contextos educativos* 6-7, 261-276. orri.
- Garro, E. (2007). Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa. Doktorego Tesia.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum As: J sociates.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Bartzelona: Grao
- Mendoza (2012). Didáctica de la Educación Física. Azken Kontsulta: 2013-01-4. Hemen jasoa: <http://www.didacticaeducfisica.com.ar/materiales/comunicacionpedagogica.pdf>
- Ozaeta, A. eta Garro, E. (2010). Enuntziatu matematikoa: hizkuntza zailtasunak eta esku hartze baten adibidea, *Hik Hasi*, 25., 23-31. orri.
- Plazaola, I. (2010). Irakaslearen berbaldia ikaslearen ikaskuntzen eraikuntzan: hizkuntzaren eta ikasgaiaren uztartzea. *Hik Hasi*, 25., 41-50. orri.
- Ruiz U. eta Arregi, A. (2012). Formación de profesores de lengua: características de la actividad del novel. *XIII Congreso Internacional de Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)*.
- Sainz, M. (2012). ¿Cómo construir la mejora sobre el conocimiento práctico? La dinámica de la autoconfrontación en el marco de la práctica reflexiva.
- Sebastiani, E.M. (2012). La gestión de la clase de educación física. *Tándem, Didáctica de la educación física*, 38, 49-56. orri.
- Vaca M.J. eta Sagüillo, M. (2009). El tablero en las lecciones de Educación Física escolar. Su contribución al aprendizaje. *Educación física y deporte*, 1 (28), 85-102. orri.
- Viciano Ramírez, J. (2000): Principales tendencias innovadoras en la Educación física actual. El avance del conocimiento curricular en educación física. *Azken kontsulta: 2013-01-04*. Hemendik jasoa: <http://www.efdeportes.com/efd19/innova.htm>

# Emozioen identifikazio-konexiotik autoezagutzera

Garazi Iturzaeta, Usue Uriel eta Ane Simon

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

## Sarrera

Kalitatezko hezkuntza baten eredu dira gaur egungo ikastetxeak? Kalitate hori bermatzeko, haurraek dituzten adimen guztiak garatzeko ahalegina egiten da? Alegia, haurra osotasunean hartuko duen hezkuntza mota, haur bakoitzaren garapenean zentratua eta haurraren ongizatearekin bat egiten duena? Horretarako, haurraren alderdi guztiak kontuan hartuko dituen eta haur bakoitzari bere hezkuntza formakuntzan aberatsa den egunerokoa eskainiko duena?

Gardnerrek dioenaren arabera (Oihartzabal 2003: 41an aipatzen den bezala), gizakiok jaiotzez adimen anitzak ditugu errealitateko egoera ezberdinei askori erantzuna emateko. Adimenen garapena maila ezberdinetan hainbat mailatan gauzatzen da, inguruko faktoreen eragina dela eta. Horrela adierazten du Oihartzabalek (2003: 42).

Gizaki guztiek dute, gutxi edo gehiago, adimen guztietan nolabaiteko ahalmen gordina. Beste kontu bat da, ahalmen horietatik zenbat garatuko duten! Baina azpimarratu behar da adimen mota batean edo bestean aparteko talentuak dituztenak izaten direla beti.

Garapeneko bide horretan aurkitzen den eragilerik nagusienetakoa, hezkuntza arloa da. Ikastetxeak haurren garapen holistikoaren erantzule dira eta bertara iristeko Howard Gardnerrek aurkezten duen Adimen Anitzen teoria oinarria izan daiteke. Adu horrek adimen ezberdina sailkatzen ditu eta denen garrantzia azpimarratzen du. Ondoren aipatuko diren adimen anitzak haurra osa-

tzen dute eta horregatik bilakatzen da -adimen guztien garapenarekin- garapen holistikoaren oinarri; pertsona osatzen duen garapen, alderdi eta adimen guztiak hartzen direlako aintzat.

Hala ere, gaur egun, Oihartzabalek (2003) aitortzen duen bezala, hezkuntzan adimen anitzak aipatzen dira, baina azken batean arrazoiketa logiko-matematikoa eta hizkuntzaren bitartez adierazteko gaitasunak soilik hartzen dira kontuan. Non geratzen dira gainontzeko adimenak.

## Adimen anitzak. Howard Gardner

Adierazitako adimen anitzen teoriarekin jarraituz, garrantzitsua da Howard Gardnerrek adimenaren inguruan zer dioen aipatzea. Psikologo ikerlari honek, adimena, arazo bati irtenbide bat baino gehiago bilatzeko edo edozein testuinguru eta kulturatan erabilgarri diren produktuak sortzeko gaitasuna dela dio. Hau da, Armstrongek (1999) azpimarratzen duen bezala, adimen anitzak bi gauzatarako gauzatarako balio dute konkretuki bereziki: lehenik, arazoak ebazteko, eta, bigarrenik, testuinguru egoki natural batean gauza berriak eraikitze edo sortzeko.

Esan bezala, adimena definitzen du garatu daitekeen gaitasun bat bezala definitzen du. Ez du baztertzeko den zerbait denik, baizik eta urteen poderioz eta bizitako esperientzien arabera gizakiok landu eta garatu dezakegun zerbait dela.

Honekin batera Gardnerrek norbanakook adimen bat

baino gehiago ditugula baieztatzen du, eta hauek interes testuinguru edota esperientzia pertsonalen arabera modu desberdinetan garatzen joango direla.

Davis eta besteek (d.g) Gardnerren adimen anitzen teoriaran, adimen anitzak zortzi kategorian ezberdinetan tan banatzen dituzte:

- Linguistikoa (hizkiak idatziz zein ahoz erabiltzeko gaitasuna)
- Logiko-matematikoa (zenbakiak arrazontzeko modu egoki batean erabiltzea)
- Espaziala (inguruan arreta ipintzeko eta hori eraldatzeko gaitasuna)
- Gorputzarena (idea eta sentimenduak gorputzaren bitartez adierazteko gaitasuna)
- Musikala (musika transformatzeko, eraldatzeko, sortzeko... gaitasuna)
- Naturalista (naturako animalia, landare, eguraldi eta abarren identifikazio eta bereizketaren gaitasuna)
- Interpertsonala (gainontzekoen egoerak, desioak, motibazioak eta intentzioak aztertu eta ulertzeko gaitasuna)
- Intrapertsonala (norberaren egoerak, desioak, motibazioak eta intentzioak aztertu eta ulertzeko gaitasuna)

Howard Gardnerren adimen intrapertsonalaren barne kokatzen da, bereziki, jarraian aipatuko dugun adimen emozionala.

### Adimen emozionala

Bizitzaren prozesu ebolutibo guztien eragile nagusi dira emozioak. Camposek dioen arabera (López, 1983: 96an aipatzen den bezala), emozioak testuinguruarekiko harremana aldatzeko prozesuak dira eta aldaketa hori, gizabanakoak erlazio horri ematen dion garrantziaren arabera izango da.

Gainontzekoekin interakzionatu eta komunikatzeko tresnatzat erabiltzeaz gain, emozioek norbanakoaren jokabideak antolatzen eta gidatzen laguntzen digute, eta sozializatorako ezinbestekoa bilakatzen denada.

Adimena eta emozio hitzak berriz ere elkartuz gero, adimen emozionalaren kontzeptua berreskuratzen dugu. Eskolaren esku-hartzea ezinbestekoa da adimen mota honetan, izan ere, Bisquerrak (2006: 15) azpimarratzen duen moduan, bere lanketak haurraren garapen integrala eta ongizatea bermatuko du: “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el de-

sarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

Gonzálezek dioen arabera (Punset, 2012: 91an aipatzen den bezala) haurrak jaiotzatik hasten dira emozioekin esperientziak izaten. Nahiz eta, hitzak ez ulertu, keinuak eta sentipenak hautematen dituzte, alabaina, emozioak beraien egunerokotasunean agertzen dira. Punsetek (2012) adierazten duen moduan, haurren lehen urteetan eredu emozionalak bereganatzen dira eta, horren menpe egongo dira, besteak beste, pertsona bakoitzaren autoezagutza eta definitzeko modua.

Eskolan lantzen diren beste hainbat arlo bezala, emozioak eta hauek identifikatu eta erregulatzeko estrategiak ere irakatsi eta ikasi egin daitezke. Eguneroko bizi ditugu emozio ezberdinak eta hauek gainontzeko ikaskideekin elkarturketaz ditugu, horrela, komunikazio emozionalari bidea emango zaio..

Eskola, familiarekin batera, haurraren lehen urte hauetan bere garapenerako eragile izango da. Oihartzabalek dioen bezala (2002: 45) aipatutako ereduak bihurtzen dira hezitzaileak -gurasoak eta irakasleak bereziki haurrak beraien kontzientzia ez dutenean. Lehen aipatu dugun bezala, haurrek garapen globala izan dezaten, adimen emozionalaren lanketa egin behar da. Baina horretarako, prozesu hori bere osotasunean aurrera eramanez izateko, haurren emozioak identifikatzeak garrantzi handia du. Lanketa hau modu isolatu batean garatu beharrean, egunerokoan txertatu beharreko aspektua dela deritza Punsetek.

### Identifikazio horren garrantzia

Emozioak kudeatzeko, hauen identifikazioa beharrezkoa da, eta, horretarako, alde aurretik hauek ezagutu eta izena emateko gai izan behar gara. Behin emozio bakoitzari izena emateko gai garenean, hauekin konektatzeko aukera eskaintzen zaigu, azken helburua dugun autoezagutzarako bidea eraikitzen.

### Autoezagutzaren lotura

Golemanek (1996) dio adimen emozionalak hainbat osagai dituela autoezagutzan adierazten direnak eta ezagutza horrekin bat eginez, Morak (2011: 22) emozioak definitzen ditu, besteak beste, bakoitzaren barrenekin interakzio moduan: “La emoción es aquello que

nos mueve y empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y nosotros mismos”.

Emozioak lantzen diren bitartean, norbanakoaren barneko ezagutza garatzen doa. Oihartzabalek (2002: 41) ere defendatzen du emozioen identifikazioak, lanketak, barne ezagutzari egiten diola mesede eta haurtzarotik landu behar den ezagutza dela:

Kalitatezko bizibide bat nahi bada, oinarrizkoa gertatzen da bai norberaren barrunbe psikologikoan gertatzen diren sentipen eta aldarte gorabeheren kontzientzia izatea: zein sentipen edo emozio den une bakoitzean geure barruaz jabetu nahian dabilena edo menperatzen gaituena, zein izan daitezkeen egoera horren jatorriak eta nola kontrola genezakeen. Hori guztia zuzen bideratu ahal izateko oso baliagarria gerta liteke haurtzarotik hezkuntza urrats aproposak ematea.

Badaude hainbat ikastetxe adimen emozionalaren kompetentzia asko azpimarratzen dutenak. Golemanek (1996) Karen Stone McCownek bideratzen duen Self Science curriculum aipatzen du. Bertan, emozioen lanketa eta identifikazioekin hainbat trebetasun bereganatzen direla frogatzen dute; lehen trebetasuna bakoitzaren kontzientzia hori da. Beraz, hainbat adituk emozioen lanketa defendatzen dute haur bakoitzaren barne ezagutza garatzeko.

Emozioekiko autoezagutza horrek sentitzen dutenaren inguruko kontzientzia garatzen du, eta pentsamendu, sentipen, izen eta ekintzaren arteko konexioez ohartarazten du. Era berean, autoezagutza ondorengo gaitasunen abiapuntua da, enpatia eta autokontrola, besteak beste.

### Nola landu adimen emozionala auto-ezagutzarako bidean?

Gure praktikaren hobekuntzarako egindako prozesu horren helburua zehazterako orduan, hainbat buelta eman behar izan genion praktiketan lortu nahi genuen horri. Gaia zabala zen, adimen emozionala, hain zuzen ere, eta mugatuz eta informazioa sailkatzen joan ginen. Azkenean “Emozioen identifikazio/konexiotik autoezagutzara” izena eman genion. Lanaren izenburua zehaztu ondoren, galdera hau geneukan buruan, zelan landu adimen emozionala? nola konektatu emozio eta sentimenduekin? nola bideratu haurrak beraien autoezagutzara?

Lehendabiziko pausua haurrak jaiotzetik esperimentatzen dituzten emozioei izena jartzea litzakete, behin emozioa identifikatuta, autoezagutzaren bidea eraikitzen hasiko dira, nahiz eta ez den lan samurra. Baina, nola lortu haurrak emozioei izena jartzea eta hauek identifikatzea? zer egin beharko lukete irakasleak aurreko hau lortzeko? Honen erantzunaren bila abiatu ginen eta hori bera izan da gure helburua, testuinguru egoki bat sortzea, haurrek emozioak identifikatzeko eta autoezagutzara iristeko.

Behin helburua identifikatuta geneukala lanari ekin genion eta helburu bera lortzeko estrategiak bilatu genituen. Argi dugu, askotan haurrak gelan modu naturalean adierazten dituztela beraien emozioak, eta irakaslea dela egoera horietaz baliatu eta hauek nola landu jakin beharko lukeena. Hala eta guztiz ere, bere erantzukizuna da testuinguru ezberdinak sortzea edo moldatzea, non haurrak beraien emozioak azalarazteko aukera izango duten. Horren ikerketa, gure praktika aldi egiteko aukera izan dugu, landu eta sortu ditugun hainbat esku hartzeetan oinarriturik; horretarako gure esperientzien berri izango duzue aurrerago.

### Orain arteko bidea...

Artikulu honetan adierazten ari garen gaiaren zehaztapen horretara iristeko, bide gora beheratsu bat igaro dugu. Gai orokortzat adimen emozionala hartu genuen eta gai honen informazioa topatzean zituen adar anitzak ikusirik, horietariko batean zentratzeko beharra ikusi genuen.

Erabaki hori etorkizunean artikulu honi erabilgarritasuna bermatzeko asmoarekin hartu genuen, eta azken gaia emozioen identifikazio/konexiotik autoezagutzarako bidea izan zen. Ondorengo erronka identifikazio/konexio hori lortzeko informazio iturri egokia bilatzea izan zen. Horretarako, hainbat artikulu, liburu eta aldizkari aztertu genituen guretzako baliagarria zen informazioarekin topo egin arte.

Hasiera batean, gelan emozioen identifikazioa lantzeko, jarduera ezberdinak planteatzearen alde ginen. Baina, informazioa aztertu eta gure artean eztabaidatu ondoren, gaia osotasunean lantzeko une konkretu batean eta ekintza zehatz batekin jorratu ezin zitekeela ohartu ginen. Izan ere, egunerokotasunean agertzen diren egoerak dira eta diseinu espezifikoak ez ditu haur guztien beharrak asetzen. Hala eta guztiz ere, irakaslearen esku hartze orokor bat zehaztearen aldekoak ginen eta



buru-belarri horri ekin genion. Konturatu ginen irakaslearen praktikaren arabera landu egiten dela adimen emozionala gelan, beraz, ez dela beharrezkoa ekintza soil bat eta eguneroko testuingurutik kanpo dagoena.

Garrantzitsutzat jo genuen beste aspektu bat, irakasle beraren emozioen identifikazioa izan zen, izan ere, nola ulertu haurren emozioak norberak bere emozio edo sentimenduak ulertzen ez baditu? eta, are gehiago, nola eskatu haurrari emozio hori identifikatzeko askotan helduak ez baikara gai horretara iristeko? Stevensen (1976) "El darse cuenta" liburuan zehazten diren hiru fase hauek aztertu ondoren -ingurukoaz ohartzea, barne begirada egitea eta orainaren errealitateaz ohartzea-, gure burua erreparatu eta emozioen zerrenda egitea adostu genuen, hauekin dugun harreman pertsonalaren inguruan hausnartzeko.

Hiruren artean inoiz identifikatu gabeko emozioak zehaztu genituen eta, bakoitzarekin izandako bizi esperientzia pertsonala idatzi genuen. Horrela bada, pertsona moduan nola sentitzen ginen ikertzeko aukera izan genuen, ondoren umeen bizipenak ulertzeko eta berarekin egin beharreko lanketa egokia bideratzeko.

Benetan zaila egin zaigu lehenengo momentuan gure emozioen inguruan hausnartzea, nola sentitzen garen eta zer-nolako emozioa den identifikatzea. Batzuetan ez gara gai izan emozio zehatz batekin definitzen, momentuan sentitutakoa hainbat emozioak jasotzen baitzuten.

Azkenik, esan beharra dugu, praktiketan aritu garen bitartean gure lanaren jarraipena egiteko egunerokoak erabili ditugula tresna moduan. Egunerokoak gelan gertatutako hainbat egoera jasotzen ditu, eta, bereziki, irakasleok egiten dugun esku hartzean zentratzen da. Nahiz eta, hasiera batean modu orokorrean egin, adimen emozionalari loturiko egoerak azpimarratu genituen. Modu honetan, gure jarrera, esku hartzea, momentua, espazioa etab hausnartzeko aukera eman digu, zergatik egin dut hau? Egokia izan da? Nire jokabideak haurraren beharrak ase ditut? Nola hobetu nezake?

Adierazitako tresna gure prozesuaren abiapuntua izan da eta bertako idatziez baliatu gara, jarraian adieraziko dizkizuegun hainbat ebidentzia aipatu ahal izateko.

Adimen emozionalaren inguruko ikerketa egiteko, praktiketan aritu garen hiru testuinguru ezberdinez baliatu gara. Ikastetxe ezberdinak direnez -metodologia, adin

-Urduritasuna	-Ondoeza
-Amorrua	-Lotsa
-Ezinegona	-Inbidia
-Poztasuna	-Frustrazioa
-Haserrea	-Positibismoa
-Lasaitasuna	-Negatibismoa
-Tristura	-Axolagabetasuna
-Nekea	-Bazterketa
-Antsietatea	-...
-Konfiantza	

1. irudia: emozioen zerrenda. Iturria: propioa.

tartea, kokapena, eredia...- aukera izan dugu errealitate ezberdinak ezagutzeko. Jarraian, zuen burua kokatzeko, hiru testuinguru hauen zehaztapan batzuk adieraziko dizkizuegu. Ondoren, hainbat ebidentzia azalduko dira, bertan praktikan jarri ahal izan ditugun hainbat esku hartzeren adierazgarri.

### Zarautzen...

Garazi Iturzaeta naiz eta 22 urte ditut. Nire azken praktikak Orokieta Herri eskolan egin ditut, Zarautzen. Nire praktika aldia hogeik ikasleaz osatutako bost urteko gelan egin dut eta esan beharra dut, guztira, bost urteko bost gela dituztela hogeina ikasleaz osatuta.

Orokieta Herri Eskolan Gipuzkoako kostaldean kokatzen dadago, Zarautz herrian. Ikastetxe publiko honek, bere komunitateko sektoreen partaidetza demokratikoa du funtzionatzeko oinarri nagusia. Izan ere, guraso, langile eta irakasleen ordezkariak eskola kontseilua, gobernu organo gorenaren bidez ikastetxea kudeatu eta erabakiak hartu egiten dituzte.

Eskola honetan, Haur Hezkuntzako etaparen metodologian zentratuz, ikasketa konstruktibistan oinarritzen dira, pelutxe proiektu telematikoaren lanketa (beste eskola batekin egiten duten lanketa konpartitzen dute) eta lan proiektuak (emozioak, zenbakien lanketa...) garatzen dituzte. Horretaz gain, gela irekiak izaten dituzte, hau da, adin tarte ezberdinak elkarlanean aritzeko aukera ematen dute.

Lehen aipatu dudan moduan, proiektuak lan egiten dute eta ikasleekin praktikan jartzeko lehendabizi irakasleek ere ikas komunitatean adimen emozionalaren in-



2. irudia: tenperekin marrazten. Iturria: propioa.

guruko formakuntzaren inguruko lanketa egina dute eta egiten dute. Hau da, emozioak presente daude eta bere lekua dute eskola publiko honetan.

Jarraian, nire praktika aldi hauetan praktikan jartzeko aukera izan dudana bi ebidentzia azalduko ditut. Noski, emozioen eta sentimenduen inguruan agertu zitzaizkidan momentuko egoeretan zentratzen da.

### *Beldurrak...*

Lehenagoan, beste zenbait egunetan bezalaxe, mutiko bat bere beldur, kezkak... kontatzera gerturatu zitzaidan eta nik nola ez, une osoan entzun nion. Haurrak hitz egiteko beharra adierazi zidan eta horri erantzuten ahalegindu nintzen beste zenbait unetan bezalaxe.

Haurra pixkanaka gerturatu zitzaidan eta ni neu bere al-tuerara ipini, begietara begiratu eta hizketan hasi zitzaidan. Oraingo honetan, beste beldur batzuen inguruan ibili zen hizketan eta haurrari entzun ostean, nire aholkuak eman nizkion eta elkarrizketarekin amaitu ostean galdera batzuk luzatu nizkion: *nola sentitzen zara nirekin hitz egin ondoren? Zer sentitzen duzu zure barnean?... ikusita haurrari zail egiten ari zitzaiola galdera horiei erantzutea berarekin askotan praktikan ipini nuen dinamika eraman nuen aurrera, marrazketa. Kasu honetan, margoekin marraztu beharrean, tenperak eskaini nizkion lanketa horretatik zerbait ezberdina lortuko nuen esperantzarekin.*

Haurra tenperekin marrazten ari zen bitartean, behatzen egon nintzen eta oso pentsakor ikusi nuen pintzelkadak ematen zituen bakoitzean. Lanketa horretatik marrazkiaren bidez, bere barreneko sentimenduak islatzea lortu nuelakoan nago.

Haurrak tenperekin amaitu ostean, berarengana hurbildu eta bertan islatu zuenaren inguruan galderak egin nizkion. Elkarrizketa, hasiera batean egindako galderetatik abiatu zen, hau da:

- (Irakaslea) *Marraztu ondoren zer sentitzen duzu zure barnean?*
- (Haurra) *Lasaia nago.*
- (Irakaslea) *Baina lasaia zergatik?*
- (Haurra) *Tenperekin marrazterakoan gaur gauean amestu dudana tiburoia marraztu dudalako.*
- (Irakaslea) *Orduan lasaia sentitzen zara marraztu ondoren?*
- (Haurra) *Bai lasaia nago beldur gutxiago dut.*
- (Irakaslea) *Oso ondo, barruan ditugun beldurrak kanpora atera behar ditugu lasaia egoteko eta kezka gutxiago izateko.*

Haurrak bere marrazkiaren inguruan jardun zuen hizketan eta horrek bere sentimenduak askatzera bideratu zuen eta bide batez, haurra lasaitu nuen.

### *Beraz...*

Haurrari afektibitatea adieraziz eta bera errespetatuz, unean bertan izan zuen beharrari erantzuten ahalegindu nintzen, marrazketarako aukera eskainita. Nahiz eta, haurrak ahoz adierazteko arazorik ez izan, marrazkiak bere barneko beldur horiek, paper batean, kasu horretan tenperen bidez islatzeko aukera eman zion. Bide batez, marrazkien teknikaz baliatuta, haurraren bere beldurren inguruko eboluzioaz ohartarazteko baliogarri suertatu zitzaidan.

### *Orria apurtzen...*

Gelara sartutakoan korruan ipini ginen eta haurrengan arreta ipintzean, haur baten aurpegi tristeak harritu zidan. Orduan, goizeko errutinak egin ostean haurrei ea zer moduz zeuden galdetu nien, konkretuki tristura aurpegia zuen haurrari gertatzen zitzaiaren zergatia jakin nahian.

Baina ohartu nintzen elkarrizketa horretatik ez nuela lortu mutiko zehatz horren egoeraren berri izatea, eta ka-

su horretan hitzez adierazi ez zidana, negarrez adierazi zidan. Bere momentuko egoera ikusita berarekin hitz egiten hasi beharrean, barnean zuen amorrazio, tristura... sentimendu nahasi hori, beste modu batera azalratzea bururatu zitzaidan.

Irudian ikus daitekeen moduan, orri txuri bat apurtzen ipini nuen eta orria apurtzen hasi eta amaiera arte, prozesu osoa behatzen egon nintzen. Orria puskatzeko niri bururatutako teknika ipini nuen praktikan, bere amonru kutsua ikusi nuelako eta askatzeko modurik egokiena iruditu zitzaidalako. Orria eman eta inongo azalpenik eman gabe, orria apurtzeko esan nion.



3. irudia: orria puskatzen. Iturria: propioa.

Orria hausterakoan izugarritzko amorrazioa adierazten zuen eta zatiak txiki-txiki egin arte bertan egon zen; lasaitu arte. Ondoren niri begiratu zidan eta begiradarekin laguntza eskatu zidanez, berarengana gerturatu nintzen. Eta honelako elkarrizketa izan nuen berarekin:

-(Irakaslea) *Orria apurtu ondoren lasaiago sentitzen zara?*

-(Haurra) *Jolas garaitik etorri naizenean baino askoz lasaiago nago.*

-(Irakaslea) *Orria apurtzeak orduan mesede egin dizu?*

-(Haurra) *Bai.*

-(Irakaslea) *Zer da sentitu duzuna jolas garaitik itzuli ostean? haserrea, tristura, amorrazioa...*

-(Haurra) *Oso haserre etorri naiz, lagun batek kasurik ez zidalako egiten.*

-(Irakaslea) *Beno baina orain lasaiago zaude orduan?*

*amorratio edo haserre horri bere lekua eman eta askatu duzu?*

-(Haurra) *Bai, askoz lasaiago nago eta gusturago modu ezberdin batean egin dugulako, orriak apurtzen.*

-(Irakaslea) *Oso ondo, orduan badakizu haserre, amorrazio eta tristura horri ere bere lekua eman behar dugula eta errespetatu egin behar dugula ahalik eta modurik egokienean.*

Elkarrizketa sakona izanda, lortu nuen haurrak hitzez azaltzea eta sentimenduen inguruan hitz egitea. Sentitzen zuenaz hitz egiteaz at, nik eskaini nion aukeraren inguruan galdetu nion. Ea ondo iruditzen zitzaion nire proposamena, ea hobeto sentitu zen edo lasaitu zen...

*Beraz...*

Orriak apurtzea, gaizki legokeen egitearekin lotzen dute askotan. Modu horretan, beraien barnekoa askatzeko bide bat bihurtzen da. Azken finean, haurraren barneko emozio eta sentimenduei askatzeko aukera eskaintzea da, haurra bera kontziente izateko eta barneko egoerarekin konektatzeko.

*Lazkaon...*

Ni Ane Simon naiz, 22 urte ditut eta nire praktikak Lazkaoko San Benito Ikastolan burutu ditut. 4 urteko lau gela daude, eta ni horietako gela batean egon naiz 21 haur eta tutore batekin.

San Benito Ikastola Lazkaoko ikastetxea da. Bertan eskaintzen den hezkuntza kalitatezko hezkuntza integrala da non ardatza haurraren hezkuntzaren bidelaguna izatea den. Ikastolen elkarteko beste partaide bat da eta duela ez urte asko ikastola kooperatiba bihurtu zen, 2003an.

Ikastetxearen testuingurua kontuan izanik, ikastetxeak giro euskaldun baten alde egiten du D eredu aldarrikatuz. Haurraren hezkuntza aberasteko, hizkuntza ezberdinak eskaintzen dira, hau horrela izanik, ingelera Haur Hezkuntza etapan, zehazki 4 urtetik aurrera, integratuta dago.

Bereziki Haur Hezkuntzako etapan zentratuz, Urtxintxa proiektua da beraien hezkuntza metodologia ardatza, nahiz eta, estimulazio goiztiarra eta adimen emozionalari dagozkion proiektuak, besteak beste, lantzen dituzten beraien egunerokoan.

Aipatutako azken proiektua, adimen emozionalari erreferentzia egiten dionari, Gipuzkoako Foru Aldundiak diseinatutako unitatea da eta ikastetxe honek diseinu honen aldeko apustua egin du. Bertan adimen emozionalari garrantzia ematen zaio eta adimen honen garapenean aurrera pausuak egiteko hainbat jarduera proposatzen ditu. Ikasleen egunerokoan txertatuta dagoen errutina bat da eta beraien sentimenduen adierazgarri bilakatzen da. Beraien egunerokoak, errutinak eta adierazitako ezaugarri eta proiektu guztiak jasotzen ditu, aipatzekoa izanik, haurraren ahozko adierazpenari ematen zitzaion garrantzia.

Emozioen inguruko ikerketa eta erabakitako pausuak aurrera eraman nituen adierazitako lau urteko haurrekin eta horren adierazgarri ondorengo hainbat ebidentzia:

#### Kontu hartzen...

Haur gutxi zeuden eguneko momentu batean, etzanda jarri nituen Stevensen (1976) "El darse cuenta" fase horietako hausnarketa txiki bat egiteko. Etzanda jarri ostean esan nien ea zer entzuten zuten. Isil-isilik geratu ziren eta ondorengo esan zidaten: haurrak jolasean, Begoña hizketan, txoriak...



4. irudia: haurrak etzanda. Iturria: propioa.

Guztiak kanpoko hotsak izan ziren. Ondoren, barneko ahotsi erreparatzeko asmoarekin, esan nien behatzak belarrian jartzeko eta berriro ere adierazteko zer entzuten zuten:

*- Bihotza, poliki... Zergatik poliki?? Lasai gaudelako, eta noiz jartzen da bizkor?? Korrika egiten dugunean. Eta*

*beldurra daukagunean badakizue nola jartzen den bihotza?? Ez... Ba beldurra daukagunean konturatu ea nola doan bihotza...*

*- Tripa gora eta behera joaten*

Bigarrego horretan berriz, konturatu ziren bere barnean ere hainbat hots daudela, baina lehenengo momentua beti kanpoko gauzez konturatu ziren; beraien barneetik at dauden gauzez, barnea aztertu gabe.

*Beraz...*

Argi dago, haurrak helduak moduan kanpoko estimulazioez gehiago konturatzen direla barnean dugunarenaz baino. Ez gaude ohituta bakoitzaren barnera begiratzen eta barneko sentimenduak azalerraten. Landu beharreko zerbait da, zeren pertsonak barneetik sortzen dirabaitira. Barnera begiratzeak, adimen anitzen adimene-tako intrapertsonalarekin bat egiten du. Eta beharrezkoa da adimen anitzak garatzea. Bisquerra (2006)

#### Ume txikia zara...

4 urteko ondoko gelan egon nintzen goiz batean. Margotzen zeuden eta haur bat negarrez hasi zen, nik ez nuen ikusi, baina bere kideetako batek adierazi ninduen zidan haur horren egoera.

Berarengana gerturatu nintzen, baina haur asko zeuden bertan eta modu lasaiago batean hitz egiteko asmoarekin gelako toki batera eraman nuen, inor ez zegoen toki batera.

Haurra ez nuen asko ezagutzen eta uste nuen ez zidala ezer esango, eta ulertuko nuen, bere sentimenduak adierazteko konfiantza maila egotea garrantzizkoa baita. Hala ere, aulkian eseri nintzen, bera nire gainean eseri zen eta galdetu nion ea zer gertatzen zitzaion, ez zidan lehenengoan erantzun. Nik adierazi nion ea kontatu nahi zidan eta orduan azaldu zidan ama ikusi zuela eta berarekin joan nahi zuela.

Pixkanaka lasaitzen joan zen, baina bi haur gerturatu ziren esanez nire magalean zegoen haurra ume txikia zela negarrez zegoelako. Nik, denbora galdu gabe, zera galdetu egin nien: *Zuek triste zaudetenean ez duzue negar egiten???* *Batzuk baietz erantzun zidaten, orduan nik, ba ni triste nagoenean batzuetan negar egiten dut eta horregatik ez naiz ume txikia, gaizki sentitzen naiz eta negar egiten dut, zuek ez?* Orduan azaldu diet nien momentu horretan beraien laguntzua horrela sentitzen

zela eta horregatik zegoela zegoen moduan.

Haurrak nire magalean eserita jarraitu zuen eta margotzera joateko aukera eskaini nion. Ez zuen erantzun, beraz nirekin lasai zegoenaren zegoelako mezu ezkutua jaso nuen. Denboratxo batean egon ginen biak eserita eta bera hobe sentitu zenean margotzera joan zen.

*Beraz...*

Haurren beharrak asetzeko beste modu bat, egotea soilik da ere bada egote hutsa. Batzuetan ez dugu ezer adierazten, gogorik ez dugulako, konfiantza gehiegi handirik ez dugulako edota beste hainbat arrazoirengatik, baina hori ere errespetatu behar dugu. Haurrak momentu horretan nire babesa eta segurtasuna behar zuen, eta ni bere ondoan egotea besterik ez zuen nahi, inongo azalpenik eman gabe.

Bestalde, bere sentimenduen azalpen txikiak eskaini zizkidan eta horren bitartez nire esku hartzea horrelakoa izan zen. Kontuan eduki behar da, erreferentziako pertsona ez nintzela ni, beraz berari eskatu niezaiokeen azalpen maila hori oso oinarrizkoa izan beharko litzatekeela; momentuko ondoeza asetzeko eta hobeto sentitzeko.

Honetaz gain, irakasle on esperientziak kontatzeak oso aberasgarriak izaten dira. Beraientzat erreferentziako pertsonak helduak izaten dira eta bera bezala sentitu izan zarela sentitzeak ondo sentiarazten die, babestuta.

*Gasteizen...*

Usue Uriel naiz, 26 urteko neska Gasteiztarra. Bertako Urkide ikastetxean aritu naiz praktiketan bi urteko gela batean. Gasteizko Urkide Ikastetxea pribatu kontzertatua da eta guraso, ikasle eta irakasle on asmoak bateratzen dituen ikastetxe integratzaile, eraginkorra, anitza, parte hartzailea, demokratikoa eta inguruarekiko irekia da.

Hezteka du helburu, ikasle on bereizketa ekiditen. Irakaskuntza bateratuan oinarritzen da eta hezkuntza komunitate osoaren parte hartzea du oinarri. Honekin batera, gizakia bere osotasunean garatzea nahi du, horretarako ikasle on prestakuntza integrala bilatzen dute giza kontuak, erlijiosoak eta intelektualak aldi berean jorratuz.

Hizkuntzen tratamenduari dagokionez, ikastetxe eleantza da, lantzen diren hizkuntzak euskara, ingelesa, er-

**Hasiera batean, gelan emozioen identifikazioa lantzeko, jardura ezberdinak planteatzearen alde ginen. Baina, informazioa aztertu eta gure artean eztabaidatu ondoren, gaia osotasunean lantzeko une konkretu batean eta ekintza zehatz batekin jorratu ezin zitekeela ohartu ginen. Izan ere, egunerokotasunean agertzen diren egoerak dira eta diseinu espezifikoak ez ditu haur guztien beharrak asetzen.**

dara, frantsesa eta alemana dira (azkeneko bi hauek hautazko moduan eskaintzen dira). Trilinguismoan oinarritzen dira hauen kompetentzia linguistiko osoa lantzeko helburuarekin.

Aurten 2 urteko gelak zabaldu dituzte eta bertan aritu naiz azken praktika aldia egiten. Bi urteko lau gela daude, 18 hurrekin gela bakoitzeko. Gelan hurrekin batera, tutorea eta laguntzailea daude lanean eta egunean, ordu erdiz, ingeleseko irakaslea sartzen da gelan hizkuntza hori lantzeko asmoz.

Taldean landutako eta zehaztutako esku hartzeak eta ekintzak praktikan jartzen saiatu naiz, nahiz eta, askotan espero nuen erantzuna ez jaso. Jarrain, bizitako eta esanguratsuak iruditzen zaizkidan bi egoera azalduko dizkizuet, zuek ere, horien berri izateko eta egunen batean martxan jarri ahal izateko.

*Nire aurpegia, zure aurpegia...*

Gelako neskatila batek negarrez eman zuen egun osoa eta, ondorioz, aurreko hau lantzeko aprobeztatu nuen.



Egunean zehar lagunak zirikatzen ibili ondoren, negarrez ikusi nuen. Beste lagun batekin arazoa izan zuen, negarrez hasi, lurrera bota eta ostikadaka hasi zen. Beregan hurbildu eta galdetu nion: *Zer duzu?* baina negarrez eta ostikadaka jarraitu zuen. Orduan bere negar egiteko beharra errespetatuz, bakarrik lasaitzen utzi nuen eta lasaiago zegoenean berriz ere hurbildu nintzen: *Nola zaude?* galdetu nion berriz, baina berak muturtuta jarraitzen zuen.

Orduan une aproposa iruditu zitzaidan esperimentatzen ari zen emozio horri izena emateko, alternatiba ezberdinak eskaintzen. *Triste zaude? negar egin nahi duzu triste zaudelako? edo haserre zaude? eta bakarrik egon nahi duzu? edo urduri-urduri?* Galdera hauek guztiak emozio bakoitzaren "ohiko" aurpegiko keinuekin lagunduta egin nizkion. Nire adierazpenak ikusi ondoren, haserre zegoela aitortu zidan nire keinu berdina errepikatzen zuen bitartean.

Hasieran aipatu dudana moduan, batzuetan hurrek ez dute emozioa izen jakin batekin identifikatzen, hori dela eta, gure laguntza eskaini beharko diegu emozio edo sentipen horri izena jartzeko eta horretarako aukera ezberdinak eman ahal dizkiegu.

Behin emozioa identifikatuta, jakinda haserre zela, hori "konpontzeko" edo baretzeko orientabide batzuk eman nizkion, nire bizipenekin alderatuta. Izan ere, modu honetan, hurrak ulertuta sentiarazten dira eta sentimendu horiek izaten dituzten bakarrak ez direla adierazten diegu. Ni haserre nagoenean aurpegia modu jakin batean jartzen zaidala esan nion -kopeta zimurtuta ez dudala nahi izaten inorekin egon eta gainera, oihukatze gogo sartzen zaidala. *Ni modu honetan sentitzen naizenean hautatzen dudana bidea, zera da, gelako toki lasai batera joan, bertan hiru aldiz arnasa hartu eta segundo batzuk itxaron, haserre joan arte.*

Neskatila begiak zabal-zabalik zegoen niri begira eta aurpegiarekin egiten nituen keinu berdinak imitatzen zituen. Oraingoan, bere txanda zen, bere emozioa aurrera eramateko hainbat aukera azaldu nizkion: txaloak jotzea, momentuko oihua botatzea, lurrean etzatea, sentitutakoaren inguruan hitz egitea... Adi-adi egon zen denbora osoan eta ulertu zidala sentitu nuen.

Hurrengo egunetan adi egon nintzen haur horren jarraia zer-nolakoa zen eta lehendabiziko egunetan berdin jarraitzen zuela ohartzean, berarengana hurbiltzea era-

baki nuen eta galdetzea haurrari, *nola zaude? zer duzu? eta zer esan genuen egin dezakegula horrela gaudenean?* Bera haserre zegoela esan zidan eta jarraian, ezer esan gabe bera bakarrik txoko batera joan eta bertan eseri zen bere haserre pasatu arte.

*Beraz...*

Aurreko ebidentzia batean ikusteko aukera izango dugun moduan, hemengoan ere, irakaslearen esperientziak partekatu dira. Kasu horretan, nire esperientziak haurrari aukera bat eskaini dio eta hurrak bereganatu egin du.

Ez dut haurra behartu nik egiten dudana egitera, bere eskuetan utzi dut aurrera eramatearen eramateko erabakia. Agian berak nire esperientziatik abiatuta beste bide bat eraiki ahalko luke. Ez da horrela izan, baina bide horretarako laguntza eskaini diot.

Gainera, bi urteko hurrekin elkarrizketa bat mantentzea izatea oso zaila dela ohartzeko aukera izan dut eta haserre, tristura edo poza sentitzen duten une horietan ez dutela atentziorik jartzen esaten ari garen horri. Beraz, une horietan ez ezik, adimen emozionala edozein momentuan landu beharreko aspektua da. Hau da, gure eguneroko praktikotasunean edo egokia iruditzen zaigun egoera edo testuinguru konkretu batean. Lan-keta horrela eginez gero emaitzak handiagoak hobeak izango dira, beraiek prest baitaude gaitasun horiek eskuratzeko, nahiz eta, gure laguntza une oro behar izango duten.

*Ispiluaren aurrean...*

Bizi izan dudana beste esperientzia ere lotuta dago emozioen identifikazioarekin lotuta dago. Oraingoan, zehazki emozio hauek sorrarazten dizkiguten aurpegiko keinuen hautematearekin. Gelako beste neskatila bat izan zen ebidentzia honen protagonista. Mutiko batek neskatoaren panpina kendu zion eta neskatila negarrez hasi zen. Ispilu aurreko alfonbran eserita zegoen panpina guztiez inguratuta. Beregan hurbildu nintzen eta ia zer zeukan galdetu nion.

Orduan bere panpina kendu ziola esan zidan negar egiteari utzi gabe. Une urduri horretan nire hitzak entzungo ez zituela banekienez, lasaitzeko esan nion eta biok batera joango ginela panpina eskatzera. Panpinaren gatazka horretan hurraren bidelagun izan nintzen.



5. irudia: Ispiluaren aurrean. Iturria: domeinu publikoa.

Nahiz eta, neskatoak panpina berreskuratu ondoren triste jarraitzen zuen.

Ispilu aurrean negarrez zegoenez, bertan bere aurpegiko tristura hori nola islatzen zuen esploratzea egokia iruditu zitzaidan, izan ere, Lantierik (2009) dioen moduan, positiboa da haurrek beraien gorputzeko adierazpenaz ohartzea. Askotan haurrei argazkiak erakusten dizkiegu beste ume batena negarrez, haserre edo pozik, baina modu honetan, abstraktu den zerbait bezala identifikatzen dute.

Ez dituzte emozio horiek beraien sentimenduekin erlazionatzen, hau da, kanpoko zerbait izango balitz bezala hautematen dute eta ez dira konturatzen beraiak ere keinu horiek erabiltzen dituztela emozio bat adierazteko. Hori dela eta, ispilu aurrean geundela esan nion, begira, horrela jartzen zara triste zaudenean, ahoa bera, kopeta ilundu, begiak itxi... zu ere argazki horretako umea bezala zaude. Haurra ohartu zen berak ere horrelako adierazpenak erabiltzen zituela eta guztiok erabiltzen dugula aurpegiko keinu berdinak edo antzekoak emozio bat azalarazteko orduan.

*Beraz...*

Haurraren emozioen identifikazioan bidelagun izan naiz. Ispilua erabili dut tresna moduan eta nire esku hartzea kontzientziatzeko mezuak bidaltzea izan da, begira, fijatu zaitez, ikusten duzu nola...

Oso garrantzitsua izan da haurra konturatzea berak ere

horrelako adierazpenak erabiltzen dituela. Azken finean, bere gorputza ezagutzen doa eta bere barneak nola eragiten duen bere adierazpenean. Ondorengo pausua, adierazpen eta barne sentimendu hori antzematea eta horri izena jartzea izango litzateke, hau da, identifikatzea. Nik nire azalpenean emozioen izenak adierazi dizkiot pixkana haurra konturatzen joan dadin. Horrela, Isabelek ikasi egin zuen alde batetik tristura nola azalarazten duen, ez dela bakarra emozio hori sentitzen duena eta badagoela modu bat emozio bakoitza identifikatzeko eta adierazteko.

### Ondorioak

Artikulu honetan zehar adierazi ditugun esperientzia eta lanketa guztiak guztiok ondorio batzuk izan dituzte gure lana osatzeko baliagarriak izan direnak, izan ere, zertan hobetu dezakegun adierazi erakutsi digute. Gure praktika aurrera eramateko momentuan, hainbat zailtasunekin aurkitu ginen, horien artean, ahozkoasuna. Haur txikiak -bereziki praktika aldiak ikusitakoaren arabera, bi urte duten haurrek-, ez dute ahozkoasuna behar beste garatuta, beraz adierazi nahi dizkiguten hainbat aspektu ezin dizkigute dizkigute hitzez transmititu. Emozioak lantzerako orduan arazo hori izan dugu, beraz, gure lana ahoz komunikatzeko zailtasun hauei aukera ezberdinak ematea izan da. Adierazitako oztopo horretaz gain, hainbat momentutan haurrak beraien emozioen inguruan ez dute hitz egin nahi izaten, beraz, nola landu emozioa?

Bestalde, adin ezberdinenen arteko ezberdintasunaz jabetu gara. Palacios eta besteek (1990) adierazten duten moduan, adin tarte bakoitzean garapeneko etapa jakin batzuetan daude. Horregatik, adin ezberdinetara egokitzea ezinbestekoa da garapenean behar bezala laguntzeko. Horretarako, kontuan hartu behar da Vygotskyren Garapen Zonalde Hurbileko teoria. Aditu honek dioen moduan (1995: 142): "el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce". Hau horrela izanda, irakaslea bidelagun izango da haurraren garapenean.

Irakasleak haurrei eskaintzen zaien dien laguntza hori andamaje ereduarekin bat egiten du. Coelhok (2007) adierazten duen moduan, eredu hau Vygotskyren Garapen Zonalde Hurbilean oinarritzen da, bertan irakasleak haurraren garapeneko hurrengoko pausuan laguntzen dio, eta, horretarako, haur bakoitzaren erritmoa eta garapen maila ezagutzea ezinbestekoa du.

**Haurrek emozioak identifikatzeko gai izatea nahi genuen, baina, nola lortu genezakeen askotan gu geu ere ez baikara gai geureak identifikatzeko? Hori dela eta, lana geure burua aztertu ondoren hastea erabaki genuen eta “gure emozioen” mapa sortu.**

Adin tarte ezberdinetan aritu izan garenez -2, 4 eta 5 urtekoekin hain zuzen ere-, kasu batzuetan ahozko hitz egiteko beharra; aldiz, beste testuinguru batzuetan haurrek ez zuten ahozko hizkuntza garatuta, ezta hitz egiteko nahia ere. Hala eta guztiz ere, eragozpen hauei aurre egiteko alternatiba ezberdinak diseinatu genituen, orokorrean aplikagarriak izango zirenak adin tarte guztiengatik. Adibidez, emozioak marrazkien bidez adieraztea, orriak puskatzea, gorputzen bidez adieraztea edota beraien ondoan egotea soilik.

Orain arte adierazitakoaz gain, beste alderdi garrantzitsu bat identifikatu genuen, gure lanaren oinarrietariko bat bilakatuko litzatekeena zena. Haurrek emozioak identifikatzeko gai izatea nahi genuen, baina, nola lortu genezakeen askotan gu geu ere ez baikara gai geureak identifikatzeko? Hori dela eta, lana geure burua aztertu ondoren hastea erabaki genuen eta “gure emozioen” mapa sortu. Behin bizi izan ditugun hainbat emozio ezberdinekinekin konektatu ondoren, hobeto ulertu ahal izan genuen haurrak zailtasunak izatea hainbat emozio adierazi edota identifikatzeko.

Honek gure haurrekiko begirada erabat aldatzea ekarri zuen. Ordura arte gure helburua lortzeko esku hartze bat edo jarduera posible batzuk diseinatzean zentratuta geunden. Alabaina, ohartu ginen jarduera soil batekin ez zela gure helburua lortzen, izan ere, momentu eta ekintza puntual baten bidez ezin gara heldu emozioetara eta egunero eta une oro landu behar zela argi izan genuen.

Gure barne begirada egin ondoren, haurrak ulertu eta emozioen lanketa sakon bat egiteko, jarduera bat baino askoz gehiago behar genuela konturatu ginen, irakaslearen begirada hain zuzen ere. Begirada horrek haurra onartua sentiarazi beharko du une oro, horrela beraien emozioak azalarazteko aske eta ziur sentiaraziko ditugu, hauen identifikazioa baldintzatu barik.

Gure praktika baldintzatu izan duten beste bi faktore, gure egoera pertsonala eta testuingurua izan dira. Egunero gelara eramaten dugun gogoia edo jarreraren arabera gure praktika era batekoa edo bestelakoa izango da, haurrek hori antzemango dute eta beraien jokabidean eragina izango du. Horregatik, nahiz eta gure egoera emozionala edo pertsonala bere momentu hoberenean ez egon, saiatu beharko gara arazo horiek gelatik kanpo uzten edo egoerak ahalbidetzen badu beraiekin konpartitzen, beti ere haurren garapenean ez oztopatzen. Bestalde, kasu batzuetan testuinguruak ere mugatu izan gaitu jarduera edo esku hartze bat bideratu ahal izateko, esate baterako gela barneko dinamikak. Gertatu izan zaigu, gelara eramandako dinamikaren bat ezin martxan jartzea, izan ere, gelako programazioa ez zuen horretarako tarterik eskaintzen eta gure proposamena bertan behera utzi behar izan dugu.

Ondorio orokor bezala, bakoitzak egindako lanketa pertsonala aipatu nahiko genuke. Lan horrek gure emozioekin konektatzeko aukera eman zigun, ondoren umeekin gelan emozioen lanketa egokia egin ahal izateko. Gure emozioekin konektatzerakoan haurrekin lan egiteko erraztasuna eman zigun, ondoren auto-ezagutzarako bidea eraikitzen hasteko.

Beraz, agerian geratu da zein zen lanketa honen lehen pausua, irakasle beraren hausnarketa eta kontzientzia. Ez gaude ohituta gure barneari begiratzea, baina bertatik hasiko bagina, hurrenganaino modu natural eta sentikorrean iritsiko ginatke. Gainera, bide hau egokiena suertatzen da haurren garapenean laguntzeko eta haurra zein heldua pertsona moduan garatzeko bidean.

Artikulu honi amaiera emateko, Korczaken (Aritzeta et al, 2008:5an aipatzen den bezala) hitzak gogora ekarri nahiko genituzke:

Diotenez, haurrekin egoteak nekatu egiten du. Arrazoia dute. Eransten dute nekatu egiten duela haien mailan jarri beharra dagoelako, makurtu, beheratu, belaunikatu, txikiagoa egin. Oker daude. Ez da hori gehiena nekatzen duena. Gehiago da haien sentimenduen altue-

raraino goratzera behartuta gertatzea. Luzatu, handia-gotu, hanka-punttetan jarri. Haurrak ez mintzeko.

### Erreferentzia bibliografikoak:

- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial
- Bisquerra, R. (2006) Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación 11*, 9-25. orri. Hemendik jasoa: [http://stel.ub.edu/grop/files/Orientaci%C3%B3n\\_psicopedag%C3%B3gica\\_y\\_educaci%C3%B3n\\_emocional.pdf](http://stel.ub.edu/grop/files/Orientaci%C3%B3n_psicopedag%C3%B3gica_y_educaci%C3%B3n_emocional.pdf)
- Coelho, E. (2007). Elkarrizketa. *Hik Hasi 115.*, 18-24. orri.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H. The Theory of multiple intelligences. (d.g). Hemendik jasoa: <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar
- López, F. (1983). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Piramide
- Oihartzabal, L. (2003). Howard Gardner. *Hik Hasi, 11.*, 34-54 orri.
- Palacios, J., Marchesi, A. eta Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza
- Punset, E. (2012). *Lo que nos pasa por dentro*. Barcelona: Destino
- Stevens, J. (1976) . *El darse cuenta*. Chile: Cuatro Vientos
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

### Irudiak:

- 1.Irudia: emozioen zerrenda. Iturria: propioa, Eskoriatza.
- 2.Irudia: tenperekin marrazten. Iturria: propioa, Orokieta Herri Eskola, Zarautz.
- 3. Irudia: orria puskatzen. Iturria: propioa, Orokieta Herri Eskola, Zarautz.
- 4. Irudia: haurrak etzanda. Iturria: google bilatzailea, domeinu publikoa

[http://www.google.es/imgres?imgurl=http://www.vidasanaclub.com/actividadescv/imageactivid/2\\_RELA~1.JPG&imgrefurl=http://www.vidasanaclub.com/actividadescv/lamagicaaventuradelarelajacion.html&h=294&w=400&sz=24&tbid=FOuK1kPrChbWwM:&tbnh=96&tbnw=130&zoom=1&usq=B1qg5rUGFFPMQ2uAemdcCZJzoqI=&docid=3Zc-Q3iKgsMY5M&sa=X&ei=mOK4UY\\_KJILhAe\\_iIDYBw&sqj=2&ved=0CDgQ9QEwAw&dur=113](http://www.google.es/imgres?imgurl=http://www.vidasanaclub.com/actividadescv/imageactivid/2_RELA~1.JPG&imgrefurl=http://www.vidasanaclub.com/actividadescv/lamagicaaventuradelarelajacion.html&h=294&w=400&sz=24&tbid=FOuK1kPrChbWwM:&tbnh=96&tbnw=130&zoom=1&usq=B1qg5rUGFFPMQ2uAemdcCZJzoqI=&docid=3Zc-Q3iKgsMY5M&sa=X&ei=mOK4UY_KJILhAe_iIDYBw&sqj=2&ved=0CDgQ9QEwAw&dur=113)

Kontsulta: 2013-06-10

- 5. Irudia: ispiluaren aurrean Iturria: google bilatzailea, domeinu publikoa

[https://www.google.es/search?q=ni%C3%B1o+delante+del+espejo&tbn=sch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=8-29UdixFliDhQfe2oCgDg&ved=0CC0QsAQ&biw=1525&bih=714#tbn=isch&sa=1&q=Un+ni%C3%B1o+se+reconoce+frente+al+espejo.&oq=Un+ni%C3%B1o+se+reconoce+frente+al+espejo.&gs\\_l=img.3...36179.37941.0.38439.18.8.0.0.0.4.225.691.4j1j1.6.0...0.0...1c.1.17.img.M4jle72lqDY&bav=on.2.or.r\\_cp.r\\_qf.&bvm=bv.47883778.d.ZG4&fp=52e29bd1cc97817a&biw=1525&bih=714&facrc=&imgrc=23yf1se2uG46cM%3A%3BE4tkVYikTI-WwLM%3Bhttp%253A%252F%252Fblog-cristobal-pera.noscuidamos.com%252Ffiles%252F2010%252F05%252Fni%252C3%252B1oespejo300.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fblog-cristobal-pera.noscuidamos.com%252F2006%252F03%252F10%252Fneuronas-que-leen-la-mente-de-otras-personas%252Fnioespejo300%252F%3B300%3B451](https://www.google.es/search?q=ni%C3%B1o+delante+del+espejo&tbn=sch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=8-29UdixFliDhQfe2oCgDg&ved=0CC0QsAQ&biw=1525&bih=714#tbn=isch&sa=1&q=Un+ni%C3%B1o+se+reconoce+frente+al+espejo.&oq=Un+ni%C3%B1o+se+reconoce+frente+al+espejo.&gs_l=img.3...36179.37941.0.38439.18.8.0.0.0.4.225.691.4j1j1.6.0...0.0...1c.1.17.img.M4jle72lqDY&bav=on.2.or.r_cp.r_qf.&bvm=bv.47883778.d.ZG4&fp=52e29bd1cc97817a&biw=1525&bih=714&facrc=&imgrc=23yf1se2uG46cM%3A%3BE4tkVYikTI-WwLM%3Bhttp%253A%252F%252Fblog-cristobal-pera.noscuidamos.com%252Ffiles%252F2010%252F05%252Fni%252C3%252B1oespejo300.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fblog-cristobal-pera.noscuidamos.com%252F2006%252F03%252F10%252Fneuronas-que-leen-la-mente-de-otras-personas%252Fnioespejo300%252F%3B300%3B451)

Kontsulta: 2013-06-12

# Estrategia zehatzak lantzen ikuspegi globalizatzailetik abiatuta

Olatz Beldarrain, Miren Santos eta Ainhoa Madariaga

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko ikasleak

Artikulu honen helburua da Haur Hezkuntzako hainbat gelatan proposamenak egitea, estrategia jakin batzuei jarraiki, alegia, asanblada eta txokoen estrategiari jarraiki. Proposamen horiek guztiak gauzatzeko, behar-beharrezkoa zen gelako haurren interesak eta beharrak kontuan hartu eta errespetatzea. Halaber, haurrengan interes berriak sortu nahi genituen, gai desberdinekiko motibazioa sortuz. Artikulu honek motibazioaren inguruan eta aipatutako bi estrategien inguruan azalpena emateaz gain, hiru geletako esperientziak azaltzen ditu. Amaitzeko, hiru esperientzia horietatik ateratako ondorioak aipatzen dira.

## Sarrera

Haurrek errealitatea modu globalean ulertzen dutenez, Haur Hezkuntzan beharrezkoa da ikuspegi globalizatzailea izatea. Izan ere, haurrek errealitatea modu global batean ulertzeko aukera ematen du ikuspegi horrek. Gema Urbanok (2010) dio ikuspegi globalizatzaile batean umeen aurrezagutzak kontuan hartzen direla; informazio eta ezagutza gehitzen diren heinean, prozesua konplexuagoa izango dela. Artikuluaren helburua da hainbat proposamen bideratzea estrategia jakin batzuetatik, betiere ikuspegi globalizatzailez, eta ume guztien beharrak eta interesak kontuan izanda.

Gaur egun, umea da hezkuntzaren lehentasuna. Horregatik, metodologiari dagokionez, umearen esperientzia, ezagutzak, gaitasunak, behar espezifikoak eta interesak izan behar dira abiapuntu. Hau da, irakasleak aniztasunez jokatu behar du ikasle bakoitzaren erri-

moa eta beharrak errespetatzeko eta egoki erantzuten saiatzeko. Beraz, Haur Hezkuntzak dibertsitateari erantzun behar dio.

## Ikuspegi globalizatzailea

Aipatzekoa da Haur Hezkuntza haurren (0-6) urte bitarteko etapa dela, eta hezkuntzak zeregin garrantzitsua duela aro horretan. Izan ere, haurren autonomia, konfiantza eta segurtasuna garatzen lagundu behar die haurrei; hala eginez gero, haurrei bizitzako arlo guztietan integratzen eta sozializatzen lagunduko die, eta elkarbizitzarako arauak ikasi eta barnatzen joango dira. Hala lortuko dute gizarteko partaide aktibo izatea.

Prozesu horri sozializazio prozesua deritzo. Sozializazioa *“Pertsona batek bizi den gizartean ondo molda dadin eta arrakasta izan dezan, behar diren ohiturak eta tasunak hartzeraren daraman prozesua, hala, prozesu horren bidez, pertsonak bere ingurunean, dagokion gizartean, bizitzen ikasten du”*. (Lur hiztegi entziklopedikoa). Helburua, beraz, gizarteratze prozesu horren bidez haurra gizarte edo errealitateko pertsona konpetente bilakatzea da, eta horretan lagundu behar dio aipatutako ikuspuntu honek.

Ikuspegi globalizatzailea metodologia eraginkorrenzat kontsideratzen da umeen ikas-irakaskuntza prozesua esanguratsuen izateko. *“El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido”* (Decreto, 254/2008).



Ikuspuntu horrek errealitate ikasteko aukera ematen dio haurrari; mundua ulertzeko. Izan ere, haurraren errealitate eta interesetatik abiatzen da, eta hori aberastea du helburu.

Lagua eta Vidalek (2009) aipatzen duten moduan, ikaskuntza globala eskaini behar zaio haurrari. Hori dela eta, eskolak ikuspegi globala eta integratzailea abian jarri behar du, hiritar gaituak sortzeko. Zaballak (1989) dioen bezala, *“el enfoque globalizador ha de entenderse como una intervención pedagógica que parte de cuestiones y problemas de la realidad”*.

Errealitate hori haurren interesen eta beharren arabera izango da, eta ezagutza horietatik abiatuta (aurrezagutzetatik, hain zuzen ere), prozesu bat emango da barneratzen dituen beste ezagutzekin. Hortaz, haurren interesak kontuan hartzen badira, haurren motibazioa piztuko da. Ikaskuntza horri ikasketa esanguratsua esaten zaio. Esan bezala, haurren aurrezagutzak kontutan hartu eta ezagutza berriekin erlazioa egiten duelako.

Goldsteinek (2009) aipatzen duenez, *“el aprendizaje significativo se da cuando el alumno relaciona los conceptos y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee: construye nuevos conocimientos a partir de los que ha adquirido anteriormente porque quiere y está interesado en ello”*.

Ikaskuntza esanguratsua emateko, hainbat ezaugarri aplikatu behar dira, hala nola: eduki esanguratsuak eta motibazioa. Umearen jokabidea garrantzitsua da, izan ere motibaziorik gabe ez da ikaskuntza ematen. Ikasketa esanguratsuekin ikasten ikasten du umeak; ezagutza berriekin aurrezagutzak erlazionatzen (edukiak erlazionatzen), berrantolatzen, eta, azkenik, lehen aipatu bezala, ikasitako eta eraikitakoa berreraikitzen; aurrezagutza eta ezagutza berriekin.

Aipatutako guztia aurrera eramateko eta gelan islatzeko, metodologia globalizatzaileak aplikatzen dira. Zaballaren (1993) esanetan, metodologia globalizatzaile horien helburua inoiz ez da diziplina edo tresna diziplinarrak, baizik eta ikasi edo ezagutu nahi dena errealitatearekin erlazionatutako zerbait. Beraz, metodo hauek errealitatea modu global batean ulertzeko aukera ematen dute. Hainbat izan daitezke estrategiak. Artikulu honetan horietako bitan jarri da arreta, asanbladan eta txokoetan.

## Zaballaren (1993) esanetan, metodologia globalizatzaile

**horien helburua inoiz ez da diziplina edo tresna diziplinarrak, baizik eta ikasi edo ezagutu nahi dena errealitatearekin erlazionatutako zerbait.**

### Motibazioa; ikuspegi globalizatzailearen osagai garrantzitsua

Beharrek, interesek, tentsioek eta espektatibek motibazioa osatzen dute. Motibazioa ikaste prozesuaren motorra da. Morón (2011) esanetan, motibazioa prozesu psikologikoa da, jarduerak egiteko moduan eragiten duena. Jarduerak antolatze moduak, erabiltzen diren baliabideek, ebaluazio motak, irakaslearen mezuak transmititzeko moduak eta abarrek eragina dute umeen motibazioan. Bi motibazio mota bereiziko ditugu:

- **Barne motibazioa:** umeak, jardueraren objektua menperatzen hasten denean, errefortzua ikusten du.

- **Kanpo motibazioa:** umea helduetatik jasotzen duen arretarekin eta onarpenarekin erlazionatuta dago. Pertsona batzuekiko dependentzia erakusten du. Haurrek bi helburu bilatzen dituzte: helduaren onarpena eta baita beste umeen onarpena ere.

Beraz, haurrek lortzen duten motibazioa eta umeak motibatuak sentitzeko bideak oso ezberdinak izan daitezke. Hiru proposamen eraman dira aurrera bide desberdinak erabili-ta. Lehenengo proposamenari dagokionez asanblada da oinarri; eskolan egituratutako jarduera batetik interesa sustatzen ahalegintzea haurren parte hartzea areagotzen ahaleginduta eta autorregulaziorako tartea utzita.

Bigarren proposamenari dagokionez, lehenengoa bezala, asanbladaren bitartez bideratzen da. Gelan landuko den gaia irakasleek hautatu dute. Beraz, ez da umeek hautatu duten zerbait, eta asanbladak gidatzeko umeen interesa piztu dezaketen objektuak erabiltzen dira. Haurrek egindako galderetatik abiatuta, haurren interesak kontuan hartu dira.

**Irakasleek hauxe ulertu behar dute: umeek jakin mina dutelako galdetzen dute. Halaber, batzuetan ikasleak ebaluatzerakoan kontuan hartzen da galdera itxiak ondo erantzuteko gai diren ala ez. Modu horretan irakaslea egia absolutuaren jabea bihurtzen da. Ondorioz, hurrek galderak egiteko gaitasuna eta jakin mina galtzen hasten dira.**

Hirugarren proposamenari dagokionez, txokoetan gauzatzen da, baina asanbladan ere lanketa egiten da. Umeen aurrezagutzak aintzat hartuta eta euren ekarpenetatik edanez sortzen da txoko berri bat umeentzako. Baina txokoa alde zurretik zehaztuta dago, ez dute haiek erabakitzen.

Beraz, motibazioa da gakoa, haurrak motibatzea, Sanzek (2007) honakoa dio: *“Ukaezina da motibazioa dela egungo hezkuntza eremuan eragin gehien duten faktoreenetakoa. Bai ikasleriaren aldetik, bai irakasleenetik, norberak zeri ematen dion garrantzia delakoa da, apika, hezkuntza lorpenak gehien baldintzatzen dituen kontzeptua.”*

### **Estrategia metodologikoak Haur Hezkuntzako hainbat gelatan**

#### **Asanblada**

#### **Asanbladaren garrantzia Haur Hezkuntzan**

Rodriguezzen (2010) esanetan, asanblada Haur Hezkuntzako etapako ezinbesteko jarduera bat da. Asanblada gelako motore gisa definitzen du; metodologia aktibo eta eraikitzaile baten nukleorik nagusia

osaten du, finean. Fernandez García (2008) esaten du asanblada oso garrantzitsua dela umeak talde handian esertzen direlako hitz egiteko eta elkar entzuteko. Asanbladan haurren eta irakaslearen arteko komunikazioa sortzen da.

Asanblada hainbat unetan era daiteke, adibidez: umeak eskolara iristen direnean (bai goizean, bai arratsaldean), patioaren ondoren, etab. Modu horretan, haurren arteko eta ikasle-irakasleen arteko harremanen eraikuntza bermatuko da, umeen bizipenak, esperientziak eta pentsamenduak ezagutzeko momentu esanguratsua baita.

Baina asanblada eratu baino lehenago, beharrezkoa da haur hezkuntzako umeen ezaugarri batzuk ezagutzea, ezaugarri horiek asanbladan eragina izango dutelako. Irakasleek, hala ere, ezaugarri horiek direnak direla ere, eta nahiz eta orokorrak izan, kontuan izan behar dute ume bakoitzak bere garapen maila izango duela, bakoitzak berezko ezaupideekin.

Irakasleek kontuan izan behar dute umeak espontaneoak direla, sormena eta irudimena dutela. Haurrei haien inguruaz hitz egitea gustatzen zaie. Afektibitateari dagokionez, umeak sozialak dira, helduekin kooperatzea gustatzen zaie eta berdinkideekin jolastea. Haien esperientziak modu egozentriko batean kontatzen dituzte, ordenarik gabe eta denboraren kontzeptua kontuan hartu gabe.

Barrerak (2010) azaltzen du asanblada oso garrantzitsua dela hainbat arrazoirengatik. Batetik, bat dator Fernandez García (2008) esaten duenarekin, hau da, asanbladak haurren arteko eta ikasle-irakasleen arteko harremanen eraikuntza bermatzeko direla, umeen bizipenak, esperientziak eta pentsamenduak ezagutzeko momentu esanguratsua baita.

Bestetik, asanbladak Haur Hezkuntzako helburuak garatzen laguntzen du, baita oinarrizko konpetentziak garatzen ere, hala nola: konpetentzia linguistikoa (hitz egiteko aukera izan, txandak errespetatu, besteek esandakoa entzun, hiztegi berria ezagutu, etab), soziala (errespetua, solidaritatea, gizarteratzea, autoestimua modu positiboan garatu, etab), matematikoa, ikasten ikasi, kognitiboa (pentsamenduaren garapena, interes guneak identifikatu, etab), kulturala eta artistikoa. Gainera, asanbladaren bitartez haurren autonomiaren garapena berma daiteke.

Asanbladan konpetentzien garapena eta beste garapen mota batzuk bermatzeko, Rodríguez (1989) hainbat jardura proposatzen ditu, hala nola: eguraldia, data, abestiak, etab. Ávilak (2008) asanbladan makinista aukeratzea proposatzen du. Gainera, asanbladan gelako arauak gogoratzea egokia dela aipatzen du. Baina, nahiz eta errutinak Haur Hezkuntzan oso garrantzitsuak izan, gelen asperkizuna errepikapenekin lotuta dagoela; beti gauza bera egitearekin, alegia.

### *Nola sustatu ume guztien parte hartzea*

Asanbladan ume guztiek izan behar dute aukera nahi dutena kontatzeko, haien sentimenduak adierazteko, eta abar. Irakaslearen zeregina umei galdera irekiak egitea izango da, baita ume bakoitzak esaten duena jasotzea ere. Batzuetan, asanbladan ume batzuek ez dute inoiz parte hartzen. Seidedosek (2004) hainbat estrategia eskaintzen ditu umeen parte hartzea errazteko:

- Umeek bizipen pertsonalak kontatzeko aukera izatea
- Elkarriketa espontaneoak sortzea
- Gorputz hizkuntzaren kontrolak umeak entzuten laguntzen du

Elkarriketa horien gaiak anitzak izan daitezke, hala nola: haurrek proposatzen dituzten interesguneen inguruan (adibidez asteburuan egindakoaz), elkarbizitzarako arauen inguruan, gai bat lantzen hasi baino lehenago horren inguruan hitz egitea (Gabonak, inauteriak, etab).

Ume guztien parte hartzea bermatzeko, Seidedosek (2004), aipatzen du hainbat ezaugarri hartu behar direla kontuan hala nola: espazioaren antolamendua eta irakaslearen esku hartzea, baita asanbladan sortzen diren gaiak umeen interesekoak diren ala ez ere.

### *Espazioaren antolamendua*

Ávilak (2008) aipatzen du gelaren espazioa antolatzerakoan asanbladari eskainiko zaion espazioa zabala eta argitsua izan behar dela. Seidedosen (2004) arabera, asanblada espazio jakin batean egin behar da. Hainbat adituk ikertu dute asanbladan umeak kokatzeko modu desberdinak daudela.

Batetik, umeak behatzeko subjektu baten inguruan kokatu daitezke. Era horretara kokatzen badira, haur guztiek ikusteko eta entzuteko aukera izango dute. Irakaslea da mugitzen dena, guztiengan begirada iza-

tea lortzen du eta ume bakoitzarekin modu indibiduallean hitz egin dezake.

Bestetik, behaketako subjekturik gabe antolatu daiteke. Horrelakoetan, haurrak lurrean esertzen dira, eroso sentitzen diren posturan. Irakaslea ere lurrean edo aulki baxu batean esertzen da. Halaber, irakasleak gutxi parte hartzen duten eta arreta mantentzea kostatzen zaien umeak bere ondoan eser daitezzen saiatzen da. Haurrak modu estrategiko batean kokatzen ditu; parte hartzen duten umeak banatuta kokatzen ditu, nukleo aktiboak taldean banatuta. Horrek motibazio gradu handiagoa dakar, eta umeek arretatsuago irautea sustatzen du. Beraz, espazioak eragina du umeen parte hartzean eta arreta mantentzerakoan.

### *Irakaslearen esku hartzea; asanblada bideratzeko momentua*

Pérezek (1999) arabera, asanblada, ahal den heinean, umeek gidatu behar dute. Horrela haurren autonomia bermatuko da, baita haien integrazioa eta parte hartze maila altuagoa ere. Baina, ume guztiek ez daukate gaitasun bera asanblada bideratzeko. Hori dela eta, irakaslearen rola asanbladan haurren gaitasunen arabera moldatzea da. Beraz, umeak ez badira gai asanblada gidatzeko, irakasleak asanblada gidatuko du, eta haurrei asanblada gidatzeko estrategiak irakatsiko dizkie. Irakasleak asanbladan sortzen diren elkarriketa bideratzeko galderak egin ditzake. Baina, ezinbestekoa da kontuan hartzea haurrek ere galderak egiteko aukera izan behar dutela.

Candelasek (2011) azaltzen du galderak umeen bizitzetan garrantzia handia dutela, umeek egunero galdera asko egiten baitituzte. Galderen bitartez umeen eta helduen arteko komunikazioa sortzen da. Gainera, galderen bitartez haurrek pentsatu, hausnartu eta munduko errealitatea ezagutzeko aukera dute. Haurrek testuinguru desberdinetan parte hartzeko eta errealitatea arakatzeko, ikertzeko duten modu bat galderak dira. Galderak egiten dituzte helduekin elkarriketa bat hasteko helburuarekin, helduen arreta pizteko edo informazio berria jasotzeko, eta modu horretara euren iritzi propioak eraikitzeko.

Batzuetan, galdera asko egiten dituzten umeak etiketatzen dira eta gutxi galdetzen duten umeak "onak"

konsideratzen dira (Candelas, 2011). Irakasleek hauxe ulertu behar dute: umeek jakin mina dutelako galdetzen dute. Halaber, batzuetan ikasleak ebaluatzerakoan kontuan hartzen da galdera itxiak ondo erantzuteko gai diren ala ez. Modu horretan irakaslea egia absolutuaren jabea bihurtzen da. Ondorioz, hurrek galderak egiteko gaitasuna eta jakin mina galtzen hasten dira.

### Txokoak

Umearentzat izugarritzko garrantzia du jolasak, txokoetan haurra jolasean aritzen da. Jolasa motibatzailea, malgua eta dinamikoa da umearentzat. Txokoak haurraren oinarrizko beharrianetara egokituta daudenez, hauen parte hartze aktiboa gauzatzen da. Umeek iker-tu, jolastu, esploratu... egiten dute. Azpimarratzekoa da txokoak hazkuntza guneak direla (Quinto Borghi, 2005), non, taldeka zein banaka, beraien ikaste prozesua garatzen duten. Fernández Piateken (2009) arabera, txokoek erantzun esanguratsua ematen diete ume bakoitzaren interesari eta erritmoari.

### Jolasa, ikasteko baliabidea

Txokoetan umeak jolasean dabilta. Jolasa ikasteko bitartekoa da. Baina zer da jolasa? Zergatik jolasten dira umeak? Noiz hasten dira umeak jolasean? Jolasak umearen ikaste-prozesua errazten du. Umearen garapenean eragina du, gaitasun fisikoan zein mentalean: garapen psikomotorrean, afektiboan, emozionalean... Gainera, jolasaren bitartez, irudimena landu egiten du haurrak (Rodari, 2009), espazioan eta denboran kokatu, gozartu... Jolasa, haurtzaroan, ekintzarik garrantzitsuenetarikoa da; umeak jolasaren bidez bere ingurua eta burua ezagutzen doaz.

Argi izan behar da, jolasa ekintza libre dela. Bernabeu eta Goldsteinen (2009), Hilda Cañeque-k (d.g), aipatzen dutenarekin bat eginda, umearen beharrak eta interesak bete behar ditu jolasak. Horregatik, zirkulazio librean erabili behar da gela (umeak nahi duen txokora joateko eta nahi duenean aldatzeko, mugarik gabe denboran eta ume kopuruan). Esandakoarengatik, Haur Hezkuntzan, gomendagarria da gela txokoka antolatzea, jolas egin eta modu naturalean ikasteko. Jolasa haurrak ezagutzak barnerratzeko bitarteko garrantzitsua da.

### Txokoan helburuak

Fernández Patekek (2009) dio txokoan metodologiak umei euren interesak asetzeko aukera eskaintzen diela. Horrela, bada, umea motibatzen da. Gainera, jolasaren bitartez, umearen erritmoak errespetatzen dira. Txokoetan egiten diren jarduerak umei autonomia garatzen laguntzen diete, baita ardurak hartzen eta sormena eta irudimena lantzen ere. Umeek txokoetan ikaskuntza esanguratsua burutzen dute.

Umeak, manipulazioaren bidez, errealitatea hautematen du, bakoitzaren ikaste prozesua neurritan egokituz. Izan ere, umeak hipotesiak eraikiko ditu eta berdinkideekin sozializatuko da.

Umeak txokoetan estrategiak ikasten ditu, bere arazoei erantzun posibleak emateko. Umea bere gaitasunen kontzientzia izaten hasten da, haurren progresioa modu positiboan baloratuz, haien mugak onartzen ikasiz, eta abar. Azkenik, umeak bere burua balioetsiko du. Piagetek dioenez, (1982), ikaskuntza zuzena lortzeko jarduera intelektuala praktikari uztartua egon behar da, jolasa ikaskuntzaren oinarri izateko.

### Irakaslearen rola

Txokoak gelan praktikan jartzeko, irakasleak jakin behar du zein den bere eginkizuna. Gela antolatu behar du umeentzat: txokoetan materiala eskuragarri izan (ondo ordenatuta eta egoera onean), txokoak ondo berezituak eta markatuak egon eta material hondatua konpondu. Gainera, irakasleak txokoa suspertu behar du jakin mina apaltzen denean.

Laguiak eta Vidalek (2009) aipatzen duten bezala, haurrak zein txokotan jolastu erabakitzen du, honetarako, irakasleak jarraibide batzuk ezarri behar ditu, adibidez: zer interes ditu? Bakarrik jolasten da? Gela egokitu egin behar da umeentzat. Behin gela antolatuta, umei jolasten utzi behar die. Horrela irakasleak behatu eta umearen prozesua ebaluatu ahal izateko; parte hartzea, umearen jokabidea, elkarrekintza, autonomia pertsonalaren maila, eta abar.

Irakasleak ere hausnarketa propioa egin behar du, hobekuntzak eta beharrezkoak diren aldaketak egiteko. Galdera hauek egin diezazkioke bere buruari: haurren lehenetara erreparatzen diet? Haurrek esaten dutena kontuan hartzen dut? Txokoan antolaketa egokia da? Honek irakaslearen formazio profesionala aberasten du.







### *Jarduera-txoko motak*

Haur Hezkuntzako geletan, txokoak gelan antolatzeko momentuan, zenbait alderdi hartu behar dira kontuan. Jada aipatu bezala, txokoetan material askotarikoa eta eskuragarri egotea adibidez. Horretaz gain, umeen interesen arabera txokoetan gai asko eta asko landu daitezke (beraiek proposatutako gaiak). Horrela, haurren interes eta beharren arabera txokoak aldatu daitezke. Hurrengoak izan daitezke txoko posibleak:

Jolas sinbolikoen txokoan umeak imitatze gaitasuna erabiltzen du errealitatea ezagutzeko. Umeak helduaren ekintzak imitatzen ditu. Abad Molinak eta Ruiz de Velascok (2011), jolas sinbolikoa haurtzaroan ez inbesteko esperientzia dela diote. Txoko hau aldatzen joan behar da umeen interes edo beharren arabera, adibidez: etxe txokoa, supermerkatua, automobilak, ileapaindegia... egon daitezke.

Adierazpen txokoan haurrak esploratu egiten du objektuak manipulatzeko: koloretako irudiak, era askotako irudiak, formak... sortzen ditu. Sormena eta adierazpen libre brea bultzatzen da material anitzekin: buztina, irina, pintura, koloretako eta formadun paperak, oihalak... horrekin umeek nahi dutena sor dezakete: mozorroak, txontxongiloak... Gainera, instrumentuak sortu edo erri-moak probatu ahal dituzte umeek.

Psikomotrizitate txokoan, haurrak gorputza inguruarekin harremanetan jartzeko erabiltzen du. Txoko hau 0-3 urte bitartean egoten da gelan, Laguidak eta Vidalek (2009) aipatzen duten moduan, Fusté (2007) autorearen erreferentzia izanda, lehen urte horietan haurrak ulertzeko eta komunikatu ahal izateko bitarteko egokia da psikomotrizitatea.

Azkenik, behatzeko eta esperimentatzeko txokoan, Vila eta Cardo (2005) autoreen iritziz, umeak esploratu, ikertu eta zentzumenak garatzen ditu: objektuak ukitu, esploratu, usaindu... Horretarako materiala behar da: potokak tapak, pintzak, aluminiozko papera... eta objektu naturalak.

### *Espazioaren kudeaketa*

Laguida eta Vidalen esanetan (2009), ikasgela zenbait gunetan antolatuta egon behar da. Espazio malgu eta funtzionala sortu behar da. Adinaren arabera, txoko batzuk beste batzuk baino egokiagoak dira, egiten duten jolasa ez baita berdina eta jolasaren erritmoa hau-

rrak markatzen baitu. Bernabeu eta Goldsteinen-ek dioten moduan (2009), umeak hiru joko garatzen ditu: objektu ezberdinekin jolastea, eraikuntza jolasak eta arau jokoak. Hau kontuan eduki behar da txokoak antolatzeko orduan, umearen beharrezanetara egokitzeko.

Espazioa antolatzeko garaian, hainbat ezaugarri izan behar dira kontuan. Txoko bakoitzak espazio jakina izan behar du; txokoetan banatu behar da gela, funtzionamendua era horretara bideratu. Halaber, txoko bakoitzak sinbolo bat izan behar du, txoko hori haurrek ondo identifikatuta izateko.

### *Esku hartzearen hobekuntzak/proposamenak*

Bai asanbladan bai txokoetan Haur Hezkuntzako geletan haurren interesak eta beharrak kontuan hartzeko, hiru proposamen edo hobekuntza proposatu ditugu. Gainera, proposamen edo hobekuntza horiek praktikan jarri ditugu Haur Hezkuntzako bost eta lau urteko hiru gelatan. Azken finean, gure helburua umeen interesak arakatzeko eta motibazioa pizteko izan da, horretarako bakoitzak hobekuntza proposamen bat eginez. Proposamen hau testuingurua eta umeen beharrak kontuan hartuta aurkeztu dugu.

### *Asanbladan testuingurua egokitzen*

#### **(Olatz Beldarrain)**

Laugarren ikasturteko nire bi praktikaldiak Zarauzko Salbatore Mitxelena ikastolan egin ditut, biak gela berean, hain zuzen ere. Haur Hezkuntzako 5 urteko gela batean egon naiz denboraldi osoan, 24 ume eta tutore batekin. Egunero-egunero izaten genuen asanbladako momentua; eguneko lehenengo aldiz, jolas librearen ondoren izaten zen, txokoetara joan baino lehen. Beste batzuetan jolas-garaitik bueltan ere egiten genuen, zertan jolasten ibili ziren hitz egiteko eta azkenik, arratsalde partean ere egiten genuen, txokoetara joan baino lehen zerbait azaltzeko.

Nik arreta lehenengo asanblada horretan jarriko dut, izan ere, nire proposamena berari begiratuta izan da. Jolas librearen ondoren egiten genuen asanblada hori gehienetan kaotikoa izaten zen. Momentu horretan zera egiten genuen: haurrek zerbait kontatu nahi bazuten aukera zuten, eta, ondoren, arduradunaren txanda izaten zen (data, eguraldia eta laguntxoak zenbatzeko). Hori egin ondoren, zenbait ariketa egiten genituen; gehienbat irakurketa eta ahoskeraren inguruak.

Hori egiteko, borobil batean jartzen ginen; haurrak lu-rean eserita eta irakaslea aulki txiki batean eserita. Hasiera batean nahiko ondo egoten ziren, baina pixkanaka, arduraduna bere eginbeharrak egiten hasten zenean, mugitzen hasten ziren. Aipatzekoa iruditzen zait gelan aniztasun handia zegoela, eta horrek asko baldintzatzen zuela.

Baina, horretaz gain, bestela ere beraien artean hitz egiten hasten ziren; ez zieten bere lagunei entzuten, arduradunari ere oso gutxi egiten zieten kasu... Gainera, ondoren ariketak egiten hasten ginenean, batzuetan ia ezinezkoa zen dinamikarekin aurrera jarraitzea, ez baitzioten besteei entzuten eta beti berdinek hitz egiten baitzuten.

Horiek horrela, zerbait aldatzea pentsatu nuen, asanbladan zerbait berria proposatzea. Izan ere, asanbladak momentua oso garrantzitsua iruditzen zait, talde handian egoten diren momentu bakarra delako. Nire iritzi, talde handian horrelako ariketak egiteak ez zuten zentzurik asko mugitzen zirelako, elkarri ez ziotelako entzuten eta batzuen parte hartzea ezinezkoa zelako.

Buruari buelta ugari eman ondoren, lehendabizi talde handi hori mantentzea erabaki nuen, hau da, arduradunari bere protagonismoa ematea. Horretarako, talde osoa elkarrekin egotea arduradunari begiratzu. Horrenbestez, nire proposamena aurrera eramateko momentuan, arduradunak data jarri zuen, ze eguraldi egiten zuen esan zigun eta gelan zeuden ume guztiak zenbatu zituen. Gainera, hau egunero horrela egiten zuten, protagonismo hori izatea asko gustatzen zitzaien eta modu batean testuinguruak ere baldintzatzen zidan hau horrela egiten jarraitzea.

Hau egiteko guztiok aulkietan eseri ginen; bai umeak eta baita ni ere. Bestetan, haurrak lurrean esertzen ziren eta irakasleok aulkietan. Beraien mugikortasuna zela eta, hau horrela egitea erabaki nuen. Askok mugitzen ziren asanbladan zeudenean eta horrek besteei ere kasu ez egitera eramaten zien. Beraz, bakoitza aulki batean eseri zen.

Baina, hori egin ondoren, beste egunetan talde handian egiten genituen ariketak egiteko talde txikitan jarri ginen, hau da, txokotara joateko dinamika bera erabili nuen. Talde handian zera azaldu nien; 4 talde egin behar genituela 6 pertsonakoak eta txartelaren arabera bakoitzak leku edo talde bat aukeratzeko. Mahai gainean jolas ezberdina izango zutela guztiak, baina on-

doren taldez talde azalduko niela. Hori egin ondoren, arduradunak, banan-banan beraien txartela izenarekin banatu zien (modu horretara irakurketa bultzatzeko) eta hauek taldeak osatzeko lekuak aukeratzen zituzten.

Guztiak eseri ondoren, 6 umez osatutako 4 talde nituen. Artean, bakoitzak mahai gainean bere jolasa edo ariketa zuen, eta taldez talde pasatu nintzen egin behar zutena azaltzeko. Jolasa aurrera eramateko arduraduna txandaka izan behar zutela adierazi nien, baina beraien aukeratzeko zein izango zen; argi utzi nien guztiak izan behar zutela. Guztiak azaldu ondoren, gelatik barrena ibili nintzen eta laguntza behar zutenean esku hartzen nuen.

Denbora aurrera joan ahala, talde batean jolasa amaitu zutela ikustean eta beste batean jolasaren interesa bukatu zela hautematean, jolasak taldez aldatu nituen.

Denborak aurrera egin ahala, haur bat taldetik kanpo ateratu zen eta berriro ere taldera sartzeko gonbita egin nion, ezetz erantzutean bere jolasean lasai ibiltzen utzi nion.

Nire proposamena positiboki baloratzen dut. Nahiz eta helburu guztiak ez bete, lorpenak egon zirela aitortu behar dut. Talde txikitan parte hartzea aktiboagoa izatea lortu nuen, baita talde handian gutxiagoa hitz egiten dutenek gehiago hitz egitea ere. Talde txikitan egoteak beraien ere erosoago sentiarazi zituela iruditzen zait. Adibidez, ariketa hauek talde handian egiten genituzenean, haur bati galdetzen genionean blokeatuta gelditzen zen eta hau talde txikitan egin genuenean, berriz, ariketarekin aurrera jarraitzeko arazorik ez zuela konturatu ginen.

Horrez gain, umeek sarritan hitz egiteko aukera gehiago izatea lortu nuen. Ardurak ere beraiengan utzi nituen, eta horrek eztabaida politikak ekarri zituen; “*ni izango naiz lehendabizi arduradun* (arduradunak txarteltxoak erakusten baitzuten...)”, “*Ez, zergatik zu?*”, “*Zaharrena naizelako...*”, bezalako elkarrizketak txandak banatzerako orduan, hain zuzen ere.

Ariketa edo jolas hauek egiterako garaian, talde handian banaka galdetzen zaie hurrei eta horrela txanda itxarotea luze egiten zaie, baita arreta mantentzea kosta ere. Talde txikian aldiz, azkarrago pasatzen da eta batzuei erosoago egiten zaie beraien laguntxoekin soilik hitz egitea (goian aipatu ditudan adibideak bezalakoak). Horrez gain, niri ere erosoago egin zitzaidalako aitortu behar dut. Izan ere, haurrak testuinguru horretan parte hartzen eta motibaturik ikustean, niri ere hori bide-

ratzea errazagoa egin zitzaidan (umeei laguntzerako garaian, adibidez, talde txikiagoak zirelako eta arreta gehiago eskaintzen zidatelako).

Baina talde handian izan dugun momentua ez dut hain positibo baloratzen, gehienetan bezala ez baitiote arduradunari kasu handirik egin. Ez baitut guztien arreta lortu, ezta arduradunarenganako errespetua ere. Baina, hori horrela egitea beharrezkotzat jo nuen, guztiak talde handian egon eta arduradunari protagonismoa emateko. Positibo bezala gauza bat aipatuko nuke: guztiok aulki txikitik eseri garela eta horrek beraien lekua gehiago errespetatzea ekarri duela eta baita arretatsuago egotea ere.

Beraz, argi ikusten da haurrak motibatuta daudenean guztia askoz hobeto joaten dela. Gakoa motibazioa dela; kasu honetan, talde txikitik ere ardurak beraiek izanda, beraiek jolasak eskutan izanda... askoz ere aktiboagoa izan da eta horrek motibatu egiten ditu. Beraz, testuinguru aproposago bat sortzea egokia izan dela esan behar dut haurren interesa eta motibazioa pizteko.

#### Asanbladan objektu desberdinak erabiliz elkarrizketak sortzen

##### (Ainhoa Madariaga)

Escolapios Calasanz eskola kontzertatu erlijiosoan (Gasteizen) practicum III (bigarren aldia) egin dut. Hogeita bost umeko gela batean egon naiz, zehazki, lau urteko gelan. Nik, batez ere, asanblada egiteko moduan jarri dut arreta. Nire helburua zen asanblada eratzeko proposamen bat egitea. Proposamen horrekin ume guztien beharrak eta interesak kontuan hartzen nituela eta errespetatzen nituela ziurtatu behar nuen. Proposamena egin aurretik, asanblada umeekin aurrera eramanean behar nuenean, egunero galdera bera egiten nien: “*norbaitek zerbait kontatu nahi du?*”. Galdera horren aurrean ume batzuek eskua altxatzen zuten eta haiei hitza ematen nien. Pixkanaka, konturatu nintzen egunero ume batzuk soilik parte hartzen zutela. Beste batzuk, ordea, isilik geratzen ziren. Gainera, ume askori arretari eustea kosta egiten zitzaien.

Nire ikuspuntutik, umeei arreta mantentzea kostatzen zitzaien elkarrizketa beti ume baten eta irakaslearen artekoa zelako. Haurren artean ez zen elkarrizketarik sortzen. Halaber, ume askori ez zitzaien interesatzen besteek kontatzen zutena eta ume batzuek ez zuten korruan eserita egon nahi. Beraz, konturatu nintzen asanblada horrela egiten jarraitzen banuen, ez nituela kontu-

an hartzen ume guztien beharrak eta interesak. Horregatik, proposamen bat aurrera eramatea erabaki nuen. Hain zuzen ere, orain azaldukoari itxenbidea emateko.

Asanbladaren dinamika aldatu nahi nuen. Horretarako, asanbladari hasiera emateko modua aldatzea beharrezkoa ikusten nuen. “*Norbaitek zerbait kontatu nahi du?*” galdetu beharrean, objektuak gelara eramatea eta objektu horiekin narratiba bat egitea erabaki nuen. Erabaki horren arrazoa honakoa izan zen; egun batean gelara animalien entziklopedia bat eramanean nuen (haiek eraikiko zuten museoan uzteko) eta animalien inguruko galderak egin nizkienean, haurren interesa piztu nuela pentsatzen bainuen.

Aipatutakoaz gain, objektua eramatea nire esku bakarrik ez egotea pentsatu nuen. Proposamena hurrei zabaltu nahi nien, eta haiei objektuak eramateko aukera eskaini. Horrela, benetan umeen interesetatik abiatuko bainintzen. Objektu horietatik abiatuta, asanbladako korruan elkarrizketa bat sortzea zen nire nahia.

Asanblada egiteko espazioari dagokionez, gela erdian gorri marraztutako borobil batean egiten genuen. Espazio nahikoa zegoen ume guztientzat. Irakasleok aulki batean esertzen ginen. Hori dela eta, espazioa ez aldatzea erabaki nuen. Izan ere, esan behar dut aulki batean eserita nengoenez, zaila egiten zitzaidala nire ondoan zeuden umeei begirada zuzentzea. Errazago ikusten nituen nire aurrean edo alboetan eserita zeuden umeak. Nik lurrean eserita egotea umeen altuerara egokiago dela pentsatzen dut, baina testuinguruak erabaki hori mugatzen zidan. Hori dela eta, etorkizun batean pentsatzen dut umeen altuerara eseriko naizela; lurrean.

Nire proposamena aurrera eramateko, gelara zein objektu eramango nuen pentsatu behar nuen. Txokoetan animaliak lantzen ari zirenez, animalien gaia asanbladan lantzea esanguratsua izango zela pentsatzen nuen; asanbladan eta txokoetan lantzen zenak lotura izateko.

Gelara eramanean nuen lehenengo objektua zinginarri bat izan zen, elefante forma zuena. Hasteko, hurrei zinginarri bat zer den galdetu nien. Zinginarri bat zer zen zekitenek besteei azaldu zieten. Ondoren, elefanteen inguruan hitz egiten egon ginen. Egunak aurrera joan ziren heinean, umeek objektuak eramanean ziztzen gelara. Objektu horiek haiek eraikitzen ari ziren



museoan jartzeko ziren, eta asanbladan besteei gelara eramandakoa azaltzeko momentua zuten.

Azaldutako guztiaz gain, esan behar dut ez zela azalpen hutsa. Nik galderak egiten nizkien, haien arteko elkarrizketa bermatzeko. Gutxika, umeen arteko elkarrizketa sortzen hasi zen, eta elkarrizketa egiten hasi ziren. Adibidez: egun batean ume batek bere etxetik arraina eraman zuen gelara. Umeak arrainari ura noiz aldatu behar zitzaion azaldu zuen, baita zenbat janari eman behar zitzaion ere. Beste ume batek galdetu zion bere arrainak zer nolako ura behar zuen, hotza edo beroa. Modu horretan haien arteko elkarrizketa sortzeaz gain, elkarrekin ikasteko aukera sortu zela pentsatzen dut.

Batzuetan, nik egiten nizkien galderak, eta haiek ziztuzten zalantzak erantzunik gabe geratzen ziren. Galdera horiek guztiak paper batean idazten genituen (arbelean itsatsita zegoen, guztiak edozein momentuan ikusteko). Umeek galdera horien erantzunak liburuetan edo iturri desberdinetan bilatzen zituzten eta gelara eramaten zituzten. Askotan irakasleoi laguntza eskatzen ziguten. Gainera, erantzunak etxean galdetzen zituzten eta hurrengo asanblada batean erantzunak esaten

zizkieten besteei. Erantzunen bilaketa txokoetan zehar egiten zuten. Beraz, asanblada eta txokoaren arteko lotura egotea lortu nuen.

Asanbladaren egitura zerbait aldatzeak ondorio positiboak ekarri zituen. Hala ere, horrek ez du esan nahi helburu guztiak lortu nituenik. Asanbladatan, egunaren arabera eta haurren egoera emozionalaren arabera, sortzen ziren elkarrizketak modu batekoak edo bestekoak ziren.

Alde batetik, asanbladaren dinamikak zerbait aldatzeak honelako lorpenak ekarri ditu: ume batzuen artean elkarrizketa bermatzea (haien artean galderak egitea; irakasleei beti gauzak kontatu beharrean), haurrengan interes berriak sortzea (sortzen ziren gaiak txokoetara edo etxera eramaten zutelako), inoiz parte hartzen zuten umeen parte hartzea bermatzea. Asanbladan haurrengan interes berriak sortu zirela esan behar dut, baita talde dinamika berria ere. Adibidez: egun batean haur batek jostailuzko errinozero bat eraman zuen gelara. Nik errinozero batek zenbat neurtzen zuen galdetu nuen. Ume bat aurreko egunean errinozeroen inguruan informazioa bilatzen egon zen eta besteei

**Praktika hauetan txokoen inguruan asko hausnartu dut, eta ondorengo ondorioetara iritsi nintzen: batetik ume batzuei ez zaizkie fitxak deigarriak iruditzen, txoko batetik mugitzen ez badira, beraien interesa hor dagoelako da, eta beste txoko batera ez badira joaten, agian beraienzat deigarria ez delako da. Beraz, nola planteatu txokoak umeen ongizaterako eta garapenerako aplikatzeko?**

esan zien hiru metro neurtzen dutela.

“Zenbat dira hiru metro?” galdetu genien gelako irakasleek umei. Haurrek ez zekiten eta bost urteko gelakoek metroak zituztela esaterakoan, umeen arteko eztabaida sortu zen. Denek nahi zuten metroen bila joan. Egun horretan ez ziren adostasun batera iritsi. Egun batzuk pasa ondoren, metroen bila joateko nahia izaten jarraitzen zuten, baina irakasleok ez genien erantzun zehatzik eman nahi. Haur bati zozketa egitea bururatu zitzaion eta, gelako ume guztiak ados zeudenez, zozketa egin zuten.

Bost urteko gelatik hiru metro ekarri zituzten gelara (hiru tira, bakoitzak metro bat neurtzen zuena). Baina, ez zekiten nola jarri behar zituzten metroak hiru metroko luzera egiteko (errinozeroaren luzera). Beste hiru egun pasa ziren. Asanbladan oraindik hiru metroto luzera zenbat den jakitea geratzen zitzaigula esaterakoan, ume batek esan zuen berak bazekiela. Umeak besteei azaldu zien nola kokatu behar ziren metroak hiru metroko luzera egiteko.

Beste alde batetik, nahiz eta asanbladari emandako giroak ondorio positiboak izan, aipatu behar dut ez ditudala nire helburua guztiak lotu. Adibidez: ume batzuek

ez zuten besteek esandakoa entzuten, ez dut lortu guztiengan interesa piztea eta haur batzuek ez dute inoiz parte hartu asanbladan. Nire ikuspuntutik, kontuan hartu behar dugu umeak egozentrikoak direla, eta zaila egiten zaiela besteei entzutea. Gainera, asanbladan gai bat ateratzen bada, gerta daiteke ume batzuei interesatzea, baina zaila da denen interesekoa izatea.

Nahiz eta burututako proposamena eraginkorra dela pentsatu, ez dakit oso ondo zerk izan duen eragin gehiago; dinamika aldaketak edo gaiak. Asanbladan jorratu dugun gaia animalien ingurukoa izan da, umei asko gustatzen zaizkie animaliak eta baliteke hori izatea umeen interes gunerik aipagarriena.

**Txokoak: Umeen interesetik, ezagutzatik... abiatuz supermerkatua**  
(Miren Santos)

Olabide ikastolan practicum III egiten egon naiz aurtan bi egonaldietan. Bigarren egonaldi honetan lau urteko gelan egon naiz, hogeita sei umerekin, hain zuzen ere. Egondian, hainbat behar detektatu ditut eta proposamena horren inguruan doa. Nik begirada txokoetan jarri dut. Bertan txokoak estrategia metodologiko bezala aurrera eramaten dira. Beraz, nire proposamena txoko baten eraikuntzan zentratu da, umeen beharretatik edo interesetatik abiatuta. Dena den, horretarako umeen interesetan oinarrituko den txoko horren eraikuntzarako asanbladaz baliatu naiz, baita adierazpen txokoaz ere.

Praktika hauetan txokoen inguruan asko hausnartu dut, eta ondorengo ondorioetara iritsi nintzen: batetik ume batzuei ez zaizkie fitxak deigarriak iruditzen, txoko batetik mugitzen ez badira, beraien interesa hor dagoelako da, eta beste txoko batera ez badira joaten, agian beraienzat deigarria ez delako da. Beraz, nola planteatu txokoak umeen ongizaterako eta garapenerako aplikatzeko? Umeen beharretatik eta interesetatik abiatzeko lehenengo pausua izango litzateke beraien intereseko gai bat aukeratzea edo detektatzea. Hori zen nire nahia. Dena den, jada pentsatuta zegoenez txoko sinbolikoan aldaketa bat egongo zela, hortik abiatu nintzen.

Umeak supermerkatu gaia lantzen ari ziren. Beraz, gai hori hartu eta supermerkatu bat sortu nuen txoko sinbolikoan. Horretarako, hainbat ekintza irudikatu nituen: beraiekin elkarrizketak izatea asanbladan, beraien aurrezagutzak, interesak... zeintzuk ziren jakiteko. Horretaz gain, ekintza bat pentsatu nuen, beraiekin egiteko: collagea. Hau egin nuen beraiek supermerkatua nola



irudikatzen zuten jakiteko eta interesetatik supermerkatu bat eraikitzen hasteko. Azkenik, dendak eta supermerkatuaren arteko aldeak bereiztu nituen.

Supermerkatuak umeak beraien etxetik produktuak ekarri behar zituzten. Horrela, beraiek nahi zuten produktua jarri ahal zuten supermerkatuan eta beraien interesetik abiatutako zerbaitek izango zen. Izan ere, beraientzat beti da deigarria ekartzen dutena. Hori hasieratik ekartzeko aukera zuten. Bien bitartean, ni neure proposamena abian jartzen hasi nintzen. Ume batzuek ez zuten dendaren eta supermerkatuaren arteko aldea bereizten, zalantzak zituzten eta galdezka hasi ziren. Beraz, nik, hori ikusita, horren inguruko elkarrizketa bat eduki nuen beraiekin, asanbladan. Horrelako galderen bidez bideratu nuen elkarrizketa: Ze denda ezagutzen dituzue? Dendetan erosten duzue dena edo beste nonbait? Nolakoak dira dendak, supermerkatuak bezalakoak? Dendan nola erosten duzue? Fruta eta arraina dendetan eros al daitezke bakarrik?...

Proposamenena sartzeko eta umeak beraiek esploratzen joateko hainbat supermerkatutako aldizkariak eraman nizkien, beraiek eskuragarri izateko. Gainera, umeei esan nien nahi bazuten etxetik ekarri ahal zutela. Horrela beraiek esploratzen, manipulatzeko ... joan ziren. Nire proposamena abian jartzeko, collagea proposatu nien umei, beraien interesak, beharrak eta supermerkatuaren inguruan zeukaten irudia nolakoa den ikusteko. Horretarako hainbat material eskuragarri jarri nizkien: orri zuriak, margoak, aldizkariak, kola, gu-raizeak... Ekintza hau librea zen, beraiek nahi zutena irudikatzeke eta nik hortik zenbait ondorio atera ahal izateko.

Horrela hortik beraien supermerkatua eraikitzen hasi ginen. Bertatik zenbait ondorio atera nituen; hauek dira adierazgarrienak: "guneak" bezala irudikatu dituzte, ume batek janariak gain, beste elementu bat jarri du bere supermerkatuan sofa bat, ume batek supermerkatua bere etxe ondoan irudikatu du eta ume batzuek plano antzeko bat egin dute. Produktuez gain, supermerkatuko langileak eta ordaintzeko lekua, supermerkatuko karroak, sailak, eskaintzak eta poltsak ere irudikatu dituzte... Horrekin batera, beraien aurrezagutzak lantzeko hainbat galdera egin nizkien: ze gauza aurkitu dezakegu supermerkatuan? Nola daude produktuak? Zer egon daiteke gure supermerkatuan? Nork egiten du lan supermerkatuan?...

Beraz, collagea eta elkarrizketatik hau atera genuen:

produktuek etiketak dituztela, prezio bat dagoela, eskaintzak egon daitezkeela, janaria eta produktuez gain, supermerkatu handietan beste gauza batzuk ere saltzen dituztela, ordaintzeko kutxa dagoela, langileak daudela lan egiten, mahaietan ordenatuta jarriko direla produktuak, orgak daudela janaria hartzeko eta poltsak gordetzeko...

Horrela bada, supermerkatua irudikatzen joan nintzen umeekin. Horretarako umeak nahi zutenean txoko sinbolikora joaten ziren eta ni bertan nongoen beraiekin supermerkatua jartzen. Beraiek nahi zuten momentuan etorri eta nahi zutena egiten zuten: nahi zuten produktua jarri, etiketak jarri, prezioa jarri, sailak sortu, produktuari nahi zuten izena jarri... Nik collagean identifikatutako zenbait produktu ekarri nituen: gailetak, atuna, txokolata... horretaz gain, dirua eskuragarri jarri, erosketa poltsak jarri..., beraien behar eta interesei erantzuteko. Umeak pixkanaka motibatzen hasi ziren, izan ere, beraiek etxetik ekarritako produktuak ikusten zizuztelako han eta collageari erreferentzia egiten zieten, zenbait gauza jarri zirelako bertan.

Ume batzuk dinamikan sartu ziren eta beste batzuei pixka bat kostatu egin zitzaizkien; galduta zeudelako, ez zekiten nola jolastu. Niri, hori ikusita, elkarrizketa bat izatea bururatu zitzaidan, supermerkatuan eraiki genuenaz baliatuz; zer zegoen ikusteko, zer rol zeuden ikusteko... jasoketa bat egiteko (prozesuan ikusitakoa) eta galduta zeudenak kokatzeko.

Horretarako asanbladan hainbat ezagutza berrartu genituen: gogoratzen duzue nork egiten duen lan supermerkatuan? Zer egiten dute? Nor joan daiteke erosketak egitera? Nork ordaintzen du janaria? Nola ordaintzen da? Kutxan dagoenak zer egiten du?... Horrela zenbait kontzeptu jaso genituen: supermerkatuan dauden rola: janaria jartzen dutenak eta etiketak, produktuak ordenatzen dituztenak, kutxan ordaintzeko daudenak... Hortik aurrera galduta zeuden umeak jolasten hasi ziren, jada ezagutza eta zalantzak argiago zeuzkatelako. Adierazgarriena izan zen elkarrizketan hitz egin bezala, rol asko agertzen joan zirela.

Bukatzeke, zenbait ondorio atera nituen; batzuk positiboak izan direnak eta beste batzuk, berriz, etorkizunean hobetzeko. Ondorio positiboak hauek izan dira: ahal izan dudana neurrian umeen interesetara hurbildu naizela. Honek aldaketa bat ekarri die umei, txoko horretara hurbiltzen ez ziren umeak pro-

posamen berri horren aurrean jolastera joan baitira. Uste dut txokoa suspertu dudala neurri batean. Umeak ondo pasatu dute eta beraien arteko elkarrekintza sortu da. Gainera, hainbat ezagutza berri eskuratu dituzte, eta gaiaren lanketa gidatua izan da beraien aurrezagutza, ezagutza eta irudikapen eta interesetatik abiatuta. Gehien poztu nauena izan da umeak pozik jolasten ikustea.

Beste hainbat alderdi hobetzeko egon dira. Batetik, denbora, dena nahiko azkar joan baita. Eta, bestetik, umeengann behar edo interes guztiak ez asetzea. Collagea egiteko material gehiago eskuragarri ipini behar nuen umeentzat: kolore ezberdinetako folioak, kartoiak, argazkiak... Horretaz gain, collagean agertu zen guztia supermerkatuan ez zen jarri. Hau egiteko mugak neuzkan, dena den, hurrengo baterako bide berriak pentsatuko ditut. Bertan beste era batera presente jarri ahal baitira nahi dituzten objektuak; beraiek eginak edo argazki baten bitartez adibidez.

Nolanahi ere, esperientzia polita izan da eta bide egokia izan daiteke prozesu hau egitea umeen interesetatik abiatzeko. Esan bezala, egokiena beraien barnetik aterako gai bat aurrera eramatea izango litzateke.

### Ondorioak

Eskolaren eta irakaslearen eginkizuna konfiantza eta segurtasuna bermatzea da. Garrantzitsua da umea eskolan gustura sentitzea, bestela nekez eraikiko du bere ikaste prozesua. Gilek (2001) azpimarratzen duen moduan, umea onartua eta baloratua sentitu behar da, ezagutza berriak eskuratzeko eta esperimendatzeko ausartzeko.

Hobekuntza prozesuaren helburua haur guztien interesak eta beharrak kontuan hartzea, errespetatzea eta asetzen saiatzea izan da, baita haurren motibazioa piztea ere, testuinguru aproposago bat eskainiaz. Helburu hori lortzeko, gure esku hartzea hobetu nahi genuen estrategia metodologiko jakin batzuetan (asanbladan eta txokoetan). Kasu batean, umeen interesa piztu nahi genuen testuinguru aproposago bat eskainiz, eta, beste batzuetan, haurren interesa kontuan hartuz, era askotako ekintzak urrera eramane ditugu. Gure ustez, haurren interesetatik abiatuz gero, edo testuinguru erosoago bat eskainiz, umeen parte hartzea aktiboagoa izango litzateke.

Aipatzekoa da prozesua ez dela bide erraza izan; hain-

bat muga egon dira bidea oztopatu dutenak. Alde batetik, testuinguruak muga batzuk ezarri ditu helburua lortzeko, adibidez, asanbladako dinamika talde txikitara banatzeko momentua. Izan ere, beraien egunerokotasunean arduradunak talde handian protagonismo handia hartzen du. Hori egunero egitera ohituta daude, eta, gainera, irrikan egoten dira. Horrek proposamena mugatu egin zuen. Halaber, gelan lantzen ari diren gaia (adibidez animaliak) asanbladan landu daitezke. Baina, gai hori lehenik aukeratuta badago, ez dira haurren interesak kontuan hartzen (umeek ez dutelako gaia aukeratu). Kontuan hartu behar dugu testuinguruak gure proposamenak mugatu ahal zituela, gauza batzuk jada zehaztuta baitzeuden. Gu ez gara tutoreak, ez da gure gela. Horrek eragin handia izan du.

Bestalde, kontuan hartu behar da eskolako talde metodologikoak zer erabakitzen duen. Etorkizun batean irakasle moduan eta tutore izanda iritzia emateko aukera izango dugu, baina hainbat metodologia ezin izango ditugu aldatu, eskolak ez digulako aukerarik ematen. Hori dela eta, gure esku hartzea eskolara mugatu behar dugu; gure ideia eta proposamenak eskola eta beste irakasleen baldintzetara egokitu, betiere gure proposamenak eta ideiak plazaratuz eta aurrera eramane saiatuz. Eskolek jada nahiko plangintza mugatua dute. Nahiz eta eskoletan malgutasunez jokatzeko saiatu, hainbat muga dituztela behatu dugu. Zehaztutako plangintza jarraitzen da eskolan, beraz, hortik ateratzea ez da erraza. Horregatik, batzuetan proposamen berriak aurrera eramateko beldurra izan dugu. Ez dago gure esku aldatzea planteamendu zehatz bat. Planteamenduen barruan gure ideia edo proposamena egokitzen saiatu behar gara.

Beste alde batetik, muga propioak izan ditugu gure proposamenak aurrera eramaterako orduan. Hala nola esku hartze berria frogatzeko eta gelako dinamika apurtzeko beldurra, aldaketak zer nolako eragina izango duten haurrengan eta gudan. Umeek nola erreakzionatuko zuten, proposamena onerako edo txarrerako izango zen, benetan interesa piztuko zitzaiezen edo ez. Azken finean, hurrek aldaketa edo proposamen berriaren aurrean izango zuten erreakzioa.

Prozesuan eragin handien izan duen muga blokeo batzuk izan dira. Lortu nahi genuen helburua (haur guztien interesak eta beharrak kontuan hartzea eta errespetatzea; baita umeen interesa piztea ere) argi geneukan, baina, helburu zehatzagoak adostekoan kontraesan uneak bizi izan ditugu. Gelako aniztasunera

gure proposamena nola egokituko zen gure kezka nagusia. Asanbladari dagokionez, umeak isiltasuna mantentzea nahi genuen, eta txokoei dagokionez, ume guztiak txoko guztietatik pasatzea baina hori gure beharra zen, eta ez umeena. Helburu horiek zehazterakoan ez genuen gure eta haurren beharren arteko desberdintasunik egin.

Izandako bizipenetatik ondorio komun batzuk ateratzen ditugu. Lehenik eta behin, asanbladari dagokionez, gure ikuspuntutik asanbladak ez dira derrigorrezkoak izan behar. Helburua ume guztien beharrak eta interesak kontuan hartzea bada, asanbladan egon nahi ez duten umei beste aukera batzuk proposatzea da egokiena. Horrez gain, aipagarria da asanblada planteatzeko moduak ere gauzak asko alda ditzakeela. Olatzen kasuan, talde txikian jarritakoan, talde handian parte hartzen edo hitz egiten ez zuten ume batzuen parte hartze aktiboa nabarmendu baitzen.

Beste alde batetik, txokoei dagokionez, gure ikuspuntutik zirkulazioa askea izan behar da Hortaz, txokoek berdinkideen arteko elkarrekintza, umeen behaketa pertsonala eta jarraitua eta ikaskuntza-irakaskuntza plana hobetzea ahalbideratzen dute. Horretarako argi eduki behar da txokoan helburua zein den.

Bukatzeko, esan behar da eskolaren eta irakaslearen lehengo beharra konfiantza eta segurtasuna bermatzea dela. Horrela bakarrik lortuko baita umea txokoan dinamikan sartzera. Garrantzitsua da umeak eskolan gustura sentitzea, bestela nekez eraikiko dute beren ikaste prozesua. Horregatik, eskola txokoka antolatzean, zer aukera eskaini nahi zaion umeari eta ume bakoitzaren beharrari nola erantzun ahal zaion kontuan hartu behar da. Izan ere, hezten doan heinean, umeak behar ezberdinak ditu. Bi eta sei urteko haurrek ez dute jolasteko behar berdina izango. Txoko ezberdinak daudenez, adinaren arabera txoko batzuk beste batzuk baino egokiagoak dira.

Ondorio gisa, aipatu behar da eskola umearen garapen eremua dela. Irakasle izango garen heinetik, gela ondo behatu, haurrak ezagutu eta metodo globalizatzaileak (kasu honetan txokoak eta asanblada) umeen arabera antolatu behar ditugula. Modu horretara haurrak ikuspegi globalizatzaile batetik hezi eta errealitatean kokatzeko. Horregatik, argi eduki behar da umeari zer aukera eskaini eta umearen beharrari nola erantzun diezaiogekun. Eskolak kalitatezko hezkuntza eta guztiei ikasteko aukera bermatu behar baitie.

## **Umeen garapena bermatzeko ezinbestekoa da irakasleon garapena sustatzea eta ahalbidetzea. Hau gure, guztion erantzukizuna da. Egon behar gara prest hobekuntza bide hori hartzeko, esperimentatzeko, zalantzan jartzeko.**

Baina umeen garapena bermatzeko ezinbestekoa da irakasleon garapena sustatzea eta ahalbidetzea. Hau gure, guztion erantzukizuna da. Egon behar gara prest hobekuntza bide hori hartzeko, esperimentatzeko, zalantzan jartzeko.

Izandako beldur, zalantza, kezka, blokeo... ugariren gainetik eta bidea zaila izan arren, berriro egiteko prest egongo ginateke, gure bide profesionalerako oso aberasgarria izan baita. Horrez gain, gure etorkizunerako prozesu esanguratsua izan dela aipatu behar da. Gure helburua haurren garapen integrala eta osasuntsua bermatzea bada, har ditzagun kontuan umeen interesak eta beharrak eta horietatik abiatu edo bestela horiek lortzeko bideak topatu.

### **Erreferentzia bibliografikoak**

- Abad, J. eta Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Andrés, M. A. (2011). Sobre las preguntas infantiles y su relevancia para el cambio educativo. *Escuela Abierta*, 14, 111-122. orri.
- Ávila, A.B. (2008). La asamblea: momento que comprende los tres ámbitos de experiencia en educación infantil. *Innovación y experiencias didácticas*, 13. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/BEATRIZ\\_AVILA\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/BEATRIZ_AVILA_1.pdf)
- Bernabey, N. eta Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.

- Barrera, M.C. (2010). La hora de la asamblea. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 33. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_33/M%20DEL%20CARMEN\\_BARRERA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/M%20DEL%20CARMEN_BARRERA_2.pdf)
- Fernández García, M..D. (2008). La asamblea en educación infantil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 13. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/M\\_DOLORES\\_FERNANDEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_DOLORES_FERNANDEZ_1.pdf)
- Fernández Piatek, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 15. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/ANA%20SABEL\\_FERNANDEZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANA%20SABEL_FERNANDEZ_2.pdf)
- Gil, M.R. (2001). El papel de la maestra en los rincones. Oportunidades para la observación y el intercambio con los niños y las niñas. *Aula de infantil*, 2, 1-2.orri.
- Ganaza, M. I. (2001). Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil. *Aula de Infantil*, 2, 1-4.orri.
- Huguet, T. eta Bassedas, E. (1992). Jugar, crecer y aprender en la etapa de la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 7, 1-5. orri.
- Lagua, M.J. eta Vidal, C. (2009). Haur eskoletako jarduera txokoak (0 eta 6 urte). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Morón, M<sup>a</sup> C. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. *Temas para la educación, revista para profesionales de la enseñanza*, 12. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7914.pdf>
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130. orri.
- Rodríguez, M. F. (2010). La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de infantil. *Autodidacta, revista profesional de la educación*. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/17\\_m\\_f\\_r\\_rodriguez.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/17_m_f_r_rodriguez.pdf)
- Sanz, O. (2007). Motibazioa eta heziketa. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 1, 1-12. orri. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: [http://www.ehu.es/ikastorratza/1\\_alea/motibazioa.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/motibazioa.pdf)
- Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36. orri.
- Solé, I. (1993). Algunos retos para la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 1-4. orri.
- Torres, J. (2008). Organización y función de rincones en educación infantil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 13. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: <http://www.actiweb.es/didacticag2/archivo6.pdf>
- Urbano, G. (2010). Metodología globalizada en educación infantil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 28. Azken kontsulta: 2013-05-13. Hemendik jasoa: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/GEMA\\_%20URBANO%20REYES\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/GEMA_%20URBANO%20REYES_1.pdf)
- Zabala, A (1993). Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador. *Aula de innovación educativa*, 11, 13-18. orri.









**MONDRAGON  
UNIBERTSITATEA**

---

HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA