



DOKTOREGO TESIA

***BULARRETIK MINTZORA EGITASMOA: HAUR LITERATURA
SISTEMATIZATZEKO ESPERIENTZIA BAT***



MAIALEN ARNEDO GAZTELURRUTIA // Eskoriatza, 2021

***BULARRETIK MINTZORA* EGITASMOA: HAUR LITERATURA
SISTEMATIZATZEKO ESPERIENTZIA BAT**

MAIALEN ARNEDO GAZTELURRUTIA

Zuzendariak:

IDURRE ALONSO AMEZUA

ALEXANDER BARANDIARAN ARTEAGA



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2021eko martxo

Unaxi eta Lukeni

Magala, altzoa
inguratzen gaituen besoa
amaren ahots ederraren intonazioa
loa, loa
haurraren ezti gozoa
uxaturiko amesgaiztoa
amets berri bat, kotoizkoa

Haurra hasiz doa
esperimentazioaren emozioa
emozioaren bibrazioa
kantua, kontua, barbaroa
askatuko da korapiloa
irudikatuz mundu fantastikoa

Haur zena heldu, denbora badoa
sentitzeko behar infinitoa
barrenak askatzeko desioa
liburuko fikzioaren interpretazioa
errealitatearen dekorazioa
abestien inspirazioa
sentitzen denarekiko erreakzioa

Bizitzaren zioa

Maialen Arnedo Gaztelurrutia

ESKER ONA

Ikerketa lan honek ibili dituen kilometroak ezingo nituzke inolaz ere egin bidelagun barik, eta horiei guztiei nire eskerrik zintzoenak eman nahiko nizkieke ondoko lerroetan.

Mila esker, hasteko eta behin, Eibarko San Andres eskolari etxeko atea zabaltzeagatik; Juani Iriondori, proiektu honetan sinistearren eta bidea erraztearren; ikerlan honetako protagonista izandako lau irakasleei, abentura honetan murgiltzeagatik, eskuzabaltasunagatik eta lanarekiko pasioa transmititzeagatik; eta parte hartu duten ikasle guztiei, haien naturaltasunez eta bizipozez ziprztindu nautelako.

Eskerrik asko baita ere, Galtzagorri Elkarteari, eta batez ere, Bularretik Mintzora egitasmoko arduradunei. Oihana Etxegibeli, hau ez litzatekeelako posible izango bere bultzadarik gabe, eta Itziar Zubizarretari, gudan jarritako konfiantza mugagabeagatik, oparitutako jakintza amaigabeagatik, eta zentzu askotan, ikerketaren arima izateagatik.

Bihotz-bihotzez eskerrik asko tesi zuzendari baino gehiago izan ditudan Idurre Alonsori eta Alex Barandiarani, prozesu osoan zehar, maila profesionalean zein pertsonalean, alboan izan ditudalako, haien jakintza eta esperientzia oparituz, mundu berrietarako atea zabalduz eta ekaitz egunetako barea aurkitzen lagunduz.

HUHEZIKO MIKER ikerketa taldeko kideei ere, esker anitz, ikerketaren mundua deskubritzeko parada ematearren, eta sarri, behar izan dudana sostengua izatearren. Eskerrik asko halaber, HUHEZIn igarotako urteetan alboan izan nituen lankideei, haien hitzetan aurkitu bainuen behin baino gehiagotan aurrera jarraitzeko kemena.

Esker mila lagunei, egun ilunak kolorez margotzeagatik eta kafe zaporeko aholkuengatik. Haizea Galarraga adiskideari, bereziki, esker amaigabea, barreak eta negarrak konpartitzearren, lotzen gaituen sokari eustearren eta nire konplize izatearren.

Eta nola ez, nire eskerrik sentikorrenak etxekoei. Gurasoei maitasun infinitoagatik, aske izan eta bizitzeko hegoak josteagatik, gertu zein urrun, babesleku izateagatik, eta naizena banaiz, haiei zor diedalako. Amari eskertu nahiko nizkioke doinuak, errimak eta bere magala; egunak kantuz apaindu izana, eta amamagandik jasotako altxorra oparitzeko eskuzabaltasuna. Aitari kontuak, pasadizoak, istorioak, eta begiak itxi aurretik ere,

ametsen munduko atea zabaldu izana. Nire nebari, Beñati, mila esker, bizitzari umorez begiratzeko betaurrekoak oparitzeagatik, negar malkoen dantzan lagun izateagatik, besarkadengatik.

Ikerri, eskua eman eta sekula ez askatzeagatik, amildegian erortzen ez uzteagatik, izateagatik, eta egoteagatik, eta harri koskorren gainetik nirekin salto egiteagatik. Nire bihotz zati bati, Unaxi, sortu ninduelako ama, eta birsortzen nauelako, egunero, nire bertsiorik garden eta ederrenean. Bihotzaren beste zatiari, Lukeni, eskerrik asko, prozesu honen amaieran bizi berri baten habi bilakatzeko aukera eskaini didalako, nirekin batera egin duelako bidea, eta berak ere, Unaxekin batera, birsortzen jarraitzen nauelako.

AURKIBIDE NAGUSIA

ESKER ONA.....	9
AURKIBIDE NAGUSIA.....	11
IRUDIEN ETA TAULEN AURKIBIDEA.....	17
1. SARRERA.....	19
2. MARKO TEORIKOA.....	25
2.1. Garapenaren psikologia: haurra ulertuz.....	27
2.1.1. 6-8 urte bitarteko haurraren garapenaren ezaugarriak.....	30
2.1.1.1. Garapen motore eta fisikoa.....	30
2.1.1.2. Garapen kognitiboa.....	33
2.1.1.3. Garapen psiko-soziala.....	38
2.2. Literaturaren onurak haurraren garapenerako.....	44
2.2.1. Literatura haurraren garapen fisiko eta motorea lantzeko.....	44
2.2.2. Literatura haurraren garapen kognitiboan.....	47
2.2.3. Literatura haurraren garapen psiko-sozialean.....	53
2.3. Haur eta gazte literaturaren ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuak.....	58
2.3.1. Euskal haur eta gazte literatura: definizio baten bila.....	59
2.3.2. Literaturaren irakaskuntzatik hezkuntza literarioarako bidean.....	64
2.3.3. Irakaslearen rola hezkuntza literarioan.....	70
3. HELBURUAK, IKER-GALDERAK ETA MARKO METODOLOGIKOA...	79
3.1. Ikerketaren helburuak eta iker-galderak.....	81
3.2. Marko metodologikoa.....	83
3.2.1. Irakasleen prestakuntza.....	83
3.2.2. <i>Bularretik Mintzora</i> egitasmoa ezagutuz.....	84
3.2.3. Ikerketa-dispositiboa.....	92
3.2.3.1. Ikerketa-dispositiboaren abiapuntua: ikastetxearen identifikazioa eta ikergai den etaparen zehaztapena.....	96
3.2.3.2. Ikerketa-dispositiboaren deskribapena.....	98
3.2.4. Corpusaren jasoketa eta azterketa.....	101

3.2.4.1. Corpusaren jasoketarako baliabideak.....	102
3.2.4.2. Corpusaren azterketaren ezaugarriak.....	102
4. CORPUSAREN AZTERKETA.....	109
4.1. Formazio saioen azterketa: adierazleen identifikazioa.....	114
4.1.1. 1. formazio-fasea: literatur saioen testuinguraketa, ipuinak kontatzeko moduak eta narrazio saioen egitura.....	115
4.1.2. 2. formazio-fasea: poesia esateko moduak eta poesia saioen egitura.....	120
4.1.3. 3. formazio-fasea: baliabide materialen egokitasuna, eta kontatzeko eta errezitatzeko estrategiak.....	122
4.1.4. Itxiera fasea.....	126
4.1.5. Adierazleen taula.....	127
4.2. Gelaratzeen eta autokonfrontazioen analisisa.....	128
4.2.1. Karmele.....	129
4.2.1.1. Lehendabiziko fasea.....	129
4.2.1.1.1. Gelaratzeak.....	129
4.2.1.1.1.1. <i>Testuingurua</i>	129
4.2.1.1.1.2. <i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	131
4.2.1.1.2. Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak...	134
4.2.1.1.2.1. <i>Testuingurua</i>	134
4.2.1.1.2.2. <i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	137
4.2.1.1.3. Lehendabiziko faseko sintesi-aula.....	139
4.2.1.2. Bigarren fasea.....	139
4.2.1.2.1. Gelaratzeak.....	140
4.2.1.2.1.1. <i>Testuingurua</i>	140
4.2.1.2.1.2. <i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	141
4.2.1.2.1.3. <i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	143
4.2.1.2.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	145
4.2.1.2.2.1. <i>Testuingurua</i>	145
4.2.1.2.2.2. <i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	147
4.2.1.2.2.3. <i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	151
4.2.1.2.3. Bigarren faseko sintesi-aula.....	153
4.2.1.3. Hirugarren fasea.....	154

4.2.1.3.1.	Gelaratzeak.....	154
4.2.1.3.1.1.	<i>Testuingurua</i>	155
4.2.1.3.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	156
4.2.1.3.1.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	161
4.2.1.3.1.4.	<i>Baliabide materialak</i>	163
4.2.1.3.1.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko</i> <i>estrategiak</i>	165
4.2.1.3.2.	Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	168
4.2.1.3.2.1.	<i>Testuingurua</i>	168
4.2.1.3.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	170
4.2.1.3.2.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ...	172
4.2.1.3.2.4.	<i>Baliabide materialak</i>	173
4.2.1.3.2.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko</i> <i>estrategiak</i>	174
4.2.1.3.3.	Hirugarren faseko sintesi-taula.....	175
4.2.2.	Miren.....	176
4.2.2.1.	Lehendabiziko fasea.....	176
4.2.2.1.1.	Gelaratzeak.....	176
4.2.2.1.1.1.	<i>Testuingurua</i>	176
4.2.2.1.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	178
4.2.2.1.2.	Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak..	180
4.2.2.1.2.1.	<i>Testuingurua</i>	181
4.2.2.1.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	183
4.2.2.1.3.	Lehendabiziko faseko sintesi-taula.....	186
4.2.2.2.	Bigarren fasea.....	187
4.2.2.2.1.	Gelaratzeak.....	187
4.2.2.2.1.1.	<i>Testuingurua</i>	187
4.2.2.2.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	188
4.2.2.2.1.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ...	190
4.2.2.2.2.	Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	191
4.2.2.2.2.1.	<i>Testuingurua</i>	191
4.2.2.2.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	192
4.2.2.2.2.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ...	193

4.2.2.2.3.	Bigarren faseko sintesi-aula.....	194
4.2.2.3.	Hirugarren fasea.....	194
4.2.2.3.1.	Gelaratzeak.....	195
4.2.2.3.1.1.	<i>Testuingurua</i>	195
4.2.2.3.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	196
4.2.2.3.1.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	198
4.2.2.3.1.4.	<i>Baliabide materialak</i>	200
4.2.2.3.1.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta erreztatze</i> <i>estrategiak</i>	201
4.2.2.3.2.	Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	203
4.2.2.3.2.1.	<i>Testuingurua</i>	203
4.2.2.3.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	204
4.2.2.3.2.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ...	205
4.2.2.3.2.4.	<i>Baliabide materialak</i>	206
4.2.2.3.2.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta erreztatze</i> <i>estrategiak</i>	206
4.2.2.3.3.	Hirugarren faseko sintesi-aula.....	207
4.2.3.	Marian.....	207
4.2.3.1.	Lehendabiziko fasea.....	207
4.2.3.1.1.	Gelaratzeak.....	207
4.2.3.1.1.1.	<i>Testuingurua</i>	207
4.2.3.1.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	210
4.2.3.1.2.	Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak..	213
4.2.3.1.2.1.	<i>Testuingurua</i>	213
4.2.3.1.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	216
4.2.3.1.3.	Lehendabiziko faseko sintesi-aula.....	218
4.2.3.2.	Bigarren fasea.....	218
4.2.3.2.1.	Gelaratzeak.....	218
4.2.3.2.1.1.	<i>Testuingurua</i>	219
4.2.3.2.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	220
4.2.3.2.1.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	225
4.2.3.2.2.	Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	226
4.2.3.2.2.1.	<i>Testuingurua</i>	226

4.2.3.2.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura.....</i>	229
4.2.3.2.2.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura..</i>	231
4.2.3.2.3.	Bigarren faseko sintesi-taula.....	233
4.2.3.3.	Hirugarren fasea.....	234
4.2.3.3.1.	Gelaratzeak.....	234
4.2.3.3.1.1.	<i>Testuingurua.....</i>	235
4.2.3.3.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura.....</i>	236
4.2.3.3.1.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura..</i>	239
4.2.3.3.1.4.	<i>Baliabide materialak.....</i>	241
4.2.3.3.1.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak.....</i>	242
4.2.3.3.2.	Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	243
4.2.3.3.2.1.	<i>Testuingurua.....</i>	244
4.2.3.3.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura.....</i>	245
4.2.3.3.2.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura..</i>	248
4.2.3.3.2.4.	<i>Baliabide materialak.....</i>	251
4.2.3.3.2.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak.....</i>	251
4.2.3.3.3.	Hirugarren faseko sintesi-taula.....	252
4.2.4.	Amaia.....	254
4.2.4.1.	Lehendabiziko fasea.....	254
4.2.4.1.1.	Gelaratzeak.....	254
4.2.4.1.1.1.	<i>Testuingurua.....</i>	255
4.2.4.1.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura.....</i>	256
4.2.4.1.2.	Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak..	260
4.2.4.1.2.1.	<i>Testuingurua.....</i>	260
4.2.4.1.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura.....</i>	263
4.2.4.1.3.	Lehendabiziko faseko sintesi-taula.....	265
4.2.4.2.	Bigarren fasea.....	266
4.2.4.2.1.	Gelaratzeak.....	266
4.2.4.2.1.1.	<i>Testuingurua.....</i>	266
4.2.4.2.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura.....</i>	269
4.2.4.2.1.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura...</i>	274

4.2.4.2.2.	Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	276
4.2.4.2.2.1.	<i>Testuingurua</i>	276
4.2.4.2.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	277
4.2.4.2.2.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	279
4.2.4.2.3.	Bigarren faseko sintesi-taula.....	280
4.2.4.3.	Hirugarren fasea.....	282
4.2.4.3.1.	Gelaratzeak.....	282
4.2.4.3.1.1.	<i>Testuingurua</i>	282
4.2.4.3.1.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	283
4.2.4.3.1.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	288
4.2.4.3.1.4.	<i>Baliabide materialak</i>	291
4.2.4.3.1.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak</i>	292
4.2.4.3.2.	Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak	295
4.2.4.3.2.1.	<i>Testuingurua</i>	295
4.2.4.3.2.2.	<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	298
4.2.4.3.2.3.	<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i> ..	299
4.2.4.3.2.4.	<i>Baliabide materialak</i>	301
4.2.4.3.2.5.	<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak</i>	301
4.2.4.3.3.	Hirugarren faseko sintesi-taula.....	302
5.	EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA ETA ONDORIO OROKORRAK....	305
5.1.	Emitzen gaineko eztabaida.....	307
5.1.1.	1. ikergaldera: egitasmoaren ardatzak.....	308
5.1.2.	2. eta 3. ikergalderak: egitasmoaren sistematizazioa eta garapen aztarnak irakasleen esku-hartzeetan.....	314
5.1.3.	4. ikergaldera: egitasmoaren ardatzekiko irakasleen kezkak, oztopoak eta iritziak.....	319
5.2.	<i>Bularretik Mintzora</i> egitasmoaren irakurketa kritikoa: indarguneak eta azaleratutako erronkak.....	323
5.3.	Ondorio orokorrak.....	327
	BIBLIOGRAFIA..	329

IRUDIEN ETA TAULEN AURKIBIDEA

IRUDIEN AURKIBIDEA

1. irudia. Norbanakoaren garapenaren baldintzatzaileak.....	29
2. irudia. 6-8 urte bitarteko haurraren garapena.....	43
3. irudia. Literatura irakaslearen funtzioak eta praktikak.....	76
4. irudia. Ikerketa-dispositiboan jarraitutako pausoak.....	98
5. irudia. Corpusaren jasoketako lehen hiru formazio-faseetan jarraitutako pausoak.....	112
6. irudia. Corpusaren azterketan jarraitutako pausoak.....	114
7. irudia. Karmele ikasleei ipuina kontatzen (“Kontu kontari”; 2. saioa).....	131
8. irudia. Karmele ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan.....	136
9. irudia. Miren ikasleei ipuina kontatzen (“Kontu kontari”; 2. saioa).....	178
10. irudia. Miren ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan.....	183
11. irudia. Marian ikasleei ipuina kontatzen (“Kontu kontari”; 2. saioa).....	210
12. irudia. Marian ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan.....	216
13. irudia. Amaia ikasleei ipuina kontatzen (“Kontu kontari”, 2. saioa).....	256
14. irudia. Amaia ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan.....	263
15. irudia. Amaia ikasleei ipuina kontatzen (“Kontu kontari”; 3. saioa).....	283

TAULEN AURKIBIBIDEA

1. taula. Arretagune bakoitzari dagozkion iker-galderak.....	82
2. taula. Bularretik Mintzora egitasmoak eginiko formazio-eskaintzaren faseak.....	87
3. taula. Kategoriak eta azpi-kategoriak.....	105
4. taula. Adierazleen taula.....	127
5. taula. Karmeleren lehenbiziko faseko sintesi-aula.....	139
6. taula. Karmeleren bigarren faseko sintesi-aula.....	154
7. taula. Karmeleren hirugarren faseko sintesi-aula.....	175
8. taula. Mirenen lehenbiziko faseko sintesi-aula.....	186
9. taula. Mirenen bigarren faseko sintesi-aula.....	194
10. taula. Mirenen hirugarren faseko sintesi-aula.....	207
11. taula. Marianen lehenbiziko faseko sintesi-aula.....	218
12. taula. Marianen bigarren faseko sintesi-aula.....	234
13. taula. Marianen hirugarren faseko sintesi-aula.....	252
14. taula. Amaiaren lehenbiziko faseko sintesi-aula.....	265
15. taula. Amaiaren bigarren faseko sintesi-aula.....	280
16. taula. Amaiaren hirugarren faseko sintesi-aula.....	302

1. SARRERA

1. SARRERA

**“Jaio baino lehenagotik ari gara begiratzen ikasten.
Gure begiak hala ere ez dira oraindik udare helduak”**

**Joseba Sarrionandia
(*Hitzen ondoeza*, 1997)**

Ikerlanak ibili dituen pausoez izan dute abiabururik, utzitako arrasto bakoitza izan baita jakintza-egarri bat asetzeko nahian eginiko azterketaren ondorio. Hasi-masietatik, argi izan dugu, haurra erdigunera ekarrita, haur literaturak haren garapenerako dakartzan onurak ezagutzeko grina.

Haurrak sortzen den momentutik ditu mundurako atea zabalik, hura deskubritzeko zentzumenak heltzeke, baina garatzeko prest; begiratzen, entzuten, sentitzen, usaintzen eta dastatzen ikasteko. Eta nago, ikaste-prozesu horretan, erabateko heltzea utopia baino ez dela, helmuga barik etengabe mugituz doan gorpila. Eta nago, literaturak eskaintzen diola haurrari zentzumenak garatzeko aukera; mundu berriak ikuskatzekoa, doinuak entzutekoa, kilimak azalean sentitzekoa, kresala usaintzekoa, hitzak dastatzekoa. Baina ez dezagun ahaztu, horretarako parada izanagatik, helduok arduratu behar dugula eskaintza hori egiteaz, testuinguru aproposak eskaintzeaz, haurrak izan dezan literaturaz gozatzeko espazioa eta denbora. Horren harira, gogoratu behar dugu badirela etxean literaturarik jasotzen ez duten haurrak, alegia, etxe-giroan ipuinen fantasiako munduan murgiltzeko, kantu-jolasetan aritzeko, asmakizun berriak ikasteko... aukerarik izan ez dutenak. Haur guztiek izan beharko lukete literaturarako sarbidea, eta harekin gozatzeko aukera; ondorioz, etxean literaturarik jaso ez dutenei ate berriak zabaltzea beharrezkoa irizten diogu.

Esandakoaren bidetik, hezkuntzan, haur literatura sistematizatzeko beharra agerikoa dela irizten diogu, eta haurra erdigunera ekarrita, ezinbestean eskaini behar zaizkiola jolaserako eta mugimendurako aukerak, haurtzaroen eskutik helduta baitoaz hitza, musika, gorputza eta jolasa (Igerabide, 2000). Finean, irakasleak haurrak literaturaz gozatzea izan behar du ipar.

Zein da Euskal Herriko ikastetxeetako errealitatea, ordea? Zer presentzia du literaturak egun eskoletan? Iratxe Retolazak (2018) dio euskal kulturaren transmisioa eten egin dela, eta horren baitan, beraz, baita literaturarena ere. Egon den eten horrek hezkuntzan ere izan du eraginik,

irakasleen formazio ezak transmisiorako gaitasun eza ekarri baitu berarekin. Literaturaren irakaskuntzan joera handia dago literatura hizkuntza gaitasunak lantzerantz bideratzeko edota obra literarioen irakurketara mugatzeko (Alonso, 2008), baina horrek ez du inolaz ere bermatzen haurrak literatur gaitasunak eskuratzea. Ildo horretatik, azpimarratzekoa da Euskal Herrian ez dela irakasleak hezkuntza literarioan trebatzeko plataforma bateraturik egon, bai ordea irakasleen prestakuntzan formazio saioak eskaintzen aritu diren hainbat unibertsitate (EHU, UEU eta MU), prestakuntza-zentro (Irale eta EIBZ) eta elkarte (Galtzagorri Elkarte) (Serrano, 2019).

Mondragon Unibertsitateari dagokionez, HUHEZI fakultateko MIKER ikerketa taldeak hainbat urtetan dihardu irakasleen prestakuntzan lanean, eta aipatzekoa da tesi honetako ikerlaria ere talde horretako kide dela. Geroz eta ikastetxe gehiago dira ikasleen literatur gaitasunak eta irakurzaletasuna sustatzeko aholkularitzak eskatzen dituztenak, eta MIKERrek, besteak beste, behar horri erantzuteko lanean dihardu.

Halaber, Galtzagorri Elkarteak eginiko lana ere ekarri dugu gogora aurreko lerroetan, eta aipatzekoa da hark kudeaturiko Bularretik Mintzora egitasmoa, 2008an hasi eta 2018ra arte lan izugarria egin baitu hainbat guraso eta hezitzaileen prestakuntzan. Literaturak haurren garapen integralean duen eragina oinarri hartuta, egitasmoak helburu nagusitzat izan du 0-8 urte bitarteko haurren guraso zein hezitzaileei haien garapenean laguntzeko haur literaturako baliabideak eskaintzea eta hala, haurrengan irakurketa ohiturak sustatzea. Azpimarratzekoa da, hala ere, xedea ez dela izan haurra ahalik eta lasterren irakurtzen hastea, literaturarekin gozatzea eta irakurketa ahalmenak garatu ahala irakurketa pertsonalak egiteko interesa sortzea baino.

Euskal Herrian zabalkunde handia izan duen egitasmoa izanik ere¹, bere ibilbidea bukatzeaz zegoela ikusita, eta ikertu gabeko proiektua zela jakinik, funtsezko iritzi genion halako tradizioa duten formazioen oinarriak, indarguneak eta erronkak identifikatzeari etorkizuneko balizko praktikak egituratzen laguntzeko.

¹ www.bularretikmintzora.org webgunean eskuragarri daude egitasmoaren formazio-eskaintzaren datuak, alegia, zenbat herri eta ikastetxetan eman duen formazioa (2016-2017 eta 2017-2018 ikasturteetan, adibidez, 21 herri eta 56 ikastetxek hartu zuten parte egitasmoan), eta zenbait parte-hartzaile izan dituen hamar urteko ibilbidean (azken bi ikasturteetan, besteak beste, 542 irakasle).

Ikerketa-fokua zehaztea beharrezkoa izan da, ordea, izan ere, Bularretik Mintzora egitasmoak eskainiriko formazioak askotarikoak izan dira; prestakuntza saioak 0-8 urteko bitarteko haurren gurasoei, irakasleei eta osasun zentroetako profesionalei eskaini zaizkie. Guk, dena den, hezkuntza formalean jarri nahi izan dugu arreta, hain zuzen ere, uste dugulako haurren garapen integralerako onura handiak eskaintzen dituela haur literaturak, eta hezkuntzak sortu behar dituela horretarako espazioak eta testuinguru aproposak. Hori horrela izanik, ikerlan honetan, ikastetxe jakin bateko errealitatea sakon aztertzeko hautua egin dugu, eta gure kasuan, Eibarko San Andres eskolako hartu dugu aztergai.

Ikastetxeko Haur Hezkuntzako irakasle guztiek jaso dute egitasmoak eskainiriko formazioa, bai eta Lehen Hezkuntzako 1. ziklokoek ere. Gainera, formazio horrek eraginda, irakasle horiek guztiek hartu dute literaturarekin aritzeko eta gozatzeko tartea. Gure ikerketa heldu ezinezko dimentsioetara zabaldu aurretik, baina, etapa jakin baten analisisa egiteko hautua egin genuen, eta irakasleekin bildu ostean, Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailako lau irakasleen prozesua jasotzea erabaki genuen. Ildo horretatik, eta hirugarren atalean gehiago zehaztuko badugu ere, ikerlanaren helburu nagusia izan da Bularretik Mintzora egitasmoak irakasleei eskainitako literatura gelartzeko gakoak identifikatzea; horiek aztergai izan ditugun LHko 1. zikloko lau irakasleek nola gelaratzen dituzten ezaugarritzea; gelaratze horiekiko irakasleek azaleratu dituzten iritziak, oztupoak edota zailtasunak deskribatzea; eta aurreko guztiak eraginda, irakasle bakoitzaren garapen-aztarnak identifikatzea.

Xede nagusia oinarri harturik, haurra eta literatura ekarri ditugu erdigunera marko teorikoaren atalean. Bertan, batetik, ikusi dugu zeintzuk diren 6 eta 8 urteko bitarteko haurren garapenari dagozkion ezaugarriak, eta bestetik, literaturak haurren garapenerako dakartzan onurez hitz egin dugu. Horrek guztiak lana kokatzen lagundu digu, bai eta corpusaren azteretarako beharrezko irizpideak zehazten ere.

Ainguraketa teorikoa egin ostean, hirugarren puntuan, ikerlanaren helburuak eta iker-galderak aurkeztu ditugu. Horrez gainera, azterketa burutzeko egindako hautu metodologikoak plazaratu ditugu, irakurleak izan dezan ikerketa dispositiboaren zirrikituak ezagutzeko parada. Halaber, corpusaren jasoketarako beharrezkoak izan zaizkigun baliabideak ere aurkeztuko ditugu, bai eta ikertu ditugun hiru arretaguneak zehaztu ere, hau da, Bularretik Mintzora egitasmoak San Andres eskolako irakasleei eskainitako formazioak, LHko 1. zikloko lau irakasleen gelaratzeak eta gelaratze horien aurrean jarririk, irakasleekin eginiko

autokonfrontazio saioak (alegia, bideo azterketaren laguntzaz jarduera errealarekiko aurrez aurre jarrita ikertzailearekin egindako elkarrizketak).

Aipaturiko hiru arretaguneak aztergai hartzeko, egitasmoak ikastetxean eginiko bi urteko ibilbidea hartu dugu aintzakotzat, eta horrek aukera eman digu lau irakasleen prozesu osoa jaso eta ikertzeko. Horixe izan da *Corpusaren azterketa* atalaren helburua, alegia, formazio-prozesuak aurrera egin ahala, bertan jasotako gakoak irakasleek nola gelaratzen dituzten ezaugarritzea; tutoreek gelaratze horien aurrean zer iritzi, oztopo eta hausnarketa egiten dituzten deskribatzea; eta horrek guztiak eraginda, irakasle bakoitzaren garapen-aztarnak identifikatzea.

Aurreko ataleko azterketatik abiatuta, hainbat izan dira jasotako emaitzak, bai eta horietatik sorturiko gogoetak ere. Horri guztiari kabida eman nahian aurkeztu dugu ikerlanaren itxierako atala eta hiru azpi-ataletan banatu dugu. Lehenbizikoan, Bularretik Mintzora egitasmoak eskainiriko formazioetako gakoak oinarri hartuta, horiek adituen teoriekin eta corpusaren analititik ateratako emaitzekin kontrastatu ditugu. Aurreko azpi-atalean jasotakoaren haritik, bigarrean, Bularretik Mintzora egitasmoaren erronkak identifikatu ditugu, izan ere, etorkizunean literatura curriculumean txertatzeko proposamenak egin nahi izatekotan, funtsezko irizten diogu egitasmoko oinarriez gain, erronkak ere kontuan hartzeari. Azken puntuan, ikerlanean jasotakoa borobiltzeko ondorio orokorrak aurkeztu ditugu.

2. MARKO TEORIKOA

2. MARKO TEORIKOA

Kapitulu honetan ikerlanaren marko teorikoa jaso da, zeina ezinbestekoa izango den bai lana kokatzeko, bai eta corpusaren azterketarako beharrezko irizpideak zehazteko ere. Lau zimenduren gainean eraiki da ainguraketa teorikoa. Hasteko eta behin, haurra ekarri dugu erdigunera; aztertutako corpora abiapuntu, 6-8 urte bitarteko haurraren garapenaren ezaugarriak jaso ditugu. Bigarrenik, literaturak 6-8 urte bitarteko haurraren garapen integralean nola eragiten duen aztertu da, dela alor motore eta fisikoan, dela kognitiboan, dela psiko-sozialean. Jakinik hezkuntza sistemaren helburu nagusietariko bat haurraren garapen osoa bermatzea dela, haur eta gazte literaturaren ikas-irakaskuntzari erreparatu diogu hirugarren atalean; haur eta gazte literaturaren izaera eta ezaugarrietatik abiatu, haurraren garapen integrala bermatzeko haur eta gazte literaturaren ikas-irakaskuntzaren aurrera begirako erronkak identifikatu ditugu. Azkenik, aurretik aipatutako hiru alorretan azaleratzen diren erronkei aurre egiteko eragile garrantzitsu gisa, irakaslea bera, eta, zehazki, irakasleen prestakuntza hartu dugu ardatz laugarren atalean.

2.1. Garapenaren psikologia: haurra ulertuz

Sarreran azaldu dugun moduan, Bularretik Mintzora egitasmoren xede nagusia 0-8 urte bitarteko haurrei literatura dastatzeko eta gozatzeko proposamenak eskaintzea da, euskal haur literaturako kalitatezko testuak baliatuta (Galtzagorri Elkarte, 2016). Hain zuzen ere, egitasmoak haurraren garapen integrala literaturaren bidez laguntzea du helburu; izan ere, literaturak haurraren maila psikologikoan, intelektualean, linguistikoan, emozionalean, sortzailean, eta beste zenbaitetan eragiten du (Bettelheim, 1994).

Haurra izaki soziala den heinean, bizitza ziklo osoan zehar etengabe doa garatuz (Perinat, 2007). Garapen horretan Bularretik Mintzora egitasmoak nola eta nondik eragiten duen aztertze, funtsezkoa da lehenengo haurra eta haren garapenaren oinarriko kontzeptu batzuk ekartzea. Beraz, 6-8 urte bitarteko haurra ezaugarrituko dugu, eta ezaugarritze horretarako, garapenaren psikologia hartuko dugu oinarri. Garapenaren psikologiak helburu

du aztertzea gizakiaren bizitza zikloan zehar gertatzen diren aldaketak, hau da, sortzen denetik hiltzen den arteko denborari dagozkionak (Palacios, 2002; Córdoba & Lafuente, 2006).

Palaciosek (2002) giza garapenean eragina duten faktoreez hitz egiten du eta aipatzen du, hasteko eta behin, espeziea ukazinezko baldintzatzailea dela. Guztiok jaiotzen gara plan biologiko batekin, eta plan horrek barnebiltzen ditu gure garapen fisikoaren eta psikologikoaren ezaugarriak jaiotzen garen momentutik heriotzara arte. Plan hori espezie bereko kide guztiok elkarbanatzen dugu, beraz, giza genomaren parte da. Papaliak, Oldsek eta Feldmanek (2009) diote ezaugarri biologiko horiez gain, norbanakoaren berezko ezaugarriak aintzakotzat hartzea ere funtsezkoa dela.

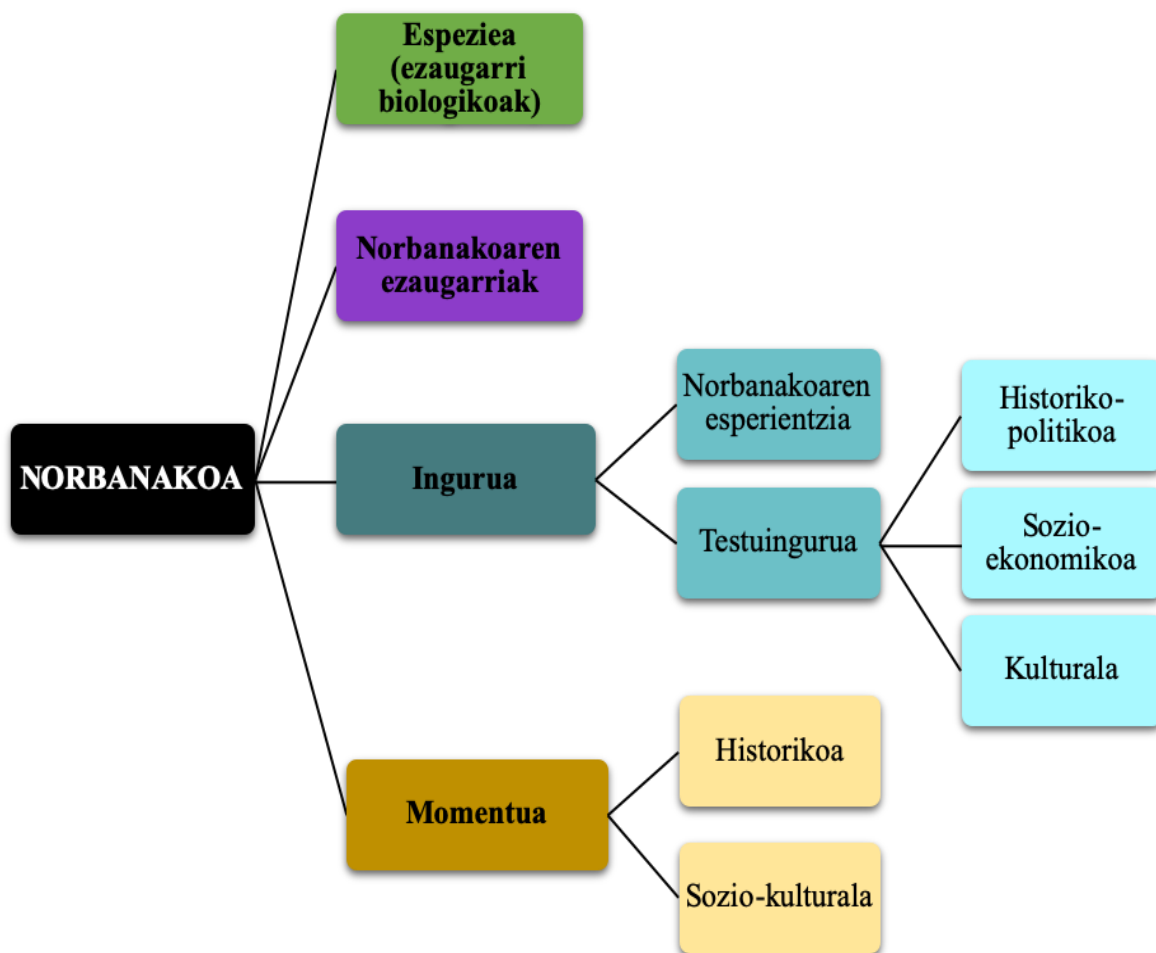
Halaber, ezin dugu ahaztu gizakia izaki soziala dela eta jaiotzen den unetik testuinguru sozial eta historiko batean garatzen dela, alegia, inguruak giza garapenean eragiten duela (Papalia, Olds & Feldman, 2009; Córdoba & Lafuente, 2006). Inguruaz hitz egiterakoan, batetik, norbanakoaren esperientzia izan behar dugu kontuan, eta horren baitan, haurrak dituen lotura afektiboak garrantzizkoak dira (Barandiaran, Larrea & López de Arana, 2011a), izan ere, horiei esker haurrak konfiantza lortuko du bai bere buruarengan, bai eta gainontzekoengan ere. Lotura afektibo horiek indartu daitezten, funtsezkoa da atxikimendu jokabidea aktibatzea eta garatzea. Barandiaranek, Larreak eta Lopez de Aranak diotenez (2011a) haurrak bere bizitzako lehen hilabeteetan aktibatuko du aipaturiko jokabidea, baina bizitza ziklo guztian zehar garatuko da. Haurraren atxikimendu jokabidearen garapenak bere esperientzian eragingo du, eta ondorioz, bere garapenean.

Inguruaren baitan, bestetik, aintzakotzat hartu behar dugu testuinguru historiko-politiko, sozioekonomikoa eta kulturala (Córdoba & Lafuente, 2006). Ildo horretatik, haurraren berezotasuna testuinguruak baldintzatuko du bere heltze-prozesuak norabide bat edo beste hartzea eraginez (Palacios, 2002).

Kontuan izan behar dugu subjektua bizi den testuingurua aintzakotzat hartu behar bada, testuinguru hori etengabeko aldaketan dagoenez, subjektuak berak bizi dituen aldaketak ere dinamikotasunaren markoan ulertu behar direla (Córdoba & Lafuente, 2006). Hori horrela izanik, azpimarratzekoa da, adin tarte berean ere aldaketak egon daitezkeela (Palacios, 2002), eta ideia hori aintzat hartu behar dugu ezinbestean, izan ere, atal honetan 6-8 urteko haurra ezaugarritzea xede izanik, alde batetik, haurrari berari dagozkion garapenaren ezaugarriak

deskribatu beharko ditugu, baina bestetik, subjektu bakoitzaren testuinguru pertsonala eta sozio-historikoa ere hartu beharko ditugu aintzakotzat.

Hurrengo irudiak norbanakoaren garapenean eragiten duten faktoreak barnebiltzen ditu:



1. irudia. Norbanakoaren garapenean baldintzatzaileak

Bestalde, gogoratu behar dugu, garapenean psikologiaren alorrean adituek bizitza zikloa aroka banatzen badute ere, guk ez ditugula aro horiek guztiak ikertu; gure ikerlana Lehen Hezkuntzako 1. zikloko etapan kokatzen da. Ondorioz, aurrez aipaturiko markoa ahaztu gabe eta gure xedea lortze bidean, zuzenean adituek adin tarte horretan identifikatutako ezaugarrietara joko dugu.

2.1.1. 6-8 urte bitarteko haurraren garapenaren ezaugarriak

Papaliak, Oldsek eta Feldmanek (2009) diote bizitza zikloko aroen banaketa arbitrarioa dela, ez baitago momentu zehatz bat, esaterako, subjektua haur izatetik nerabe izatera igarotzen dena, edota nerabe izatetik heldu izatera. Edozein kasutan, garrantzitsua da garapenaren psikologiaren alorrean ikerlariak aro bakoitzari esleitzen dizkieten ezaugarriak jasotzea, horietatik abiatuta 6-8 urte bitarteko haurra ezaugarritu ahal izango baitugu, eta ezaugarri horiek haurra hobeto ulertzen lagunduko baitigute.

Ezaugarritze horretarako, hiru eremu izan ditugu oinarri: garapen motore eta fisikoa, garapen kognitiboa eta garapen psiko-soziala. Diamondek (2007) dioen moduan, hiru eremuak elkarreraginean daude, eta horrek ahalbidetzen du pertsonaren garapen integrala (eta beraz, ezinbestekoa da denak oinarri hartzea haurra ezaugarritu nahi badugu).

Bestalde, ikerlanaren helburua kontuan hartuta, atal honetan 6-8 urteko haurraren garapen motore eta fisikoaren, kognitiboaren eta psiko-sozialaren ezaugarriak barnebilduko dira; ez eremu bakoitzeko aldaketa edo aurrerapen guztiak, lan honetan aztergai diren ildoei loturikoak baino (alegia, aztergai dugun literatur egitasmoak garatu-asmo dituen alderdiak).

2.1.1.1. Garapen motore eta fisikoa

Garapen motorea norbanakoaren bizitzan zehar gertatzen diren gaitasun motoreen aldaketa multzo gisa ulertu behar dugu (Ruiz Pérez, Gutiérrez Sanmartín, Graupera Sanz, Linaza Iglesias & Navarro Valdivieso, 2007). Aldaketak bizitza osoan zehar gertatzen badira ere, oso garrantzitsua da haurraren lehenbiziko urteetako garapen motorea aztertzea, urte horietan eskuratutako gaitasunek norbanakoaren garapen fisikoan eragingo baitute bete-betean (Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones, & Kondilis, 2006), bai eta osasun fisikoan eta buru-osasunean ere (Janssen y LeBlanc, 2010).

Garapen motore eta fisikoa prozesu konplexua da beraz, zeinetan hainbat faktorek eragiten duten (Gallaue & Ozmun, 2006; Ulrich, 2007), izan ere, beraz ez da modu isolatuan gertatzen; erabat lotuta dago garapen kognitiboarekin, sozialarekin eta hazkuntza prozesuarekin, hain zuzen ere, ekintza motorea aurrez aipaturiko alor horiek guztiak barnebiltzen dituzten

prozesuen emaitza bailitzateke (Ovejero, 2013). Zehatzago esanda, Ruiz Pérezek eta bestek (2007) azaltzen dute norbanakoak zentzumenen bitartez jasotako informazioa (alor sentoriala) prozesatu ostean, nerbio-sistema zentralaren (alor kognitiboa) erantzun motore bat (alor fisikoa) gauzaten duela. Hori dela eta, alderdi psikomotoreaz hitz egin beharrean gaude, zeinak funtzio motoreen eta psikikoen arteko konbinazioa duen oinarri (Rigal, 2006), eta Ameijeirasek (2008) norbanakoak bizitza osoan zehar motrizitatean jasandako aldeketen multzo gisa definitzen duen.

Morak eta Palaciosek (2000) diotenez, garapen hori bi aldagaik baldintzatzen dute; batetik, kanpo aldagaiek edo praxikoek, hau da, ekintzak berak; eta bestetik, barne-aldagaiek edo sinbolikoek, zeintzuek subjektuak bere buruarekiko egiten duen errepresentazioarekin eta horrek eskaintzen dizkion aukerekin lotura duten.

Bestalde, ezin dugu ahaztu, haur bakoitzaren kasuan baldintzatzaile genetikoak zein testuingurua bera ere kontuan izan behar ditugula, horiek bete-betean eragingo baitute alderdi fisiko eta motorean (Pacheco, 2015). García eta Herranz (2010) ere bat datoz esan berri dugunarekin; norbanako bakoitzaren hazkuntza prozesua modu desberdinean gerta daiteke, eta horretan, zenbait faktore aipatzeko beharraz dihardute. Autoreek diotenez herentzia genetikoa da eragileetako bat, baina ez da bakarra. Elikadurari, esaterako, funtsezko aldagai irizten diote, bai eta ariketa fisikoari ere, biak ala biak beharrezkoak baitira haurraren hazkuntza prozesua egokia izan dadin. Horiek ez ezik, klase sozialak, jasandako traumek edota eraso psikologikoen ere bete-betean eragin dezakete haurraren hazkuntzan.

Autoreekin bat eginez, beraz, ikus genezake herentzia genetikoaz gain, badirela haurraren garapen fisikoan eragiten duten bestelako faktore sozio-kulturalak ere. Era berean, García eta Herranzek (2010) diote ezinbestekoa dela garapen fisikorako baldintza egokiak izatea berau modu egokian gerta dadin, baina ez horretarako bakarrik; haurrari hizkuntza garatzen, bai eta kognitiboki, sozialki eta emozionalki garatzen ere lagunduko dio.

Ikerlan honetan aztergai izango dugun adin-tartea aintzat hartuz (6-8 urte bitartekoa), Gilek (2006) eta Papaliak; eta Oldsek eta Feldmanek (2009), besteak beste, honako ezaugarriak aipatzen dituzte: haurrek aurreko urteetan baino oreka handiagoa izaten dute, indar handiagoa izaten dute eta pisu handiagoak altxatzeko gaitasuna dute. Beraz, eta aurrez esan dugunaren bidetik, ezin dugu garapen motore eta fisikoa modu isolatuan ulertu, besteren artean, haurra

inguratzen duen testuinguruak erabat baldintzatuko baitu berau. Hori oinarri hartuz, Vayerrek (1985) dio 6-8 urte bitarteko aroa trantsizio etapa gisa ulertu behar dugula, urte horietan, haurraren gorputzaren garapena egoera global eta sinkretiko batetik, bereizte eta analisi egoerara pasatzen baita. Autorearen ustez, ondokoak lirateke adin-tarte horretako haurraren ezaugarri nagusiak:

- “Ni”-aren, munduaren eta inguratzen duten pertsonen arteko elkarrekintzen ondorioz, haurrak bere buruaren irudia eraikitzen du.
- Arnasaren eta gorputzaren (eta horren jarreraren) kontrola garatzen ditu.
- Gorputz segmentuen independentzia eskuratzen du, hau da, segmentu bakoitza modu indibidualean erabiltzeko gaitasuna garatzen du.
- Lateralitatea baieztatzen da.
- Espazioa antolatzeko eta egituratzeko gai da. Espazioaren egituratzeari esker, hainbat ikaskuntzarako ezinbestekoak diren orientazio, egoera eta neurri nozioak eskuratzen ditu.
- Denbora antolatzeko eta egituratzeko gai da.
- Begiaren eta eskuaren arteko koordinazioa eta zehaztasuna eskuratzen ditu, funtsezkoak izango direnak irakurketa eta idazketa prozesuetarako.

6-8 urte bitarteko adin-tartea aintzat hartuz, ezinbestean hitz egin behar dugu jolasaz ere, eta nahiz eta alderdi horri *2.2.1 Literatura haurraren garapen fisiko eta motorea lantzeko* deituriko puntuan erreparatuko diogun, bi ideia azpimarratu beharko genituzke. Batetik, kontuan izan behar dugu, aztergai dugun adin-tartean jolasa ezinbestekoa dela, bai horrek bai eta mugimenduak ere, oro har, norbanakoaren garapen osoa ahalbidetzen baitute. Bestetik, azpimarratzekoa da haurraren jolasteko moduan ere eragiten dutela alor fisiko zein motorean gerta daitezkeen aldaketek, izan ere, hasierako urteetan, bakarkako jolasak nagusitzen dira, objektuei loturikoak eta errepikakorrek direnak (Berruezo, 2000), baina haurra garatuz joan ahala, jolasa bera ere aldatu egingo da eta agerikoa da hori 6 urtetik aurrera, umeak bestelako jolasetan aritzen baitira (Gil, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Aurrerago ikusiko dugun moduan, aipatzekoa da 6-8 urteren bueltan, arauak agertzen hasten direla, eta horrek ere eragina duela jolasterako orduan, jolas sinbolikoan baino, arauetan oinarritutako jokoetan aritzen baitira haurrak. Hala eta guztiz ere, azpimarratzekoa da arau horiek, oraindik ere, nagusiagoenak baino malguagoak direla, izan ere, oraindik ez dute

nagusiek besteko prozesamendu gaitasunik. Horrekin batera, motzagoa den instrukzio denbora behar dute eta praktika librerako denbora gehiago (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

2.1.1.2. Garapen kognitiboa

Garapen kognitiboaz aritzeko, funtsezko hiru ardatz hartu behar dira kontuan: Piageten teoria, informazioaren prozesamendua eta hizkuntzaren garapena (Palacios, Marchesi & Coll, 2002; Córdoba, Descals & Gil, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Lehenengoari erreparatuz, ezin ukatuzkoa da garapenaren psikologiaren alorreko adituen bat-etortzea Piagetek (1952) proposatutako teoriarekin. Hori izan da ikuspuntu nagusia, batez ere, 0-12 urte bitarteko haurren garapenaren esparruan eta zehazki, maila kognitiboan gertatzen diren aldaketei dagokienez, hainbat datu kualitatibo eta hipotesi eskaini baitzituen (Córdoba, 2006). Bere ekarpenaren oinarrian dagoen ideia da hurrek, pentsamenduaren etapa batetik bestera igarotzen direnean, informazio berria prozesatzen dutela (Beloglovsky & Daly, 2015). Prozesamendu horren garapena ulertzeko, Piagetek (1952) haurren garapen kognitiboaren baitan lau etapa proposatu zituen. Jarraian laurak aipatuko badira ere, bigarrenean eta hirugarrenean sakondu dugu, hain zuzen ere, 6-8 urte bitarteko haurra bi aro horien artean kokatu behar dugulako; adin-tarte horretan zenbait haur eragiketa aurreko aldian egon daitezke, eta beste batzuk aldiz, eragiketa zehatzen aroan. Hona hemen lau aroak eta horiei dagozkien ezaugarriak:

1. **Aro sensorial-motorea (0-2 urte):** hurrek beren zentzumenak eta gaitasun motoreak darabiltzate inguratzen duten munduaren inguruko informazioa eskuratzeko.
2. **Eragiketa aurreko estadioa (2-7 urte):** etapa honetan haurrak oraindik ez daude prest buru eragiketa logikoak erabiltzeko. Ezaugarri nagusia pentsamendu sinbolikoaren erabileraren hazkuntza da, izan ere, haurrak dagoeneko ez du behar objektu, pertsona edo gertaera batekiko kontaktu sensorial-motorea haren inguruan pentsatzeko; haurrak pentsa dezake objektuek edo pertsonak errealitatean dituzten ezaugarriez besteko ezaugarriak dituztela (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Haurrak esanguratsuak diren esperientziei lotutako elkarrekintzak darabiltza ezagutzak

eskuratzeke, eta ezagutza horiek aurrez ditueni gaineratu diezazkieke. Beraz, umeak barneratutakoa besteekin duen elkarrekintzaren ondorioz egiten du (Beloglovsky & Daly, 2015). Bestalde, badira azpimarragarriak diren bestelako aldaketa eta aurrerapen kognitibo batzuk ere, besteak beste (Papalia, Olds & Feldman, 2009):

- Haurrak konturatzen hasten dira gertaerak kausen ondorio direla.
- Haurrek objektuak, pertsonak eta gertaerak sailka ditzakete.
- Kontatzeko gai dira eta zenbakiak maneia ditzakete.
- Pertzepzio handiagoa dute buru ekintzekiko eta buru funtzionamenduarekiko.
- Oraindik ez dute deszentrazioarako gaitasunik.
- Itzulgarritasunaren nozioa oraindik ez dute eskuratu, haurrek ez baitute ulertzen eragiketa edo ekintza berriro ere bere jatorrizko egoerara itzul daitekeenik.
- Arrazonamendu transduktiboa darabilte; arrazonamendu deduktibo eta induktiborik ez darabilte oraindik, eta horren ordez, arrazoiak ikusten dituzte ez dauden tokian.
- Animismoa agertzen da; objektu bizigabeei bizitza esleitzen diete.
- Ez dute kanpoko itxura eta errealitatea ezberdintzeko gaitasunik.

3. **Eragiketa zehatzen aroa (7-11 urte):** haurrek logika darabilte bizi dituzten esperientzien eta dituzten pertzepzioen inguruan pentsatzeko (Palacios & Hidalgo, 2002). Beren pentsamendua mugatuta dago ikusi, ukitu eta entzun dezaketenari lotutako arazoak ebazteko balia baititzakete buru-eragiketak (Beloglovsky & Daly, 2015). Aipaturikoez gain, honako aurrerapen kognitiboak gerta daitezke aro honetan:

- Egozentrismoa gutxitzen doa (Beloglovsky & Daly, 2015) eta besteen azalean jartzeko gaitasuan eskuratzen dute (Córdoba, 2006).
- Pentsamendua oraindik orain eta hemen gertatzen denak mugatu arren, haurrek arrazoituago dauden azalpenak ematen dituzte (Palacios & Hidalgo, 2002), izan ere, kausalitatea badela badakite (Papalia, Olds & Feldman., 2009), nahiz eta 9-10 urtetik aurrera ulertuko duten osotasunean (Córdoba, 2006).
- Kategorien arabera (forma, kolorea, tamaina...) sailkapen hierarkikoak egiteko gaitasuna dute (Córdoba, 2006); deszentratzeko gai dira.

- Dimentsio batean baino gehiagotan jar dezaketenez arreta, mantentze nozioa eskuratzen dute (Córdoba, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2009).
- Piagetek arrazamendu induktiboa balia zezaketela aipatu zuen arren, Papaliak, Oldsek eta Feldmanek (2009) deduktiboa ere erabiltzeko gai direla aipatzen dute.
- 7 urtetik aurrera arrazamendu morala agertzen hasten da, hain zuzen ere, adin horretatik aurrera haurrak konturatzen hasten baitira lege unibertsalak daudela eta ez dagoela ondo dagoena eta gaizki dagoena zehazten duen arau bakar eta absoluturik (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

4. **Eragiketa formalen aroa (11 urte-helduaroa):** modu abstraktuan pentsatzeko gaitasuna dute, bai eta analitikoki arrazoitzekoa ere. Sekula bizi gabeko esperientziei lotutako ondorio abstraktuetara irits daitezke logika baliatuz.

Atalaren hasieran esan dugun moduan, haurraren garapen kognitiboaz aritzerakoan hizpide izango dugun bigarren puntua **informazioaren prozesamenduari** dagokiona da. Horren baitan arretari, memoriari eta antolaketari egin behar diegu erreferentzia ezinbestean. Nagusitzen joan ahala, haurrek arreta erregulatzeko eta mantentzeko gaitasun handiagoa dute, bai eta informazioa prozesatzeko, informazioa gordetzeko eta beren jokabidea erregulatzeko ere. 6-8 urte bitarteko haurren kasuan, agerikoa da esan berri duguna, aro horretan, haurrak gaitasun handiagoa baitu prozesatzeko eta abiadura azkarragoan egin baitezake aurreko urteetan baino. Horrez gain, arreta selektiboagoa dute (Martí, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2009), alegia, interesgarria den informazioan arreta jartzen dute eta interesatzen ez zaiena ez dute kontuan hartzen. Horrek kontrola izatea eskatzen die eta kontrol hori garrantzitsua da memoria, pentsamendu eta arreta prozesuetan. Memoriari dagokionez, Martik (2002) dio adin-tarte honetan, haurrek memoria estrategikoagoa dutela; informazioak gogoratzeko, hau da, errepassoak egiteko, informazioaren antolaketarako eta lanketarako gaitasuna dute, eta berreskuratzeko estrategia konplexuagoak darabiltzate, modu kontziente eta berariazkoan. Autoreak dioenez, memorian ez ezik, ezagutzan ere bada alderik aurreko urteekin alderatuta, izan ere, aro honetan, haurrak ezagutzak eskuratu eta antolatzeko gaitasuna du, eta maiz, helduek dutena baino handiagoa izan ohi da. Ezagutzaren baitan, halaber, ezagutza espezifikoen garapena ere aipatzekoa da; honek garrantzia hartzen du ondorengo urteetan, eta hori, haurren gaitasunei lotuta egoteaz gain, eskolaren eragina ere bada.

Aurrez esandakoaz gain, 6-8 urte bitarteko hurrek adin txikiagokoe bano gaitasun handiagoo dute **hausnartzeko eta norbere ekintza kognitiboekiko kontzientzia hartzeko**; konturatu egiten dira nola eta zer pentsatzen duten, jarduera kognitibo bat ebaluatzeko (zailtasun maila, esaterako) eta horri erantzuteko estrategien aukeraketarako gaitasun handiagoo dute, egindakoo hobeto ebaluatzen dute eta ikasi dutenarekiko eta dituzten ezagutzekiko kontzienteagoak dira. Bestalde, hobeto dakite zer eta nola egin behar duten, hobeto antolatzen dituzte ekintzak egin aurretik, horiek ebaluatzeko gaitasuna dute eta horren arabera, antolatzeko eta moldatzeko strategiak balia ditzakete (Martí, 2002).

Garapen kognitiboaren baitan azpimarratu beharreko hirugarren alderdia **hizkuntzaren garapenarena** dugu. Aurreko urteekin alderatuta, 6 urtetik aurrera hizkuntzaren garapena motelagoa den arren, bada aldaketarik eta horiek, batez ere, alderdi pragmatikoetan eta semantikoetan gertatzen dira (Descals & Ávila, 2006). Hizkuntzaren garapenaren baitan lau garapen ezberdindu daitezke: fonologikoo, morfosintaktikoo, semantikoo eta pragmatikoo. Jarraian eremu bakoitzean 6-8 urteko haurraren gertatzen diren ezaugarriak azalduko dira.

- *Garapen fonologikoo*

6-8 urte dituenerako, haurrak garapen fonologikoo osatuta du. Eta ez hori bakarrik, gaitasun metalinguistikooak ere eskuratzen ditu epe honetan. Izan ere, adin-tarte honetako haurrak dagoeneko gai dira hizkuntzaz pentsatzeko, are gehiago, pentsamenduaz pentsatzeko (Martí, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2009). Gaitasun metalinguistikoen artean garatzen lehenengoetarikoo kontzientzia fonologikoo da; hurrek badakite hitzek soinuak dituztela eta beraz, material linguistikooa zatikatu daitekeela (Descals & Ávila, 2006).

- *Garapen morfosintaktikoo*

6 urtetik aurrera, haurra hitzak osatzeko arau berriak ikasten doa, eta aurrez ikasi dituenak ere egonkortu egiten dira. Bestalde, alderdi sintaktikoari erreparatuta, azpimarratzekooa da konplexutasunean irabazten dutela, esaldien egitura konplexuagoak egiteko gai baita haurra (Descals & Ávila, 2006).

- ***Garapen semantikoa***

Alderdirik aipagarriena hiztegiaren aberastasuna da (Martí, 2002; Descals & Ávila, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2009). Horren eragile nagusiak eskola eta familia testuingurua dira. Gurera etorritz, hezkuntzaren esparruan garrantzitsua izango da hiztegiaren zabaltze horretan laguntzea, eta horretarako, esku-hartze egokiak diseinatzea. Irakurketa-ohiturak sustatzea izango da egitekoetako bat. Baina ez da hori antzeman daitekeen aldaketa bakarra, halaber, aipatzekoak dira esanahiaren ulermenaren hobekuntza, bai eta sormen linguistikorako gaitasuna ere. Hurrek adin honetan joera dute kantak, poemak, hitz-jolasak, errimak... egiteko. 8-9 urtetik aurrera, gainera, gai izango dira zenbait elementu literario ulertzeko (adibidez, metaforak), baina esaera zaharrak, esaterako, ez dira erabat ulertzeko gai izango heldu izatera iritsi arte.

- ***Garapen pragmatikoa***

Descalsek eta Avilak (2006) diotenez, adin honetan haurrengan nabarmena da elkarriketa gaitasunetan duten hobekuntza, zeina pentsamendu egozentrikoa uztearekin eta sozializazioak garrantzia hartzearekin batera agertzen den. Besteak beste, haurrak gaitasuna du gai berriak ateratzeko, gaia mantentzeko, elkarriketa bukatzeko, entzulearen intentzioa antzemateko eta horri erantzuteko, eta erantzun konplexuagoak emateko.

Narrazioari dagokionez aipatutako autoreek diote badagoela aldaketarik adin honetako haurrengan. 5-6 urterekin, batez ere, deskribapenak egiten dituzte; 6 urtetik aurrera ordea, azalpenak eta asmatutako istorioak ere egiten dituzte, eta ekoizten dituzten narrazioak konplexuagoak dira; argumentuak agertzen dira (arazoa eta konponbidea), gertaeren arteko loturak egiten hasten dira eta ekintzen arrazoiak deskribatzen dituzte. 7 urterekin, haurra dagoeneko istorioen hasiera eta bukaera identifikatzeko gai da (*bazen behin, hala bazan eta ez bazan...*), bai eta istorio luzeagoak eta konplexuagoak sortzeko ere. 8 urterekin, narrazio konplexuagoak eta osatuagoak egiten dituzte, eta trama osotasunean garatzen da.

Aurreko lerroetan 6-8 urte bitarteko haurraren garapen kognitiboari dagozkion ezaugarriak aurkeztu baditugu ere, ezin dugu ahaztu, norbanakoaren garapena ez dagoela genetikoki aurre-diseinatuta, baizik eta besteekiko elkarrekintza egoeren eraginezkoa dela, zeinetan hizkuntza oinarritzkoa den (Vygotsky, 1979). Alegia, gizakiaren garapena bere testuinguru

sozialaren zein kulturalaren, eta horietan sortu daitezkeen elkarrekintza egoeren ondoriozkoa da. Hori dela eta, 6-8 urte bitarteko haurren garapen kognitiboaren ezaugarriez hitz egiterakoan, kontuan izan behar dugu haur bakoitzaren testuingurua (familia, lagunartea, eskola...), esan bezala, horretan, besteak beste, elkarrekintza urriak edota aberatsak izateak haien garapenean eragingo baitu.

2.1.1.3. Garapen psiko-soziala

Gizakia izaki soziala da eta jaiotzen den momentutik, ezinbestekoak dira bere testuinguru sozialean eraikitzen dituen harremanak (Cantero, 2016). Harreman sozial horiek eragina izango dute norbanakoaren garapen psikologikoan, izan ere, gizakiak dituen erlazio horien ezaugarrietako bat da afektuzkoak izatea (Perinat, 2007). Hori horrela izanik, azpimarratu beharra dago, alderdi soziala eta afektiboa elkarlotuta doazela, ahaztu gabe azken horiek garapen motore eta fisikoarekin zein kognitiboarekin estuki lotuta daudela, alderdi horiek guztiak pertsonaren osotasunaren parte baitira.

Atal honetan 6-8 urte bitarteko haurren garapen psiko-sozialaz hitz egingo dugu eta hiru alderdiri egingo diegu erreferentzia; batetik, sozio-afektiboari, bestetik, izaerari eta azkenik, moralari.

Garapen sozio-afektiboari dagokionez, aipatzekoa da aro honetan oraindik ere etxeak eta familiarekiko harremanak ezinbesteko izaten jarraitzen duten arren, haurrek berdinkideekin dituzten harremanek garrantzia hartzen dutela (Moreno, 2002; Cantero, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2009), eta adiskidetasuna ulertzeko modua bera eta lagunetikiko duten pertzepzioa ere garatuz doaz. Selmanen (1981) arabera, 7-9 urterekin adiskidetasuna hartu-emaneko harreman gisa ulertzen dute haurrek, kooperazioan eta elkarrenganako konfiantzan oinarritzen dena (Cantero, 2006); aro honetan haurrek elkarri lagundu, onartu, atenzioa eskaini, maitasuna erakutsi eta eskaerei erantzuten dietelako hartzen dituzte lagunak estimuan, eta ez aurreko etapetan bezala, jolaserako lagunak onenak direlako (Hartup, 1983). Aipatzekoa da, 6-8 urteko haurrarentzat, lagunak sexu eta adin berekoak, eta jarrera antzeratsua dutenak izan ohi direla; bestalde, maila sozioekonomikoak eta arrazak ere izan ohi dute eraginik (Papalia,

Olds & Feldman, 2009). Ildo beretik, aipatzekoa da jarrera prosoziala² areagotu egiten dela (Moreno, 2002; Palacios, González & Padilla, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Aurrez esan dugun gisan, haurren garapen psiko-sozialaz hitz egiterakoan aintzakotzat hartu beharreko bigarren alderdia izaeraren garapenari dagokiona da. 6-8 urte bitarteko haurrak, bizi duten hazkuntza kognitiboaren ondorioz, gai dira beren buruarekiko kontzeptu konplexuagoak garatzeko, bai eta ulermen eta kontrol emozionala ere (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Horrek guztiak eragina du izaeraren garapenean.

Ildo horretatik, izaeraz hitz egiterakoan, badira hizpide izan behar ditugun gaiak, besteak beste, autokontzeptuaren garapena, autoestimua, emozioen ulermena eta generoaren garapena.

Lehenengoari dagokionez, azpimarratzekoa da zenbait aldaketa gertatzen direla 6 urtetik aurrerako haurrengan, eta horietarik bat dugu haurrak bere buruarekiko duen iritzian gertatzen dena. Morenok (2002) eta Papaliak, Oldsek eta Feldamek (2009) diotenari jarraiki, kontuan hartu beharra dago, aurreko aroan haurra egozentrikoa den arren, etapa honetan hortik urruntzen hasten dela eta berdinkideekin dituzten harremanek garrantzia hartu ahala, taldeko kide sentitzea eta onartua sentitzea bilatuko duela. Halaber, berdinkideekin dituen harremanek, bai eta atxikimenduzko figurekin dituenek ere, garapen sozio-afektiboan izango dute eragina (Papalia, Olds & Feldman, 2009), besteak beste, haurrei lagundu egiten dietelako gaitasun sozialak eta autokontzeptua garatzen.

Azken horri dagokionez, aurreko urteekin alderatuta, 6 urtetik aurrera haurrek beren buruarekiko iritzi errealistagoa dute, alegia, errepresentazio sistemak osatu ahala, ni-aren inguruko epaiak koherenteagoak eta egonkorragoak bilakatzen dira; autokontzeptu horiek zabalagoak izaten dira aurreko urteetan baino, beren burua barne hartzen dute, eta batez ere, ezaugarri sozialei eta psikologikoei erreparatzen diete, hau da, ni-aren hainbat aspektu

² Baronek eta Byrnek (2005:397) horrela definitzen dute jarrera prosoziala: “acción de ayuda que beneficia a otra persona, sin que necesariamente proporcione beneficios directos a la persona que lleva a cabo la acción, y que puede incluso implicar riesgo para quien ayuda”.

barnebiltzen dituzte (Harter, 1996, 1998). Beraz, esan daiteke, 6 urtetik aurrera, autokontzeptua izaeraren ezaugarrien araberakoa dela (Alfonso, 2006).

Autoestimuan ere bada aldaketarik 6 urtetik aurrera; aurrerapen esanguratsua da hurrek beren emozioak hobeto erregula ditzaketela (Saarni, Mumme & Campos, 1998), hau da, autoerregulaziorako gaitasuna dutela, eta horrek emozioen, arretaren eta jarreraren kontrola eskatzen du (Eisenberg, Spinrad, Fabes, Reiser, Cumberland, Shepard, Valiente, Losoya, Guthrie, & Thompson, 2004). Era berean, erregulatzen dituzten emozio horiek eragina dute beren buruarekiko duten iritzian (Harter, 1993, 1996), bai eta alderdi fisikoari, akademikoari eta sozialari lotutako alderdiek ere (Palacios & Hidalgo, 2002; Alfonso, 2006). Faktore horiek oinarri hartuta, hurrek joera dute beste hurrekiko konparaketak egiteko, eta horrek baldintzatzen du, hain zuzen ere, autoestimua. Hori horrela izanik, esan daiteke, autoestimua baldintzatzaile nagusia hurrek beren kompetentzia sozialarekiko duten pertzepzioa dela (Erikson, 1982), nahiz eta Palacios eta Hidalgok (2002) dioten, dimentsio sozialaz gain, fisikoa eta akademikoa ere izan behar direla kontuan. Hurrek bere buruarekiko egiten duen balorazioa, batik bat, kompetentzia sozialak baldintzatuko duen arren, pixkanaka, objektiboagoa izango da, batez ere, 8 urtetik aurrera, hurrek orduan uzten baitiote egoera zehatzetan gertatutakoaren araberako autoebaluazioak egiteari; adin horretan autoestimu globala osatzen doa, eta hori ez da aspektu zehatz bati lotuta egongo (esate baterako, alderdi fisikoari), norberak ni-arekiko duen balorazio orokorrari baizik (Palacios & Hidalgo, 2002).

Emozioak erregulatzeko gaitasuna izateaz gain, horiek adierazten dituzte, eta horretarako, adierazpen emozional hori erregulatzen duten arau kulturalak ezagutzen dituzte (Cole, Bruschi & Tamang, 2002).

Aipatu berri dugu hurrek beren buruarekiko iritzi objektiboagoa dutela, bada, besteekikoa ere zehatzagoa eta koherenteagoa da, alegia, besteak deskribatzeko gaitasunak hobetzen dituzte, eta gai dira besteengan pentsatzeko (Palacios, González & Padilla, 2002). Hala, ikuspuntu anitz daudela ulertzen dute eta ikuspuntu batean baino gehiagotan koka daitezke aldi berean. Modu horretan, besteen emozioak ulertzeko gai dira, kontraesankorrak badira ere, eta emozio konplexuei lotutako zenbait egoeratan empatia sentitzeko gai dira.

Izaeraren garapenari dagokionez, generoari erreferentzia egitea ezinbesteko bilakatzen da, aldaketa esanguratsuak gertatzen baitira 6-8 urte bitarteko haurrengan. Gai honi dagokionez, batetik, genero identitateaz hitz egin beharko genuke, eta bestetik, genero rolez. Palaciosek eta Hídalgo (2002) diote bi ezaugarriak goiz eskuratzen hasten direla haurrak, baina hori hala izanik ere, haurtzaroan zehar garatzen direla.

Gilek eta Meléndezek (2006) 0-6 urtera bitarteko aroari erreferentzia eginez, diote lehen bi urteetan gertatzen dela genero esleipena, eta bi urtetik hirura arteko aroa izango dela genero diskriminazioari dagokiona. Ondorengo hiru urteetan genero identifikazioaren aroa biziko dute haurrek, harik eta 6 urteren inguruan zehazten den arte. Palacios eta Hídalgo (2002) ere bat datoz ideia horrekin, eta gaineratzen dute, genero identifikazioa talde sexualen artean dauden oinarritzko ezberdintasun anatomikoen arabera zehaztu ohi dutela haurrek.

Halaber, identitateaz gain, estereotipoen hitz egitearen garrantzia azpimarratzen dute eta diote 4-5 urteren bueltan haurrak tipifikatu egiten direla, uste baitute haur guztiek estereotipo jakin batzuk izan behar dituztela, denek berberak. 7-8 urtetik aurrera ordea, malguagoak dira, hau da, estereotipoekiko jasanberagoak beren antzekoak ez diren berdinkideekiko. Gilek eta Meléndezek (2006) ere 6-11 urte bitarteko aroa genero malgutasunak ezaugarritzen duela diote, bat datoz, beraz, autoreak.

Palaciosek eta Hídalgo (2002) diotenez, lehen urteetan estereotipoak kanpo ezaugarriei lotuta daude, hau da, itxura fisikoari eta burututako ekintzei. Haurrak hazi ahala, genero estereotipoari lotutako ezagutza handiagoa da eta horrela, izaerari, eta oro har, genero bakoitzari esleitzen zaizkion gaitasunei lotutako ezaugarriak hartzen dira kontuan. Beharbada, genero rolekiko duten ezagutza horrek, arrazonamendu moralarekin batera, lagundu egiten die haurrei generoari lotutako estereotipoekin apurtzen eta hala, haurtzaroaren bukaeran, izaera malguagoa eskuratzen dute (Palacios & Hídalgo, 2002; Gil & Meléndez, 2006); bai neska edo mutil batek egin dezakeenarekiko, bai eta bere jokabidearekiko ere.

Gilek eta Meléndezek (2006) diotenez, familiaz gain, hezkuntzak ere eragina dauka genero estereotipoetan. Esate baterako, testuliburuak eragin handia dute, eta oraindik ere estereotipoz beteriko materiala aurki genezake. Halaber, irakasleek ere eragin handia dute generoaren garapenean: beren esku-hartzeek, ikasleak motibatzeke moduak, sexuaren arabera ikasleen jarrera bat edo beste onartzeko joerak... (Kantrowitz, 1992).

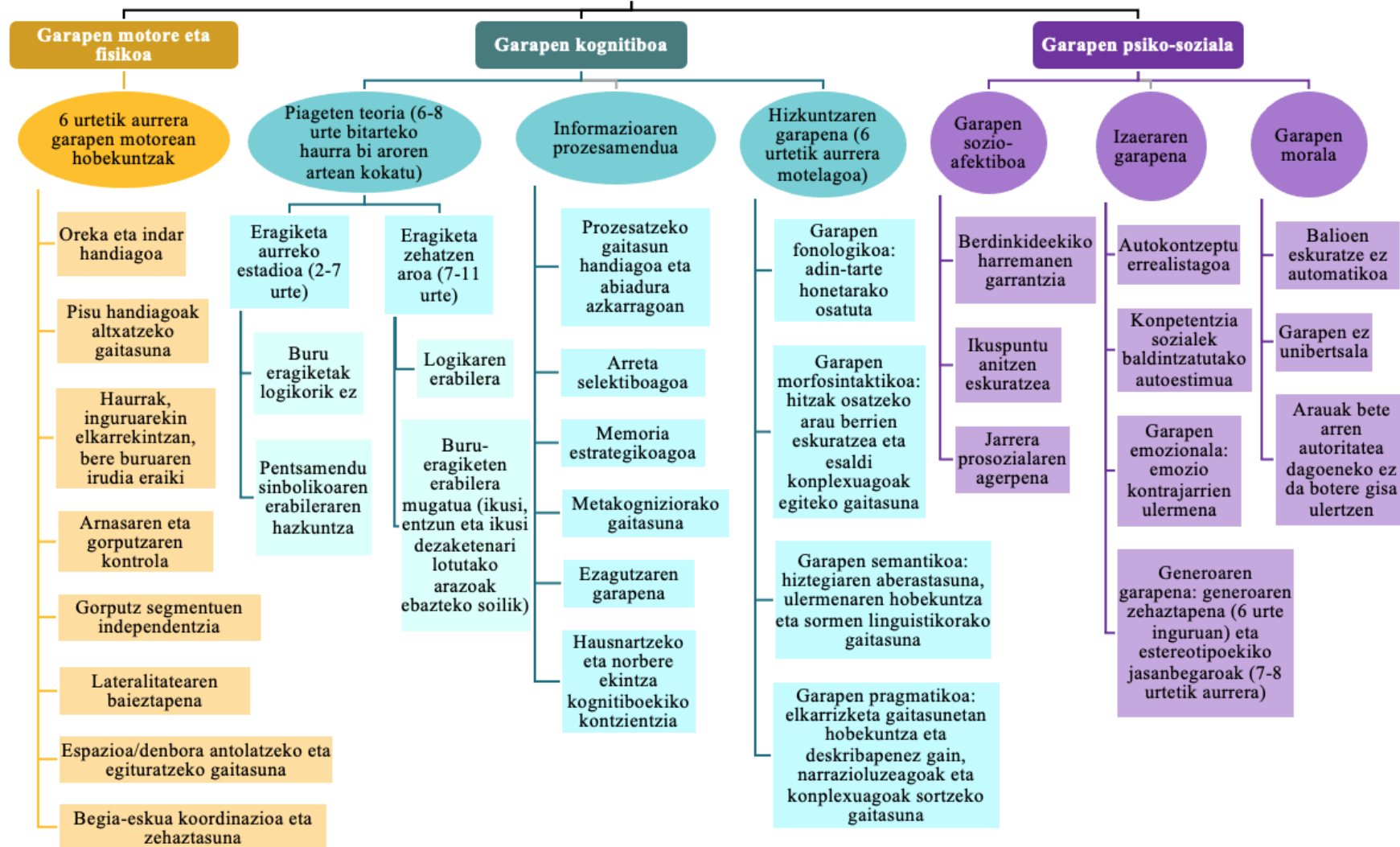
Garapen psiko-sozialaz hitz egiterakoan kontuan hartu beharreko hirugarren alderdia garapen moralari dagokiona dela esan dugu, eta 6-8 urteko haurren garapen moralaren baitan azpimarratzekoa den lehenengo ezaugarria balioen garapenari dagokiona da (Moreno, 2002; Palacios, González & Padilla, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2009). Kontuan hartu behar dugu balioak ez direla modu automatikoa eskuratzen, eta garapena ez dela unibertetsala, hau da, haur guztiengan ez da modu berean gertatzen, izan ere, kulturak eta testuinguruak baldintzatzen dute berau, tartean, familiak eta eskolak, bai eta norberari dagozkion faktoreek ere (Moreno, 2002; Palacios, González & Padilla, 2002).

Bigarren ezaugarria arauari dagokiena da, eta ezinbestean aipatu behar dugu Köhler (1969), bera izan baitzen haurren garapen moralean hiru etapa bereizi zituen; lehenengoari etapa aurre-konbentzionala deitu zion, zeina 4 urtetik 10 urtera bitarteko aroari dagokion; bigarrena etapa konbentzionala litzateke, 10-13 urte bitartekoa; hirugarren etapa, aldiz, post-konbentzionala, eta azken hori nerabezaroan edo helduaroan bizi ohi den aroa zela azpimarratu zuen, nahiz eta subjektu batzuen kasuan gerta daitekeen aro hori sekula bizi ez izatea. 6-8 urte bitarteko haurrak etapa aurre-konbentzionalean kokatuko genituzke, eta bertan, bi aro ezberdintzen ditu autoreak; lehenengoan, haurren jarrera arauak betetzera bideratuta dago, eta hori hala egiten du zigorrak saihesteko. Bigarren aroan aldiz, nahiz eta haurrak arauak betetzen jarraitu, dagoeneko ez du zigorrak saihestearren egingo, arauak betetzeak onurak dakartzala jakitun delako baino.

Aurrez aipatutakoaren ildotik, autoritatearekiko pertzepzioa ere aldatu egiten da adin tarte honetan. Haurrak 6 urteren aurretik autoritatea botere gisa ulertzen duen arren, adin horretatik aurrera, hori aldatu eta botere fisikoaren eta sozialaren ondoriozkoa dela ulertuko du (Palacios, González & Padilla, 2002).

Orain arte azaldutakoa kontuan hartuta, 6-8 urteko haurren garapeneko funtsezko hiru alderdiri erreparatu diegu eta ikusi dugu horietako bakoitzari dagozkion ezaugarriak zeintzuk diren. Jarraian txertaturiko taulak esan berri ditugunak jasotzen ditu:

6-8 URTE BITARTEKO HAURRAREN GARAPENA



2. irudia. 6-8 urte bitarteko haurraren garapena

2.2. Literaturaren onurak haurren garapenerako

Ikerlanaren xedeari erantzuteko halaberrezko zaigu, batetik, 6-8 urte bitarteko haurren garapenaren berri izatea, eta bestetik, literaturak haurren garapenerako dakartzan onurak ezagutzea. Hori dela eta, aurreko azpi-ataletan lehenengo beharrari erantzun diogu, eta bigarrenari helduko diogu jarraian.

Hasteko eta behin, haur eta gazte literaturak haurren garapen motore eta fisikoa lantzeko eman ditzakeen aukerak zehaztuko ditugu, eta horretarako, literaturak jolaserako eta mugimendurako zer-nolako aukerak eskaintzen dituen ikusiko dugu. Bigarrenik, garapen kognitiboari erreparatuko diogu, eta literaturak hizkuntzaren zein informazioaren prozesamenduaren garapenerako zer bide zabaltzen dituen azalduko dugu. Azkenik, literaturak haurren garapen psiko-sozialerako izan ditzakeen eragin positiboak izango ditugu hizpide; zehazki, ikusiko dugu literaturak izaeraren, balioen eta adimen emozionalaren garapean nola laguntzen duen.

2.2.1. Literaturak eskaintzen dituen aukerak haurren garapen fisiko eta motorea lantzeko

1. atalean ikusi dugu zeintzuk diren 6-8 urte bitarteko haurren garapen fisiko eta motoreari dagozkion ezaugarriak; bada, atal honetan ikusiko dugu literaturak zer nolako eragina izan dezakeen horretan. Horretarako, hasteko eta behin, mugimenduz hitz egingo dugu, eta azalduko dugu zer garrantzi duen horrek haurren garapenean. Mugimenduzko jarrerak, besteak beste, jolasaren bitartez balia daitezkeela ulertuta (Rigal, 2006) eta jolasak, era berean, literaturarekin duen harremana oinarri hartuta (Igerabide, 2000), jolasak eta literaturak haurren garapen motorerako eta fisikorako eskaintzen dituzten aukerak nabarmentzen dituzte zenbait autorek (Janer, 1989; Igerabide, 2003; Garaigordobil, 2003; García-Giralda, 2002; Rigal, 2006; Ponce de León & Alonso Ruiz, 2009; Mullen, 2017; Viciano, Cano, Chanok, Padial eta Martinez, 2017).

Viciano eta besteek (2017) diotenez, motrizitateak haurren garapen integralean eragiten du, haurren ezagutzaren garapenarekin, garapen afektibo-sozialarekin eta motrizitatearen garapenarekin lotura du eta garapen afektibo-sozialean eragiten duela

diogu, hain zuzen, mugimenduaren bitartez haurrak bere emozioak adierazi ditzakeelako, eta horrez gain, gorputzarekin haurra komunikatu egiten da, bere kanpo errealitatea atzematen du, esperimentatu egiten du eta baita ikasi ere.

Bestalde, ezagutzaren garapenean eragiten du, besteak beste, zenbait ezagutza eskuratzeko bide ere ematen duelako, hain zuzen, mugimendua ikaskuntzarako funtsezko alderdia da, haurra ekintzara bideratzeko motibatzaile izan daitekeelako. Hori horrela izanik, hezkuntzan kontuan hartu beharreko alderdia dugu (Ponce de León & Alonso Ruiz, 2009); beharrezkoa da haurrei mugimendurako aukerak eskaintzea, hori egin ezean, haurraren elkarrekintza, esplorazioa eta esperimentazioa mugatzen baititugu, eta ondorioz, ikaskuntza prozesua bera ere bai.

Mugimenduzko jarreraren garrantzia azpimarratuta, esan dugu hasieran, horiek hainbat egoeratan balia daitezkeela (Rigal, 2006) eta egoera horietako zenbait jolasari lotutakoak izan daitezkeela, alegia, jolasak eta mugimendua elkarlotuta daudela. Ikuspuntu horri jarraiki, haurraren bizitza ezin daiteke jolasik gabe ulertu (Viciano et al., 2017); horren bitartez haurrak inguratzen duen mundua bere egiteko beharrari erantzuten dio eta haurraren garapen motorean, kognitiboan, afektibo-emozionalean, psikologikoan eta sozialean eragiten du (Garaigordobil, 2003).

Aurrez esandakoaren ildotik, beraz, ondoriozta genezake jolasak mugimenduarekin lotura duela, eta biak ala biak, ezinbestekoak direla haurraren garapen osorako. Beraz, horretan eragin nahi izanez gero, Igerabidek (2000) dio ezinbestekoa dela jolaserako eta mugimendurako aukerak proposatzea, haurtzaroan, gorputza, musika, jolasa eta hitza lotuta baitaude, eta horretarako aukera haur literaturak eskaintzen du.

Janerrek (1989) esaterako, haur literaturaren baitan, poesiaren onurez hitz egiten du eta dioenez, poesiaren mugimendua eta gorputzarena harremanetan daude. Hori dela eta, garrantzitsua da, mintzaira lantzerakoan edo baliatzerakoan, mugimendua egotea (Igerabide, 2000). Bide beretik, García-Giraldak eta Belmarrek (2003) poesiaren balioa azpimarratzen du eta haurraren garapenerako jolas-elementurik baliotsuena dela dio; are gehiago, zehazten dute garapen motorea eta poesia uztartuta, irudimenez, armoniaz, musikalitatez, gorputz adierazpenez eta dinamikotasunez beteriko munduan murgiltzeko aukera duela haurrak.

Mullenek (2017) ere agerian jartzen du poesiaren balioa, eta horren baitan errimek eta haur kantek eskaintzen dituzten aukerez dihardu. Autorearen esanetan, horiek guztiak baliabide egokiak izan daitezke, jolaserako aukera eskaintzeaz gain, gorputzaren mugimendua eskatzen baitute, eta hortaz, eragina izan baitezakete haurren garapen motorean.

Ildo beretik, poemen bitartez mugimendua garatzeko proposatu izan diren zenbait jarduerak (García-Giralda & Belmar, 2003; Igerabide, 2017; Mullen, 2017; Zubizarreta, 2017) hurrek mundu poetiko eta magiko batean murgiltzeko aukera eskaintzen dute, eta mundu horretan sormena, sentikortasuna, erritmoa, mugimenduak, keinuak eta hitzak sustatzen dira (García-Giralda & Belmar, 2003).

Poesiak ez ezik, narrazioak ere badu eraginik haurren garapen motorean, eta horri lotuta, Mullenek (2017) ahozko tradiziozko ipuinen garrantzia azpimarratzen du. Tradiziozko ipuin horietatik abiatuta, ipuin motoreak sor daitezke. Ruizek (2011, 19. or.) honela definitzen ditu:

Una narración breve y con un hilo argumental sencillo, que nos remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con los que los niños se pueden sentir identificados. Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos participan, emulando personajes, desde la acción motriz dotada de significado y vivenciada desde la distintividad personal.

Hortaz, esan daiteke, halako ipuinetan hurrek pertsonaiekiko identifikazioa sentitzea dela gakoa, eta modu sinbolikoan, narrazioan zehar haiei gertatutakoa jarduera motorearen bidez bizitzea. Mugimendua ezinbestekoa da, beraz, ipuin motoretan, eta Condek (1995) dioenez, helburuen artean, garapen motorean eragitea dago. Dena den, autoreak azpimarratzen du alderdi horretan ez ezik, gainontzeko dimentsioetan ere eragiten duela, hala nola, kognitiboan, afektiboan eta sozialean; ondorioz, haurren garapen integralean eragiten duela esan genezake (Vargas & Carrasco, 2006)³.

³ Ipuin motoreez gain, badira haurren garapen motorean eragiteko bestelako jarduerak ere. Padiak eta Saenz-Lopezek (2014) esaterako, ipuina eta jolasa uztartzen dituen proposamena aurkezten dute, uste baitute biak ala biak ikaskuntzarako oinarrizko baliabideak direla, motibagarriak eta esanguratsuak, eta biek eragiten dutela haurren garapen integralean.

Edozein kasutan, Bularretik Mintzora egitasmoak ez ditu ipuin motoreak baliatzen eta beraz, lan honetan ez dugu gaian gehiago sakonduko⁴.

Orain arte esandakoa aintzat hartuz, esan daiteke haur literaturak lagundu egin dezakeela haurren garapen motorean, eta literaturaren baitan, besteak beste, poesiak eta narrazioak aukera ugari eskaintzen dituztela.

2.2.2. Literaturaren onurak haurren garapen kognitiboan

1. atalean 6-8 urte bitarteko haurren garapen kognitiboari dagozkion ezaugarriak azaldu ditugu; batetik, hizkuntzaren garapenean gertaturiko aurrerapenak ikusi ditugu, eta bestetik, informazioaren prozesamenduari dagokionez, haurrak zertarako gai diren aro horretan. Hortik abiatuta, atal honetan ikusiko dugu literaturak zer nolako eragina izan dezakeen haurren ezagutza linguistikoetan, bai eta informazioaren prozesamenduan ere.

Literaturak haurren hizkuntzaren garapenari egin diezaiokeen ekarpenari helduz, Colomerrek (2018) dio biak ala biak, hau da, hizkuntza eta literatura beti doazela elkarlotuta, jarraian azalduko dugun moduan, elkarreraginean baitaude biak; hizkuntzarekiko ezagutza beharrezkoa da literatur testuen (idatzizkoen zein ahozkoen) ulermenerako eta interpretaziorako (Carmenza, 2015; Carbarcas & Álvarez, 2015; Calles, 2005) eta literaturak berak, besteak beste, hizkuntzaren garapenean laguntzen du (Carmenza, 2015; Colomer, 2001; Igerabide, 2000).

Esan dugu literatur testuen ulermenerako eta interpretaziorako ezagutza linguistikoa izatea ezinbestekoa dela, izan ere, irakurleak irakurtzen duenean, bere jakituria eta ezagutzak baliatu behar ditu testua ulertzeko, esanahia eraikitzeko eta baita testuarekin gozatzeko ere (Carmenza, 2015). Nahiz eta jarraian sakonkiago azalduko dugun, azpimarratu beharra dago ezagutza ez dela soilik linguistikoa izan behar; kode linguistikoaren dekodifikaziotik harago joatea beharrezkoa da (Cabárcas & Álvarez, 2015), alegia, hizkuntza sistemaren eta kode ez berbalen ezagutzaz gain, irakurleak

⁴ Ipuin motoreez eta ipuina eta jolasa uztartzeko proposamenez gehiago jakiteko, ikus Mullen, 2017; García-Giralda, 2002; Igerabide, 2017; Zubizarreta, 2017; Conde, 1995; Vargas & Carrasco, 2006; Ceular, 2009; Ruiz, 2011.

askotariko testuinguru eta egoera komunikatiboetarako baliatu beharreko ezagutzak izan behar ditu, eta modu horretan, komunikazio gaitasuna garatzeko aukera izango du irakurleak (Calles, 2015).

Aurrez aipatu dugun gisan, irakurleak hizkuntza kodea menperatu behar du irakurketarako, alegia, irakurketatik abiatuta irakurleak unitate lexikoak, sintaktikoak eta semantikoak antzeman eta barnera ditzake, beraz, ulertzea ekintza formala eta denotatiboa dela esan daiteke. Ezagutza linguistikoa ezinbestekoa da, hortaz, testuaren ulermenerako (Carmenza, 2015; Cabarcas & Álvarez, 2015; Calles, 2005).

Ulermenarekin batera interpretazioa aipatu beharra dago, eta azken horrek esandakotik harago joatea eskatzen du, hau da, agerikoa ez dena, baieztatzen ez dena edota suposa daitekeena deszifratzea. Interpretazio horretatik abiatuta eraikitzen dira emozioak eta iritzi pertsonalak, inferentziak, analogiak, interpretazio sozialak eta beste testuekiko loturak. Zentzu horretan, interpretazioa ekintza kognitiboa da, bai eta afektiboa eta kulturala ere. Zehatzago azalduta, irakurleak, batetik, kode linguistikoa menperatu beharko du irakurtzen duena ulertu ahal izateko, eta bestetik, testuaren eraikuntza pertsonalean murgildu beharko da, hau da, irakurleak bere bizipenetatik eta emozioetatik abiatuta irakurriko du testua (Larrañaga & Yubero, 2015), eta horretarako, errealitatea eta mundua ulertzeko beharrezko ezagutzak beharko ditu (Cabarcas & Álvarez, 2015).

Aurrekoari lotuta, Carmenzak (2015) dio hizkuntza ekintza soziala dela eta ondorioz, literatura bera ere prozesu soziala eta kulturala dela. Izan ere, literaturari erreparatu gero, azpimarratzekoa da egitura narratiboen islatzen dituzten errealitateen bitartez, irakurleak munduarekiko eta errealitatearekiko ulermen sozialean aurrera egiteko aukera duela (Larrañaga & Yubero, 2015; Carmenza, 2015) eta horrek, aldi berean, eragina duela norbanakoaren garapenean (Carmenza, 2015).

Ildo horretatik, eta Vygotskyren teorien arabera, norbanakoaren garapena testuinguru sozialak eta kulturalak baldintzaturikoa da; testuinguru horretan, besteekin elkarrekintzan, prozesu kognitiboak sutatuko dira eta horiek norbanakoaren garapenean eragingo dute (Vygotsky, 1977, 1979). Bestela esanda, garapen kognitiboak prozesu bat jarraitzen du, kanpo mundutik, testuinguru sozial eta kulturaletik, barne mundura, indibidualera doana, alegia, maila interpsikologiko batetik intrapsikologiko batera (Esteve, 2007). Horrek esan nahi du maila batetik bestera igarotzeko prozesua ez dela espontaneo, baizik eta elkarrekintza sozialaren ondorio dela, eta elkarrekintza horretan

bitartekaritzarako zenbait tresna balia daitezkeen arren, hizkuntza da oinarritzkoena (Lantolf, 2006; Vygotsky, 1979).

Hizkuntza komunikazio tresna nagusia izateaz gain, pentsamendua errepresentatzeko baliabidea ere bada, bai eta kultura tresna ere, esperientziak elkarrekin partekatze eta ulertzeko baliatzen duguna (Vygotsky, 1977, 1979). Beraz, esan genezake, hizkuntza, batetik, tresna kultural eta komunikatiboa dela, eta bestetik, tresna psikologikoa dela. Tresna kulturala eta komunikatiboa dela diogu hizkuntza ezagutza eta kultura garatzeko eta konpartitzeko baliatzen dugulako; halaber, tresna psikologikoa dela diogu norberaren pentsamendua antolatze, arrazoitze, informazioa antolatze eta norbere ekintzak erregulatzeko tresna ere badelako.

Aurrekoarekin jarraituz, esan genezake pentsamendua eta hizkuntza elkarreraginean daudela (Vygotsky, 1977, 1979). Ondorioz, esanahiaren eskuratzea eta hazkuntza ez da soilik hitzen eta objektuen arteko asoziazioa egitea, subjektuaren errealitatearen isla da, eta aberastu egiten da subjektuak ekintzan diharduen bitartean (Vygotsky, 2009). Alegia, hitzaren eta esanahiaren arteko harremanaren oinarriak subjektuaren ekintzan du oinarria. Vygotskyren teoriatik abiatuta, beraz, uler daiteke, pentsamenduak jatorri soziala duela. Hori horrela izanik, hizkuntzaren ezagutza ez da modu isolatuan eskuratzen, eta ondorioz irakurketa bera ere baldintzatuta dagoela esan genezake. Ikuspuntu horretatik abiatuta, hizkuntzaren ikas-irakaskuntza marko soziokulturalean ulertu behar dugu, bai eta literatura bera ere.

Orain arte ikusi dugu hizkuntzarekiko ezagutzak literatur testuen ulermenean eta interpretazioan eragiten duela, baina aurrez esan den moduan, elkarreraginezko prozesua da, irakurketak berak (eta oro har, haur literaturak) ere laguntzen baitu hizkuntzaren garapenean (Calles, 2015).

Testuen irakurketari erreparatzen badiogu, Carmenzak (2015) dio horri esker irakurleak aukera duela mundu berriez jabetzeko, irudi poetikoekin gozatzeko, askatasuna sentitzeko, irudikatze, eta noski, horrez gain, norbanakoari ezagutza ere eskaintzen dio, besteak beste, hizkuntzarekikoa.

Haurraren hizkuntzaren garapenari dagokionez, 1. atalean ikusi dugu berau etapaka agertzen dela eta horietako bakoitzean, haurrak ezagutza morfosintaktikoak, gramatikalak, fonologikoak, semantikoak eta pragmatikoak eskuratzen dituela. Ezagutza

horiek eskuratzeko eta garatzeko literaturak funtsezko eginkizuna du, are gehiago, esan genezake literaturaren erabilerak hizkuntza eraikitzen laguntzen duela, izan ere, haurrak literaturarekin daukan kontaktuari esker, bere gaitasun linguistikoak erabiltzeko aukerak areagotuko ditu, literatur testuetan, haurrak, besteak beste, hizkuntza adierazpen berriak, erabilera berriak dituzten hitz zehatzak, aurkakotasun semantikoak, erritmoak, hiztegi aberatsa, metaforak eta eraikuntza sintaktikoak aurki baititzake (Carmenza, 2015).

Halaber, Callesek (2005) dio literaturak haurrari hizkuntza konpetentziak garatzen laguntzeaz gain (testuarekin elkarrekintzan, berdinkideekin elkarrekintzan edota helduekin elkarrekintzan), haurrak eskuratutako arau linguistiko horiek baliatuta testuak ekoitz ditzakeela, ahoz zein idatziz; beraz, gehiago zehaztu eta esango dugu literaturak hizkuntzan eragiten duela diogunean, ulermenaz ez ezik, ahozko zein idatzizko ekoizpenaz ere ari garela.

Sandovalen (2005) esanetan literaturaren baitan haurrentzako ipuinak dira irakurketaren eta idazketaren eskuratzeko motibatzaile indartsuenak. Igerabidek (2000) bestalde, jokia eta kantua aipatzen ditu eta dioenez, horiek dira haurraren garapeneraren euskarri indartsuenak, izan ere, beraien bizitzako edozein arlo eta unetan egon daitezke (eta txerta daitezke), eta biak ala biak oso aberasgarriak izan daitezke mintzairarako eta komunikazio gaitasunen garapenerako. Ondorioz, literaturak hizkuntzaren garapenean eragiten duela diogunean, gogoan izan behar dugu idatzizko literaturaz zein ahozkoaz ari garela.

Literatura idatziari dagokionez, testuen irakurketa ez da haurraren bestelako gaitasunen garapenetik aldentzen. Ekok (2002) dioen gisan, literaturak norbanakoari bere hizkuntza gaitasunak garatzeko aukera eskaintzen dio, bai eta identitate kulturala indartzeko eta hizkuntza ondare kultural gisa mantentzeko ere. Modu horretan, gainera, bere pentsamendua eta irudimena gara ditzake, bai eta errealitatearekiko ulermen maila areagotu ere. Irakurketa ekintza integratzailea da, nahiz eta hizkuntzan oinarritu, bestelako gaitasunen garapena ere barne hartzen baitu. Hortaz, literaturak ez du soilik irakurlearen hizkuntzaren garapenean eragingo, irakurleak literatur testuek iradokitzen dizkioten egoera berrien inguruko pentsamendua ere garatuko du (Carmenza, 2015).

Ildo beretik, Colomerrek (2001) dio literaturaren bitartez sistema kulturala eta balioak eraikitzen direla, eta askotariko testuen irakurketaren bitartez, irakurleak aniztasun

sozialaren eta kulturalaren berri izan dezakeela; hala, bere ezagutzetan sakon dezake. Azaldu berri duguna zenbait adituk baieztatzen dute, besteak beste, Brunerrek psikologia kognitiboaren alorrean, Bajtinek eta Ricoeurrek teoria literarioaren esparruan, eta Reuterrek eta Bronckartek didaktikarenean.

Aurrez esandakoaren bidetik, aipatzekoa da, egun, Euskal Herriko ikastetxeetan haurren euskara mailak edota kulturaren ezagutzak bizi duen egoera. Izan ere, azken ikerketen arabera azken urteotan elebidun kopuruak gora egin badu ere, ez da gauza bera gertatu euskararen erabilerarekin; esan daiteke gutxitu egin dela zenbait kasutan, eta kasu bakarren batean mantendu (Alonso, 2003). Kulturari gagozkiolarik ere, agerikoa da egungo haur eta gazteek duten euskal kulturarekiko duten ezagutza eza, eta hori ikastetxeko testuinguruan bertan antzeman daiteke (Hik Hasi, 2019). Literaturak hainbat onura ekar diezazizkiguke eta beraz, horri eskolan leku egiteak haurren euskararen zein kulturaren ezagutzan, eta hizkuntzaren erabileran eragiten lagun diezaguke.

Aurreko atalean, 6-8 urte bitarteko haurren garapen kognitiboaz aritzerakoan hizkuntzaren garapenaz gain, informazioaren prozesamendua izan dugu hizpide, hain zuzen, Leyrensek eta Codolek (1997) dioten moduan, kognizioa prozesatutako informazioa litzatekeelako, zeinaren ondorioz ezagutza sortzen den. Horri lotuta, ikusi dugu, besteak beste, haurrak bere ekintza kognitiboekiko kontzientzia hartzeko gaitasun handiagoa duela, eta aipatu berri dugunaren harian, azpimarratzekoa da literaturak alderdi horretan egiten duen ekarpena, irakurketaren ulermen prozesuan kontuan hartu beharreko ezinbesteko gaitasuna baita metakognizioarena (Mokhtar & Reivhard, 2002). Valenzuelak (2018) ere bat egiten du aipatu berri den ideiarekin eta dio egun ikerketa esparruan irakurketaren ulermenean eta idazketa prozesuetan metakognizioa garrantzizko prozesua den ideia zabalduta eta onartuta dagoela. Lopezek eta Arcienagasek (2004) ere irakurketaren ulermen prozesuetan metakognizioaren rola ezinbestekoa dela aipatzen dute, diotenez irakurleak dituen helburu espezifikoaren arabera jarrera estrategiko bat edo beste bat garatu beharko baitu. Estrategia horiek, hortaz, helburu batekin eta aurrez pentsatuak diren ekintzak dira, eta subjektuak horiek baliatuko ditu zehaztutako helburuak erdiesteko. Irakurketaren ulermenaren esparruan, aipaturiko helburu horiek testuaren prozesamenduari eta ulermenari lotutako ekintza espezifikoaren bitartez lortuko dira, eta estrategia horiek kognitiboak edo metakognitiboak izan daitezke. Lehenengoak subjektuak modu kontziente eta ez kontzientean egin ditzakeen ekintza multzoak edo

buru prozesuak dira. Esate baterako, irakurketaren kasuan, irakurketa helburuak zehaztea edota testuen ulermenerako aurrezagutzak aktibatzea. Estrategia metakognitiboek, aldiz, subjektuari aukera ematen diote irakurketa prozesua kontrolatzeko, berrikusteko eta ebaluatzeko (Ramírez, Rossel & Nazar, 2015)⁵. Alegia, metakogniziorako gaitasuna eskuratzeak dakar irakurlea gai izatea irakurketarako eta idazketarako baliatzen dituen estrategiekiko kontzientzia izateko, bai eta beren erabilera erregulatzeko ere (Carrell, 1998; Flavell, 1979).

Aurreko atalean ikusi dugu 6-8 urte bitarteko haurrek 8 urtetik beherakoek baino arreta selektiboagoa eta memoria estrategikoagoa dutela. Ildo beretik, azpimarratu dugu testuen ulermenerako ezinbestekoa dela hizkuntza, baina memoria ere funtsezkoa dugu prozesu horretan. Palenciaren (2006) esanetan ulermena informazioaren prozesamendua da eta memoria prozesatutako informazioaren gordelekua, zeinetan beharren arabera sarbidea izan genezakeen; memoria estrategikoaz hitz egin genezake, beraz. Zentzu horretan, memoria eta ulermena mekanismo beraren bi alde lirateke. Beste modu batera esanda, ulermena memoriaren aktibazioa da; memoriak informazioa antolatzen du, hori gordetzeko (epe motzean zein luzean) eta gero berrerabiltzeko, hala, memorian gordetako informazioa subjektuak eskura izan dezan behar duenerako (Agudelo, 2014). Esanahiaren ulermenari dagokion prozesu kognitibo hori mailaka gertatzen da eta memoriaren funtzioa ezinbestekoa da diskurtsoaren ulermen prozesuaren maila horietan guztietan (Van Dijk, 1980).

Aurrez azaldutakoaren adibide bat jartze aldera, aipa genezake ikasle batek testu bat irakurtzen duenean, garrantzitsua iruditzen zaiona hartzen duela kontuan eta funtsezko ez deritzona albo batera uzten duela, hau da, esanguratsuak diren informazioak aukeratzen

⁵ Horretarako, Lopezek eta Arcienagasek (2003) diote irakurketa prozesuan hiru aldi bereizten direla: irakurri aurretikoa, irakurri bitartekoa eta irakurri ostekoa. Autoreek aipatzen dutenaren arabera, irakurleak aldi horietako bakoitzean estrategia jakin batzuk balia ditzake, zeinak metakogniziorako gaitasuna garatzeko bide emango duten. Esate baterako, irakurri aurretik irakurleak irakurketa helburuak zehatz ditzake, eta horrek aukera emango dio horiek erdiesteko beharrezko dituen estrategiak hautatzeko; hala, irakurketa prozesua kontrolatuko du. Irakurri bitartean, bestalde, prozesuaren kalitatea kontrolatzeko estrategiak balia ditzake irakurleak, eta besteak beste, honako jarduerak egin ditzake: oharak hartu, azpimarratu, testuari galderak egin, testua modu selektiboan irakurri, eta abar. Modu horretan, testua berrikusiz joan daiteke irakurlea. Irakurri ostean irakurketa prozesua ebaluatzeko aukera du irakurleak, izan ere, momentu honetan, irakurri aurretik zehaztutako helburuak bete diren ikus dezake. Horretarako, irakurleak laburpenak egin ditzake, testuaren edukia barnebilduko duen grafiko edo irudiren bat eraiki, bestelako iturriak kontsultatu, galderak erantzun, eta abar.

ditu, bai memoriatik, bai eta testutik ere (Agudelo, 2014). Azken horri lotuta, beraz, aipatzekoa da memoriak arreta selektiboarekin duen lotura, izan ere, lehen esan dugu memorian aurrez eskuratutako ezagutzak ezagutza berriekin uztartuta eraikitzen dela ulermen prozesua (eta oro har, ikaskuntza), eta momentuan eskuratutako ezagutza horiek subjektuaren arretaren ondoriozkoak dira, esan dugunaren arabera, subjektuak hautatzen baitu zein den esanguratsua den informazioa, eta zein ez. Horrek irakurleari norbere ekintza kognitiboekiko kontrola izatea eskatzen dio, alegia, metakogniziorako gaitasuna izatea. Lehen ikusi dugun moduan, horixe da, hain zuzen ere, 6-8 urte bitarteko haurren garapen kognitiboari dagokion ezaugarrietako bat.

Agudelok (2014) azpimarratzen du irakasleak memoria martxan jartzeko jarduerak diseinatzearen garrantzia eta horien artean, besteak beste, honakoak aipatzen ditu: irudien erabilera, egoera komunikatibo errealeko hiztegiaren erabilera, ahots gorako irakurketa eta aurrez eskuratutako ezagutzak berriekin lotzea. Hori guztia literaturak eskaintzen digu, literatura hitzen zein irudien bitartez transmititu baitaiteke (Colomer, Manresa, Ramada, & Reyes, 2018); hiztegia, eta oro har, hizkuntza aberasteko tresna baita (Calles, 2005; Carbarcas & Álvarez, 2015; Carmenza, 2015; Colomer et al., 2018); zenbait modalitatetan konta baitaiteke (Añorga, 2011); eta, irakurtzen eta entzuten ditugun testuak ulertzeko ezinbesteko baitugu gure ezagutzetatik abiatzea (Cabárcas & Álvarez, 2015).

2.2.3. Literaturaren onurak haurraren garapen psiko-sozialean

Aurreko atalean, 6-8 urte bitarteko haurraren garapen psiko-sozialaz hitz egiterakoan, ikusi dugu, aro horretan, haurraren izaeran, moralean eta harreman sozialetan garapenaren zantzuak aurki genitzakeela. Horretan guztian eragitea ezinbestekoa izango da haurraren garapen integralerako bidean, eta literaturak lagun dezake horretan (Sánchez & Gaya, 2004), hain zuzen, baliabide horri esker haurrak modu esanguratsuan ikasteko aukera baitu, bai eta bere izaera, balioak eta adimen emozionala garatzeko ere (Castillo, 2013).

Izaeraren garapenari dagokionez, literaturaren eragina ezin ukatuzkoa da (Bettelheim, 1994; Colomer, 2001; Sánchez & Gaya, 2004), izan ere, alde batetik, aukera eskaintzen

du norbere emozioak ulertzeko eta horiek erregulatzeko, eta horrek, aldi berean, eragina izango du autokontzeptuan eta autoestimuan. Bestetik, besteen barne emozioetara iristeko bide da (Sanjuán, 2011; Leibrandt, 2013b).

Haurra literatur obretako pertsonaiekin identifikatuta sentituz gero, alegia, bere emozioak, egoerak, harremanak... bizi dituzten pertsonaien istorioak eskura izanez gero, aukera izango du bere emozioak ulertzeko, bai eta zenbait emozio sentitzeko ere (Bisquerra, 2000; Beltechenko, 2013).

Ildo beretik, gatazka egoerak edota zailtasun emozionalak, sozialak edo jarrerazkoak bizi dituzten haurrentzat onuragarria izan daiteke beren egoera berberak bizi dituzten pertsonaien inguruko kontakizunak irakurtzea eta entzutea. Pertsonaien gertakizunei esker, hurrek ikus dezakete nola sentitzen diren haiek momentu horretan eta zer egin duten egoerari aurre egiteko; eta hala, hori beren egoera pertsonalean aplika dezakete (Castillo, 2013). Hain zuzen, haur literaturako testuetako gaiei, pertsonaiei eta istorioei esker, hurrek bizi dituzten egoerei aurre egiteko behar dituzten estrategiak eskura ditzakete (Carlson, 2001).

Bettelheimen (1994) ustez, amandre ipuinak dira aipaturikoa gertatzeko aukera eskaintzen duten testuak. Autoreak dioenez, istorio horiek transmititzen duten mezua da bizitzako zailtasunei aurre egitea saihestezina dela, eta ihes egin ezin badugu ere, oztopoak gaindi ditzakegula. Haurrak sentitzen duena ulertzeko eta kontatzeko beharra du, baina maiz, ez du horretarako ahalmenik, ezin du hori bere kabuz lortu, eta errealitateak ere ez dio horretarako aukerarik eskaintzen. Ondorioz, esandakoa lortzeko helduleku bat behar du, eta hori da, hain zuzen ere, fantasiak eskaintzen diona, fikziozko munduak, zeina haurraren mundutik hurbilago dagoen, eta bere sentimenduak identifikatzeko, ulertzeko eta horiei aurre egiteko aukera eskaintzen dion. Izan ere, kontakizun horietan gertakizunak edonori gerta dakizkioke, nahiz eta horiek fantasiako mundu baten bitartez azaltzen diren, hau da, modu sinbolikoan (Hik Hasi, 2006). Hori horrela, amandre ipuinek irudi sinbolikoak eskaintzen dizkiete hurrei, eta modu horretan, uzten diete imajinatzen nola aplika dezaketen istoriotik jasotzen dutena beren bizitzetan (Bettelheim, 1994).

Rodriguez (2013) harago doa eta aipatzen du, amandre ipuinak ez ezik, fikziozko obrak, oro har, norbere emozioak ulertzeko giltza direla. Horiei esker, irakurleak barrura begira dezake, protagonistari edota beste pertsonaiaren bati gertatutakoa bere barnearekin konekta dezake eta hala, bere barne emozioak, eta oro har, bere burua, uler ditzake. Ondorioz, esan genezake literaturak aukera eskaintzen diola haurrari, modu ez kontzientean izanik ere, introspektzio hori egiteko. Modu horretan gainera, gai izango da besteak ere ulertu eta haiekin harremantzeko (Bettelheim, 1994).

Besteen emozioen ulermenaz ari garelarik, azpimarratzekoa da honetan ere baduela eraginik literaturak, izan ere, irakurketetara joz gero, Leibbrandtek (2013a) dio berau sozializatzeko modu bat dela. Irakurlea fikziozko figura batekin identifikatuta sentitzen denean, elkarrekintza sozial bat jartzen da martxan (Leibbrandt, 2013b). Beraz, ekintza konstruktibo batez ari gara, zeinak aukera ematen dion irakurleari bere mundutik kanpo dagoen zerbait esperimendatzeko, eta hori beharrezko baldintza izango da besteen barne emozioak ulertzeko (Schön, 1995; Leibbrandt 2013b lanean aipatua).

Dena den, esandakoa lortzeko, hots, besteen barne emozioak ulertu ahal izateko, haien lekuan jartzea funtsezko bilakatuko da, eta hortaz, ezinbestekoa izango da enpatia⁶ sentitzeko gaitasuna izatea (Leibbrandt, 2013b). Halaber, enpatia norbanakoaren garapen psikologiko eta emozional positiborako funtsezkoa dela esan daiteke (Gutierrez, Escartí & Pascual, 2011).

Izan ere, alde batetik, enpatiak norbanakoaren aldetik erantzun emozionalak izateko gaitasuna izatea eskatzen du, eta bestetik, besteen egoera emozionala ulertzekoa (Mestre, Frías & Samper, 2004; Garaigordobil & García, 2006).

Aurreko atalean ikusi dugun gisan, 6-8 urte bitarteko haurra gai da besteek bestelako ikuspuntuak, iritziak... dituztela jakiteko, hau da, ikuspuntu aniztasuna badela onartzen du, eta hori enpatiari esker egiten du; haurrak adin tarte horretan besteen lekuan jartzeko gaitasuna du eta horri esker uler ditzake besteak. Enpatia garatzeko literatura bitarteko garrantzitsua da, haurrei ipuinak kontatzerakoan edo haiek istorioak irakurtzerakoan, aukera baitute pertsonaien lekuan jartzeko eta bide horretatik, enpatia garatzeko (Castillo,

⁶ Enpatia besteen egoera emozionalarekiko erantzun afektibo bat izatean datza, zeinak eragiten duen bestearen egoera sentitzea (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes eta Liew, 2004).

2013). Hala ere, gero ezinbestekoa izango da istorioei esker sentitutako empatia eguneroko bizitzan aplikatzea (Cress & Holm, 2000).

Halaber, empatia sentitzeko gaitasuna izatea jarrera prosozialarekin lotzen da (Mestre, Samper & Frías, 2002; Mestre et al., 2004; Castillo, 2013), eta biak ala biak norbanakoaren garapen positiborako funtsezko alderdiak dira (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006).

Jarrera prosozialaren garapenerako ezinbestekoa da, batetik, norbere emozioak kontrolatzeko gaitasuna izatea, alegia, autokontrola (Eisenberg et al., 2004), eta bestetik, autoerregulaziorako gaitasuna izatea (Bandura, 1977, 2006a); bide horretatik, pertsonen gaitasun emozionala ulertzeko gai izango da norbanakoa, bai eta besteekin harremantzeko ere (Bandura, 2006b). Dena den, berdinkideekiko harremanetan eragina izango du norberak bere gaitasun sozialekiko duen sinesmenak (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino eta Pastorelli, 2003; Caprara eta Steca, 2005) eta hori ezinbestean autokontzeptuarekin eta autoestimuaekin lotzen da.

Esan dugu lehen literaturari esker irakurleak bere emozioak uler ditzakeela, eta ez hori bakarrik, bizi den mundua ere uler dezake, eta ondorioz, segurtasuna sentitu. Haurrak segurtasuna sentitzen badu aldi batez, horrek parada emango dio bizitzarekiko konfiantza garatzeko, eta aipaturikoak, era berean, bere buruarekiko irudian (autokontzeptuan) eta konfiantzan (autoestimuan) eragingo du. Amandre ipuinei erreparatuz gero, esate baterako, ikus genezake zenbait istorioren hasieran gaizkilea zirudien pertsonaia gero lagun on bilakatzen dela; irakurketaren bitartez mezu hori jasoz gero, haurra prest dago pentsatzeko, adibidez, ezagutzen ez duen haur bat, beldurra sentiarazten diona, gero lagun atsegina izan daitekeela (Bettelheim, 1994).

Haurraren garapenaz hitz egin dugunean ikusi dugu 6-8 urteko haurraren garapen sozio-afektiboari dagozkion aldaketa nabarmenenak berdinkideekiko harremanetan eta jarrera prosozialean gertatzen direla. Aurrez aipatu dugu literaturak norbere emozioen eta besteenen ulermenean eragiten duela (Castillo, 2013; Leibrandt, 2013b); halaber, azpimarratu dugu horretarako empatia sentitzeko gaitasuna izatea funtsezkoa dela, eta horrek, era berean, jarrera prosozialarekin eta berdinkideekiko harremanekin lotura duela. Literaturak horretarako aukera ere eskaintzen du. Ipuinen bitartez berdinkideekin

harremanak izateko trebezia eskura dezake irakurleak; izan ere, besteekin harremantzeko pertsonaien abilezia funtsezko bilaka daiteke kontakizunetan, eta irakurlea horrekin identifikatuta sentituz gero, irakurritakoak bere bizitza pertsonalean aplika ditzake. Kontakizun horiek berdinkideekin aritzeko adibideak eskain diezazkigukete, hain zuzen, zenbait pertsonaiek harremantzeko jarrera eta elkarrekintza estrategia egokiak baliatzen dituztelako (Castillo, 2013). Izan ere, ipuinetan, fikziozko pertsonaien bitartez, errealiaterako egoerak, sentimenduak, jokamoldeak... proiektatzen dira, eta horiek guztiak haurrak jasotzen ditu ipuina irakurri edo entzuten duen momentuan (Hik Hasi, 2006).

Bestalde, azpimarratzekoa da irakurketak partekatzeak ere eragina izan dezakeela berdinkideekiko harremanetan, irakurketa kolektiboak edota testua irakurri osteko partekatzeak eginez gero, irakurleek aukera baitute emozioak besteekin partekatzeak, bai eta besteak ulertzeko ere; hala, elkarrekintzarako tartea zabaltzen da. Greenspanek eta Leongek (2001) diote gainera, irakurketa partekatuetan zein gidatuetan, haurra irakurritakoaren esanahia eraikitzen ari denean (batez ere alderdi emozionalari begirakoa), beharra sentitzen duela besteekin elkarrekintzan aritzeko, irakurketa horiek tresna baliagarriak baitira, besteak beste, alderdi emozionalen inguruan hausnartzeko (Riquelme, 2013). Ildo beretik, Gonzalez-Garciak (2009) dio ezagutzaren eraikuntza elkarrekintzan oinarrituta egon behar dela, batez ere, elkarrizketan, eta haur literatura oso egokia dela horretarako. Hortaz, elkarrekintzan arituta, irakurleak esanahiaren eraikuntzan aurrera egin dezake eta hor ezinbestekoa izango da bitartekariaren egitekoa; haren laguntzarekin, haurrak gai dira ipuinaren egitura identifikatzeko eta testuinguruaren adierazpide emozionalen funtzioa hautemateko. Halaber, elkarrekintza egoera horiek harremanak sortzeko eta garatzeko ateak zabalduko dituzte. Azken batean, literatura agente sozializatzailea da (Rodriguez, 2013), irakurleari besteekin bizitzeko eta sentitzeko parada eskaintzen dio, eta era berean, bere burua, kolektiboa eta kultura ezagutzekoa (Leibrandt, 2013a).

Beraz, aurrez azaldutakoaren ildotik, literaturak norbere emozioen eta besteenen ulermenean eragiten du (Castillo, 2013; Leibrandt, 2013b), bai eta jarrera prosozialean eta berdinkideekiko harremanetan ere (Bettelheim, 1994; Castillo, 2013). Ondorioz, literatura 6-8 urte bitarteko haurren garapen sozio-afektiborako eta izaeraren garapenerako elementu garrantzitsu bilakatzen da.

Alabaina, lehenengo atalean azaldu dugun moduan, adin tarte horretako haurren garapen moralean ere gertatzen da aldaketarik, eta azpimarratzekoa da literaturak horretan duen eragina.

6-8 urteko haurren garapen moralaz hitz egiterakoan, balioak ekarri behar ditugu erdigunera, eremu horretan ere gertatzen baita aldaketarik aro honetan. Balioen garapenean Llorencek (2000) familia eta eskola baldintzatzaile direla dio. Esan daiteke, hasiera batean, balioen garapena familiaren esku dagoela, eta horren bitartez haurrak modu naturalean egiten duela eskuratzea. Edozelan ere, egungo gizartean goiz hasten dira haurrak eskolan eta horrek erantzukizun partekatua izatea dakar; hala, irakasleek ere funtsezko eginkizuna dute balioen garapenari dagokionez. Hori horrela izanik, haur literaturak funtsezko eginkizuna du norbanakoaren formazioan eta balioen zein egitura sozialen transmisioan (Llorenc, 2000). Dena den, ezin dugu ahaztu momentu historikoaren araberakoak izango direla transmititutako kultura, balioak eta ikuspuntu sozialak (Sánchez, 2016), hain zuzen ere, narrazio oro, izan haur eta gazteei zuzendurikoa edo helduei, momentuko gizartearen isla da (Colomer, Manresa, Ramada & Reyes, 2018).

Literaturak haurren garapenean eragiten duela aintzakotzat hartuta, ezinbestekoa da testuen aukeraketa egiterakoan horien helburua kontuan hartzea, izan ere, literaturak askotariko funtzioak izan ditzake (Galarraga, 2018) eta azken hamarkadetan haur eta gazte literaturako obrek haurrak bisualki eta literarioki hezten dituztela defendatzen bada ere, mende askotan bestelako funtzioak gailendu dira. Hainbat autorek aurreko mendeetako didaktismoa gainditu eta balio artistikoa nagusitzeko proposamena egiten dute (Colomer et al., 2018), oraindik ere joera baitago hurrei beren arazoak eta oztopoak nola gainditu eta bizitzako egoera zehaztuz zehazki zer egin behar duten esateko (Colomer, 2004). Dena den, aurrez aipatu den gisan, mezu hezigarriak baino, haurrari bere emozioak ulertzeko eta barne gatazkei aurre egiteko aukera eskaintzen dioten testuak jarri behar zaizkio eskura (Bettelheim, 1994; Igerabide, 2000; Barandiaran, Larrea & López de Arana, 2011; Colomer et al., 2018).

2.3. Haur eta gazte literaturaren ikas-irakaskuntza

Ikusi dugu literaturak haurren alderdi fisiko eta motorearen, kognitiboaren eta psiko-sozialaren garapenean eragiten duela. Ildo horretatik, eta jakinik hezkuntza sistemaren

ardura dela haurren garapen integrala bermatzea, pentsatzera eramaten gaitu eskolak literaturari leku egin beharko liokeela, eta horrek halabeharrez dakar literaturaren ikas-irakaskuntza erdigunera. Atal honetan haur eta gazte literaturan eta horren transmisioan jarriko dugu fokua, ikergai dugun Bularretik Mintzora egitasmoak Haur Literatura baitu oinarri. Hori horrela izanik, beraz, kontzeptuaren definiziotik abiatu eta egungo egoera ulertzeko zenbait gako azaldu ostean, haur eta gazte literaturaren ikas-irakaskuntza izango dugu hizpide, helburu izanik alderdi horretan hezkuntzak, eta zehazki, literatura irakasleak, bete behar dituen funtzioak identifikatzea.

2.3.1. Euskal haur eta gazte literatura: definizio baten bila

Historian zehar eta egun, oraindik ere, zenbaitzuk haur eta gazte literaturaren (aurrerantzean HGL) existentzia edota haren beharra errefusatu arren, ukaezina da HGL badela, nahiz eta onarpen hori duela urte gutxi iritsi zen, editorialek haur eta gazteentzako espresuki idatziriko literaturarekiko interesa agertzearekin batera (Cerrillo, 2007).

Existentziaren onarpena egonik ere, eta gaur gaurkoz HGL kontzeptua baliatzen dugun arren, terminoa bera eztabaidagai izan da azken hamarkadetan (Etxaniz, 1999) eta horren isla dira berori izendatzeko baliatu diren askotariko deiturak: *haurrentzako literatura*, *hautzarorako literatura*, *gazte literatura*, *haurren literatura*... (Cerrillo, 2007, 44. or.). Hala eta guztiz ere, aurrez esan dugun gisan, egun HGL kontzeptua baliatzen dugu, nahiz eta aipatzekoa den oraindik ere ez dagoela batasunik zentzu horretan eta saio ugari egin dira berau definitzeko (López, 2000). Cerrillok (2007, 44. or.) esaterako, hauxe dio:

La LIJ es, ante todo y sobre todo, literatura, sin -en principio- adjetivos de ningún tipo; si se le añade “infantil” o “juvenil” es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria. Pero la LIJ no es, ni puede ser, solamente la que es escrita deliberadamente para niños; es también aquella que, sin tener a los niños como destinatarios únicos o principales, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo.

Etxanizek (1997, 69. or.) bat egiten du aurrez aipaturikoarekin, eta definizio hau eskaintzen digu: “haur eta gazte literatura, beraz, haurrentzat edo gazteentzat idatzia izan

ala ez izan, beraiei irakurtzean atsegina sentiarazten dien testu multzoa litzateke. Testu multzo horrek, gainera, hizkera berezia izan beharko luke”. Bide beretik, Lopezek (2000, 32. or.) honako hau dio: “HGL haur eta gazteentzat idazten den guztia, edota haur eta gazte horiek gozamen estetikoa lortzeko helburuz irakurtzen duten guztia da”.

Zehaztu dezagun, dena den, oso kontuan izan behar dela haurrei eskainitako testu oro ez dela literatura, irakurketarako zaletasunaren izenean, joera baitago jolaserako liburuak, objektu-liburuak, ezagutza liburuak eta beste hainbat HGL direla esateko, baina horietako batzuk ez dira ikuspuntu literariotik abiatuta sortutako testuak (Cerrillo, 2016). Aldiz, oinarri literarioa duen jolas oro litzateke haur literatura, Cerverak (1989) berak duela hainbat urte esan zuen moduan, eta beraz, dramatizazioa eta ahozko adierazpena barnebiltzen dituzten jolasak ere HGLtzat har genitzake; haurrek sorturiko narrazioak, poemak edota antzerkitxoak ere horren baitan kokatuko genituzke. Aurrez aipaturikoez gain, haur literaturako testuetan palindromoak, metaforak, aliterazioak... bezalako hitz jokoak ere ageri ohi dira (Carmenza, 2015). Balio literarioa lehenesteko beharra azpimarratzekoa da, hortaz, eta azpimarratzekoa da, besteak beste, Bularretik Mintzora egitasmoaren oinarrietako bat hori dela; haurrari kalitatezko literatura eskaini behar zaio (Bularretik Mintzora, 2016).

Aipatzekoa da halaber, HGL ez dutela soilik liburuak osatzen, Carmenzak (2015) dioen gisan, askotariko formatuak baliatzen baitira literatura horren baitan, baita hainbat genero ere, hala nola, ipuina, poesia, nobela, egunerokoa, alegia, parabola, antzerkia, abestiak (errimak, koplak, segidak eta erritmoak) eta ahozko tradiziozko testuak (mitoak, kondairak, esaera zaharrak, aho-korapiloak eta asmakizunak). Esan genezake, beraz, haurrei zuzenduriko literatura idatzizko zein ahozko literaturak⁷ osatzen dutela. Hala eta guztiz ere, ezin ahantz genezake, euskal literaturari dagokionez, badela alderik idatzizkoaren eta ahozkoaren artean, izan ere, egun, euskal literatura idatzia ugaria eta aberatsa bada ere, berantiarra izan da, eta ahozko literatura aldiz, “oso aberatsa, ugaria eta askotarikoa izan da, eta da, euskaraz” (Paya 2013, 11. or.). Are gehiago, Payak (2013)

⁷ Ikerlan honetan *ahozko literatura* terminoa baliatuko dugu Mircea Eliaderen lanak oinarri hartuta Lekuonak (1982) emandako definizioari jarraiki: “noizbait norbaiten ahotik irten dena eta oroitzapen kolektiboak gorde izan duena” (in? (ez nago seguru nola jaso behar den Urkizuk Lekuona aipatzen duela; argitu egin behar dugu hau) Urkizu, 2013, 22). Aipatzekoa da, halaber, Payak (2013) dioen gisan, badirela kontzeptu bera izendatzeko baliatzen diren bestelako terminoak ere: *herri literatura*, *folklorea*, *tradiziozko literatura* edo *ahozko tradiziozkoak*.

dioenez, ahozko literaturari esker biziraun du euskal kulturak eta biziraupenaren oinarria belaunaldiz belaunaldiko transmisioa izan da, horri esker iritsi baitzaizkigu gaurdaino balada, elezahar zein bildumak⁸. Beraz, eta HGLz ari garelarik, egungo ahozko literatur sorkuntzez gain, tradiziozko baladek, koplek, ipuinek, kantek... ere ahozko literatura osatzen dutela hartu behar dugu kontuan.

Aurrez esan dugu HGL berria dela, eta duela urte gutxi irabazi zuela egun duen prestigioa. Hala izanik ere, HGLren errekonozimendu horren aurretik ere, ia-ia liburuak agertu ziren une beretik, baziren haurrei eta gazteei zuzendutako testuak, nahiz eta aipatzekoa den bestelako helburuekin idatzirikoak izan zirela, argitaratutako testu asko erlijio-liburuak baitziren (Cerrillo, 2007). XVII. mendera arte egin genezake jauzi HGLz hitz egiteko, orduan argitaratu baitzen haurrentzako lehenengo liburua: John Cottonen *Milk for babes* katixima puritanoa. Argitaraturiko lehen testua hori izan arren, berrikuntzarik handiena *Orbis Sensualium pictur* obra izan zen, Joham Amos Comeniusek latina eta ama hizkuntza aldi berean ikasteko idatzirikoak; irakaskuntza liburua zen, hortaz (Etxaniz, 1997). Mende horretan bertan, aldaketa garrantzitsu bat gertatu zen haurren formazio ereduetan; eskola sistema abian jarri zen eta bertan funtsezko bilakatu zen liburuen erabilera (López, 2000). Hori horrela izanik, haurrentzako egokiak ziren liburuen beharra agerian jarri zen eta hain zuzen, horixe izan zen haurrentzako zuzenduriko liburuak hezkuntza sistemari lotutakoak izatearen arrazoia.

XVIII. mendeko iraultzek aldaketa ugari ekarri zituzten eta horrek eragina izan zuen HGLn (Etxaniz, 1997). Hain zuzen, mende horretan, “haurtzarorako literaturaren udaberria” (Cerrillo, 2007, 34) loratu zen eta berehala zabaldu zen Europa guztian. Momentu horretan hasi zen haurrentzako literatura autonomia apur bat irabazten (López, 2000), nahiz eta helburu didaktikoez baldintzaturikoa izaten jarraitzen zuen (Cerrillo, 2007; López, 2000; Etxaniz, 1997) eta horrez gain, azpimarratzekoa da klase dirudunetako haurrentzako idatzirikoak izan ohi zela (Cerrillo, 2007). Garai hartan klase ertaina nagusitzen joan zen, eta horrekin batera, sozialki eta historikoki, haurtzaroren kontzeptua aldatu egin zen (Etxaniz, 1997; López, 2000; Cerrillo, 2007). Haurtzarora bizitzako aro berezi bat zela ulertu zen eta beraz, heziketa espezifiko baten beharra zuela

⁸ Payak (2013) ahozko literaturaren biziraupena du hizpide, besteak beste, bere lanean eta transmisioaren gaiaren harira, hainbat ikertzailek egindako bilketa-lanaren garrantzia azpimarratzen du. Horren inguruan gehiago jakin nahi izanez gero, ikus Paya, 2013.

defendatu zen. Hori onartzeak haurrentzako liburuak idazten eta editatzen hastea ekarri zuen, nahiz eta aurrez aipatu den gisan, helburu didaktikoekin egin (Cerrillo, 2007).

XIX. mendearen hirugarren herenetik aurrera eta XX. mende hasierara arte, haur eta gazteei zuzenduriko literatura garrantzitsua hasi zen agertzen, literatura kanoniko ere dei geniezaiokeena. Euskal literaturari zehazki erreparatuz gero, XIX. mendekoak dira haurrentzako lehen bi liburuak (Etxaniz, 2011): 1803an argitaraturiko Juan Bautista Aguirrereren *Confesioco eta Comunioraco prestatu bear diran Aurrentzat, eta bidez batez Cristau acientzat ere bai* obra eta urtebete beranduago haur eta gazte literaturaren aitzindaritzat hartzen den Bizenta Mogelen *Ipui Onac* lana (Etxaniz, 1997). Mende horretan Iturriagak eta Goyhetxek argitaratu zituzten zenbait elezahar bilduma ere, baina horiez gain, nekez aurki genezake haurrei zuzenduriko obrarik. Horren ondorio da Euskal Herrian XX. mendearen erdialdera arte HGL instituzionalizatu ez izana (Olaziregi, 2005).

Mende hasieran eskola elebidunak sortzen hastearekin batera, euskarazko materialaren beharra sortu zen eta ondorioz, lehen hiru hamarkadetan haurrentzako hainbat irakurketa eta testu-liburu argitaratu ziren (Etxaniz, 2011). Halaber, mende hasiera horretan, aipatzekoak dira arrakasta handikoak izan ziren haurrentzako bi obra: Evaristo Bustintza “Kirikiño”-ren *Abarrak* (1918) eta Gregorio Mujikaren *Pernando Amezketarra. Bere ateraldi ta gertaerak* (1927). Horiez gain, itzulitako lanak ere argitaratu ziren, besteak beste, Grimm anaien ipuinak (*Grimm anayen berrogeitamar ume-ipuin*, 1929) eta Schmid-enak (*Ipuintxoak; Cristobal von Schmid*, 1929). Dena den, 1936an Gerra Zibila iritsi zen eta horrek eragin negatiboa izan zuen euskarazko lanen ekoizpenean (Etxaniz, 2011). Gerra igaro ondoren, 50eko hamarkadan iritsi ziren haur eta gazte literaturara aldaketa garrantzitsuak eta orduan hasi zen haurrei zuzenduriko liburu kopurua gora egiten. 60ko hamarkadaren hasieran HGLren baitan hainbat aldaketa jazo ziren, bai Espainiar estatuan, bai eta Euskal Herrian ere, eta horien artean aipatzekoak dira gertakari sozio-politikoak, bete-betean eragin baitzuten HGLran (Etxaniz, 2011). Nahiz eta hamarkada horretan haurrei zuzenduriko literatur lanak argitaratu, oso obra gutxi izan ziren eta eragin txikia izan zuten literatur sisteman. Hurrengo hamarkadetan, alabaina, hasiz joan zen euskal HGL (Etxaniz, 1997), eta 80koa har genezake euskal HGL modernoaren hasieratzat, garai hartan liburuen ekoizpenak gora egiteaz gain, orduz geroztik askotariko gaiak eta estiloak aurki baikeenez, eta horrez gain, generoen baitan ere hainbat aldaketa jazo baitira azken urteotan (Etxaniz, 2011).

Azken hamarkadetan gertatutakoa ikusirik beraz, argi dago haur eta gazteentzako idatziriko literaturak hainbat aldaketa bizi izan dituela. Lopezek eta Etxanizek (2005) diotenez, 90eko hamarkadan euskal HGLren sistema literarioa sortu zen, eta orduz geroztik, oinarritzko urratsak eman dira aipaturiko sistema hori finkatzeko (Etxaniz & López, 2001).

Hala, esan genezake, egun, inguruko kulturekin alderatuz gero, euskal haur eta gazte literatura egoera onean dagoela, besteak beste, aipatu berri den HGLren sistema eraikita egoteaz gain, gure artean literatur zaletasun handia dagoelako eta baita kalitate handiko zenbait lan ere (Etxaniz, 2005). Olaziregik (2005) ere bat egiten du aipatu berri den ideiarekin, eta dio, egun HGL egoera onean badago eta kalitatezko eskaintza badago, alor horretako ikerketengatik ez eze, elkarteek, erakundeek eta komunikazio bideek egindako lanagatik ere izan dela. Horren adierazle da 1990. urtean sortutako Galtzagorri Elkartea, zeinak lagundu duen euskal HGL sustatzen eta zabaltzen (Olaziregi, 2005). Galtzagorri Elkarteak sustatu du, hain zuzen ere, ikergai dugun egitasmoa.

Euskal haur eta gazte literaturak hartutako indarra eta entitate propio gisa prestigioa irabazte horretan azpimarratzekoa da hezkuntza sistemak egindako ekarpena. Izan ere, aurrez HGLren historian gertaturiko aldaketa nagusiak azaltzerakoan ikusi ahal izan dugun moduan, haurrei eta gazteei zuzenduriko literatura horrek azken hamarkadetan hartutako garrantzia, besteak beste, hezkuntzan gertatutako aldaketei eta pedagogia berritzaileei lotuta ulertu behar da (Etxaniz, 1997).

Hala ere, haur eta gazteei ahoz transmititu izan zaie, nagusiki, euskal literaturaren historian zehar tradizio literarioa (Etxaniz, 1997), eta hain zuzen ere, ahozko transmisio horretan ardatzen da, neurri handi batean, Bularretik Mintzora egitasmoa. Izan ere, belaunaldi batetik bestera ahoz transmititu diren asmakizun, aho-korapilo, jolas eta abarrak ditu ardatzean poesiarekin lotutako errutinak (Igerabide, 2000).

Hori horrela izanik, garrantzitsua da HGLk sozialki izan duen ibilbidea ezagutzeaz gain, horren ikas-irakaskuntzak izan duen eboluzioaren berri izatea, modu horretan Bularretik Mintzora egitasmoaren abiaburua eta helburuak testuinguratzeko eta hezkuntza sistemak dituen erronkak zehazteko. Esandakoa aintzakotzat hartuta, beraz, jarraian azken

hamarkadetako HGLren ikas-irakaskuntzan gertaturiko aldaketa nabarmenenak ekarriko ditugu lerro artera.

2.3.2. Literaturaren irakaskuntzatik hezkuntza literarioarako bidean

Testuinguru horretan, hezkuntza literarioarako bidean zenbait aurrerapauso eman ziren, eta Colomerrek (1991) dagoeneko 90eko hamarkadan 60ko hamarkadatik aurrera emandakoak identifikatu zituen. Autoreak egindako erradiografia hori ezinbestekoa da hiru hamarkada horietan literaturaren ikas-irakaskuntzatik hezkuntza literarioarako bidean gertaturiko bilakaera ulertzeko. Guk, dena den, literaturaren marko orokor horretan baino, HGLn jarriko dugu fokua, hori baita gure ikergaia, eta ikusiko dugu literatura horrek hezkuntza literarioan izandako bilakaera zein izan den.

Horretarako, 80ko hamarkadara egin behar dugu jauzi, izan ere, hamarkada horretan ikasleen ikaskuntza prozesuei arreta psiko-pedagogiko handia eskaintzen hasi zitzaizkien, bai eta horiek irakaskuntza praktikekin zuten harremanari ere (Colomer, 2010). Garai hartan indarra hartu zuen Vygotskyren (1977) ikuspegiak; alegia, elkarrekintza sozialetik abiatutako ikaskuntzarenak, eta horrez gain, irakurketa literarioak elementu kulturizatzaile gisa garrantzia hartu zuen. Horrek guztiak ekarri zuen HGL eskolan txertatzen hastea, batez ere, jarraian azalduko bideetatik (Colomer, 2010, 69-70. or.):

- XX. mendeko bigarren erditik aurrera HGL lekua hartuz joan zen eskolan, garrantzia hartu baitzuten irakurleak testuarekiko zuen interesak eta testu ulermenak. Ondorioz, haur ipuinak (errealak zein irakasleek eurek jarduera horietarako espresuki asmatutakoak) erabiltzen hasi ziren.
- Aldi berean, 70eko hamarkadatik aurrera, folklorea berriz balioan jartzen hasi eta horrek eskolako erabilera areagotzea ekarri zuen. Hori horrela izanik, ipuin kontaketa areagotu egin ziren eta baita kantua edota herri poesia errezipitatzea ere. Aro horretan, gainera, Haur Hezkuntzako eskaintza zabaltzearen ondorioz, HGL eskolarako material gisa baliatzen hasi zen; alabaina, etapa horretako mugak gainditu eta denbora gutxian Lehen Hezkuntza guztira zabaltzen bere erabilera,

irakurketa librea eta ahozko tradiziozko testuen inguruko jarduerak ohiko bilakatu baitziren.

- Hirugarrenik, testuen eraikuntza partekatua gauzatzeko hezkuntza testuinguru baten beharra agertu zen. Horretarako aukera HGLk eskaintzen zuen, hain zuzen, eztabaidarako bideak zabalik uzten baitzituen; obren zentzuaren inguruan aritzeko, pertsonaien ezaugarriei buruz jarduteko, argumentuaz hitz egiteko... Bestalde, azpimarratzekoa da HGLren baitan bakarkako irakurketatik abiatuta ulertu eta interpretatu zitezkeen testuak aurki zitezkeela, baina testu horiek, aldi berean, sakondu zitezkeela besteekin, hau da, irakurle komunitate baten baitan. Aipatu berri denaren ildotik, beraz, eskolarako literatur testuak aukeratzekoan, horiek eztabaidarako, kontrasterako, introspektiborako eta komunikatiborako zein aukera eskaintzen zuten erreparatzea ezinbestekoa zen. Ideia horrek indarra hartu zuen hezkuntza esparruan eta egun, oraindik ere, hala dirau.
- HGLk onarpen ofiziala eskuratzea izan da azken aurrerapausoa. Batetik, curriculumean literatur irakurketarako ohiturei loturiko helburuak formulatu dira eta bestetik, HGL irakurketa ohituretarako corpus egokitzat hartu da.

Aipatu berri ditugun oinarriek osatu dute, hein handi batean, Bularretik Mintzora egitasmoa. Edozein kasutan, irakaskuntza sisteman aldaketak gertatu badira ere, oraindik ez da aurreko molde tradizionala guztiz ordezkatu, izan ere, Alonsok (2010) dioen moduan, egungo egoerari erreparatuz gero, ikus genezake literaturaren irakaskuntzaren esparruan (Bigarren Hezkuntzan, bederen), oraindik ere testu-iruzkinen erabilera gailentzen dela, eta obra osoen irakurketak etxeko testuingururako uzten direla.

Lehen Hezkuntzako etapari dagokionez, Barbozak eta Peñak (2014) egindako ikerketaren arabera, egun, hainbat irakaslek literaturaren irakaskuntzarako estrategia didaktikoak ezagutzen dituzten arren, ohikoa da horiek ez erabiltzea, eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesua helburu instruktiboetan oinarritzea.

Hala ere, Derrigorrezko Hezkuntzak bermatu beharko luke ikasleak irakurle gaituak izateko gaitasunak eskuratzea (Perdomo, 2005), eta horretarako, beharrezkoa da eskolak hauren esperientzia pertsonalaren eta esperientzia literarioaren arteko harremana

jorratzea; ikasleek literatur generoak eta literatura esparruko ohiko gaiak ezagutzeko testuinguruak proposatzea; irakurketarekiko iritziak, usteak, sentipenak... azalertzeko eta horiek modu argudiatuan azaltzeko tresnak eskaintzea; literatur ezagutzetan aurrera egiteko baliabideak eskaintzea... (Colomer, 1996).

Ondorioz, badirudi badela mugarik plazerez irakurtzearen eta testu-lanketen artean. Hori horrela izanik, literaturaren irakaskuntza berri bateranzko bidean, hezkuntza literarioarako jauzia ematea funtsezkoa da (Colomer, 1991), zeinak helburu izan behar duen ikasleek kompetentzia literarioa eskuratzea (Cerrillo, 2007, 22. or.):

La competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto. De este modo, la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia; de una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, al conocimiento de movimiento, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior.

Beraz, hezkuntza literarioak ikasleek irakurtzen ikastea, liburuekin gozatzea eta horiek baloratzea izan behar du xede. Azken horri dagokionez, Lomasek (2002) defendatzen du ikasleen literatur ezagutzak, gaitasunak eta jarrerak sustatu behar dituela hezkuntza literarioak. Bestalde, ikasleek irakurtzen ikastea xede dutela diogunean, aipatzekoa da, batetik, gai izan behar duela testua ulertzeko eta bestetik, berea interpretatzeko (Mendoza, 2010). Horretarako, noski, ezinbestekoa izango da irakurlea bere esperientzia pertsonaletik abiatzea, eta horri esker, bere barne mundua ulertzeko zein kanpo errealitatea interpretatzeko aukera izango du; alegia, hezkuntza literarioak ahalbidetu behar du irakurleak, testuaren esanahiaren eraikuntza prozesuan, testuarekin lotura afektiboak eratzea eta horrela, irakurlearen izaera indibidualaren, sozialaren eta kulturalaren eraikuntzan laguntzea (Ibarra & Ballester, 2018). Ondorioz, hezkuntza literarioaren oinarria kompetentzia literarioa eskuratzea litzateke (Lomas, 2002), eta horretan askotariko faktoreek eragiten dute: linguistikoek, psikologikoek, sozialek, historikoek, kulturek eta noski, literarioek (Ibarra & Ballester, 2018).

Literaturaren ikas-irakaskuntzaren eta hezkuntza literarioaren artean dauden aldeak ulertzeko, Perdomok (2005), Cassany, Luna eta Sanzen (1998) eta Colomerren (2001) lanetatik abiatuta, ondoko ezberdintasunak jasotzen ditu:

- Literaturaren ikas-irakaskuntzan literatura batik bat hizkuntzaren ikas-irakaskuntzarako baliatzen da, eta hezkuntza literarioan, aldiz, literatur erregistroa hainbat hizkuntza erabiletarako baliatzen da.
- Hezkuntza literarioa irakurketa ohituraren eta berau eskuratzeko baliaturiko hizkuntza gaitasunen garapenean oinarritzen da, eta literaturaren ikas-irakaskuntzan ezagutzak eskuratzean.
- Testuen interpretazioari dagokionez, literaturaren ikas-irakaskuntzak irakaslearen interpretazioari eta memoriari ematen dio lehentasuna; hezkuntza literarioan ezagutza eraikitzea bilatzen da, horretarako, obraren ulermena eta interpretazio pertsonala oinarri hartuta, bai eta irakurketarekiko atsegina ere.
- Hezkuntza literarioan ikuspegi historizista eta diakronikotik ikuspegi sinkronikoago baterako jauzia eman nahi da, horretarako, ikasleei haien testuingurutik hurbilago dauden testuak eskainiz.
- Literatur corpusari dagokionez, hezkuntza literarioan berau zabaltzen da; ikuspegia globalagoa da metodologia tradizionallean baino, eta idatzizko literaturaz gain, ahozko literaturari, haur eta gazte literaturari... ere egiten zaie leku.
- Literaturak estatikoa eta mugatua izateari uzten dio hezkuntza literarioan, eta hori horrela izanik, bestelako generoek ere badute kabida: komikiak, zineak, abestiek...
- Literaturaren ikas-irakaskuntza ulermenera eta idatzizko ekoizpenera mugatzen da, eta laburpenak eta iruzkinak gailentzen dira. Hezkuntza literarioan, aldiz, literatura ikasleen gaitasun ekoizleak sustatzeko tresna bilakatzen da.
- Hezkuntza literarioan testuen aukeraketa ikasleek interesak eta gustuak kontuan hartuta egiten da, eta literaturaren ikas-irakaskuntzan, ostera, terstuaren kalitatearen eta irakaslearen aukeraketaren araberakoa da.
- Literaturaren ikas-irakaskuntzan joera dago testutik abiatuta hizkuntzaren azterketa zehatza egiteko, baina hezkuntza literarioan ikuspegia aldatzen da; hizkuntzaren azterketak leku badu ere, aukeraketa esanguratsuak egiten dira, eta horrez gain, beste hizkuntza eta kultura batzuetako literatura baliatzen da.

Aurrez esandakoaren bidetik, ondoriozta daiteke, hezkuntza literarioa hazkuntza pertsonala ahalbidetzen duen zenbait faktoreren batura dela (Gómez-Villalba, 2002) eta besteren artean, aipagarria da irakurle esperientzia. Esperientzia horretaz hitz egitean, Cerrillok (2007) zehazten du irakurtzen eta idazten ikasi aurreko etapari ere egiten behar zaiola erreferentzia, haurrek txikitatik baitute kontaktua literaturarekin; irakurtzen eta idazten ikasi aurretik, haurrak dagoeneko izan du harremanik literatur folkloarearekin, eta beraz, ez da kultura literarioa gabe iristen momentu horretara. Haurrek literaturarekin duten lehen kontaktu hori familia testuinguruan izan ohi dute eta oro har, ahoz transmititzen zaizkie haurrei lehen testuak: haur kantak, errimak, maitagarrien ipuinak, mimika jolasak, esaerak, metatzen diren ipuinak, aho-korapiloak edota asmakizunak (Cerrillo; 2017; Sebastián, 2013). Horrez gain, dena den, aipatzekoa da heldu bitartekarien eskutik literatura idatziarekin ere kontaktuan jartzen direla, besteak beste, irudi liburuekin, album ilustratuekin... Cerrillok (2007) dioskunez, esperientzia literario horren bitartez oraindik irakurle bilakatu ez den haurrak bere imajinario pertsonala eraiki dezake eta ez hori bakarrik; haurraren garapenean eragin dezake. Horri guztiari esker beren “ondare kulturala” (Cerrillo, 2007, 49. or.) eraikitzen dute. Ahozko literaturarekin izandako hartu-eman horiek irakurketa esperientzia naturalak dira, eta eskolan, aurrez programatutako beste zenbait esperientziarekin osatuta, horrek guztiak lagunduko liguke heldu irakurleak hezten, hots, konpetentzia literarioa eskuratuko duten edo eskuratzeko aukera duten irakurle helduak hezten. Beraz, ahozko literatura literaturarekin (bai narrazioarekin, bai eta poesiarekin ere) kontaktua izateko lehenengo bidea izan ohi da, eta geroago, bakarkako irakurketak ere eskainiko die haurrei literaturaz gozatzeko aukera (Sebastián, 2013).

Bularretik Mintzora egitasmoak ikuspegi horrekin bat egiten du, alegia, haurrei literaturaz gozatzeko eta berau dastatzeko aukera eman behar zaiela oinarri hartuz, eguneroko errutinak sistematizatu behar direlako ideia defendatzen du, betiere kalitatezko eta ereduazko testuen, alegia, ahozko jolasen, kantuen, ahozko kontaketen eta irakurketa partekatuen bitartez (Bularretik Mintzora, d.g.)

Hala eta guztiz ere, eskolan haurrei eskainitako lehen irakurketa horien aukeraketa egiterakoan, ezinbestean izan behar da kontuan aipaturiko ondare kultural hori (Yubero & Larrañaga, 2013), hain zuzen, testu horiek haurraren parte direlako, eta horietako askok beren beldurrak, nahiak edota desirak agertzen dituztelako. Hori horrela izanik, ezinbestekoa da “aurreirakurketa” (Cerrillo, 2007, 49. or.) deituriko aro hori aintzakotzat

hartzea, zeinetan helduek ahots goran irakurtzen edo kontatzen dizkieten haurrei hainbat ipuin eta kontakizun, eta horien artean bereziki garrantzitsuak diren tradiziozko ipuinak (Igerabide, 2000), aurrez aipatu den moduan, horiek baitira HGLren sustraietako bat. Literatur irakurketa horiek aukera ematen diote haurrari irudimenezko mundua eraikitzeke, eta garrantzitsua da hori, haurrak txikitatik baitu irudikatzeke beharra, hain zuzen, oraindik ez duelako helduek duten bizi-esperientzia. Egungo egoerari erreparatuz, non jolaserako denbora eta espazioak oso mugatuak diren, haurrek ezin dezakete bizitako esperientziaren bitartez behar duten guztia eskuratu, eta horretarako aukera literaturak eskaintzen die (Cerrillo, 2007); haurrari literaturarako sarbidea eskainiz gero, irudikatzeke, sentitzeke, mundu berrietara bidaiatzeke, egoerak eta aldarreak simulatzeke, irudimena garatzeke... bidea zabalik izango du (Bettelheim, 1994).

Halaber, horretan guztian lagun dezakete helduek haurrei ahots goran kontaturiko lehen ipuinek (eta beraz, lehen esperientzia literarioek), horietako askoren oinarria ez baita esanahia, baizik eta erritmoa, forma eta soinua (Igerabide, 2000), eta horiek dira haurra liluraten dutenak, errepikatzeke nahia sorrarazten diotenak, eta jolaserako gonbita egiten diotenak; hala, hitza jolas bilakatzen da (Cerrillo, 2007), eta garrantzitsua da hori, haurrek jolasa baliatzen baitute adierazteke (beraien adierazpide naturala hori da, hain zuzen) eta beraz, edozein ekintza hezitzaile hortik abiatu beharko litzateke (Igerabide, 2000).

Ildo beretik, leloak eta haur kantak dira nagusi lehenengo urteetan. Baina kontuan izan behar dugu soinua bezain garrantzitsua dela isiltasuna, izan ere, poesiaren intimitatean, bakardadean egiten den introspektzio hori isiltasunean egiten da, eta beraz, garrantzitsua da isiltasun momentuak ere eskaintzea (Igerabide, 2000).

Cerrilloren (2007) esanetan, aipaturiko hasierako esperientzia horiek guztiak dira literaturaren ikaskuntzaren bidean haurrak ematen dituen lehen pausoak, eta jarraipena izango dute eskolako lehenengo literatur esperientziekin. Horrek bere ikaskuntzan aro berri baten hasiera markatuko du, bere literatur esperientzia irakurketa esperientzia berriekin zabalduko baita. Hori horrela izanik, eta hainbat ikerlarik (Cerrillo, 2007; Ballester, 2015; Ballester & Ibarra, 2016; Munita, 2016) azpimarratu duten gisan, eskolan garrantzi handia izan behar luke hezkuntza literarioak, eta batez ere, lehen etapetan jarri beharko litzateke arreta, aurrez aipatu den moduan, literatur formazioaren lehen urteetan haurrek izandako irakurle esperientzia (berarekin dakartzan irakurketa guztiekin) baita kompetentzia literarioa posible egiten duena (Cerrillo, 2007). Kompetentzia literarioaz

dihardugunean ikasketa-prozesuaren bidez ikasten eta barneratzen den gaitasunari egiten diogu erreferentzia (Culler, 1978) eta ez gaitasun literarioaren ikuspegi generatiboari (Bierwisch, 1970). Eskolaren, eta beraz, irakaslearen erantzukizuna da ikasleari irakurketako konpetentzia eta konpetentzia literarioa eskuratzen eta hori garatzen laguntzea, bai eta irakurketa ohiturak sortzea ere (Cerrillo, 2007; Ballester, 2015; Munita, 2016), hain zuzen ere, literaturaren irakaskuntzaren oinarria irakurketan baitago⁹. Bide beretik, Ibarrek eta Ballesterrek (2018) funtsezko deritze irakurketarako motibazioa sortzeari, irakurketa bideratzeari eta literatur testuak irakurtzeko metodo aproposak zehazteari.

2.3.3. Irakaslearen rola hezkuntza literarioan

Irakasle bakoitzak irakurketarekin duen harremanak, bere irakurketarako konpetentziak, konpetentzia literarioak, eta baita bere irakurketarako ohiturak ere bete-betean eragingo dute bere ikasgelako egiteko moduetan (Cerrillo, 2013; Munita, 2013; Granado & Puig, 2014; Ballester & Ibarra, 2016), alegia, irakaslearen formazioa agente baldintzatzailea da; ikasleen artean irakurketa ohitura egonkorrak sortzeko formaziorako ezinbestekoa (Ibarra & Ballester, 2018).

Halaber, aipatzekoa da irakaslea, literatura irakasle izateaz gain, irakurketa prozesuan bitartekari ere badela, baina gogoratu behar dugu ez dela bakarra, gurasoak, hezitzaileak, liburutegiko langileak... ere izan badirelako (lehen urteetan, bederen), eta irakurketa sustatzeko testuinguru bakarra ez baita eskola; liburutegiak eta familia ingurua ere ezinbesteko guneak dira (Cerrillo, 2007).

HGLren kasuan, helduei zuzendurikoan ez bezala, garrantzi handia du heldu bitartekariak, izan ere, sarri askotan, “agente eraldatzaile” (Luch, 1999; Cerrillo 2007n aipatua) bilakatzen da. Eskola testuinguruan adibidez, irakaslea da literatur obra bat hartu eta ondoren haurrari gomendatuko, proposatuko edota kontatuko diona, beraz, modu horretan, bi mailatako hartzaileak bereiz genitzake; batetik, lehenengo hartzailea dugu, irakaslea, eta bestetik, aldiz, bigarrena, haurra.

⁹ Gogoratu, aurrez esan dugun moduan, irakurketa diogunean “aurreirakurketa” aroa ere aintzakotzat hartzen dugula, eta hortaz, idatzizkoaz zein ahozkoaz ere ari garela.

Irakaslea irakurketa prozesuan bitartekari izan behar dela diogunean, dena den, ez dugu esan nahi irakurketaren sustatzaile hutsa izan behar denik, ez eta animatzaile hutsa ere. Mendozaren (2002) esanetan, literatura irakaslea bitartekaria izan bada, baina horrez gain, formatzailea, kritikoa, sustatzailea, motibatzailea eta dinamizatzailea ere bada. Funtzio horiek, alabaina, irakasleak berak literaturarekiko duen pertzepzioaren arabekoak dira; horren menpe daude eta horren arabera zehazten dira. Beraz, bere hautu metodologikoak ere horren arabekoak izango dira. Cerrillo (2007, 88. or.) ere bat dator aurrez aipaturikoarekin, eta jarraian bildu ditugun funtzioak esleitzen dizkio literatura irakasleari. Funtzio horietako bakoitzean beste aditu batzuk egindako ekarpenak ere jaso ditugu corpusa aztertzeko baliagarri direlako.

- **Irakurketa ohitura egonkorrak sortzea eta horiek sustatzea¹⁰:**

- *Liburuz beteriko espazio atseginak sortzea*, baina ez soilik liburutegiak, baita ikasgelak ere, biak ala biak baitira literaturaz gozatzeko eta irakurketa ohituretan eragiteko ezinbestekoak. Gelan literatura saioetarako baliaturiko espazio horiek funtsezkoak dira saioen dinamizaziorako ere, berauek baldintzatu baititzakete (Añorga, 2012). Halaber, kontuan izan behar da gune horiek ez direla halabeharrez gune zabalak izan behar, garrantzitsuena txoko horiek lasaiak, goxoak, erakargarriak eta ordenatuak izatea da (Duchement, 2016). Erakargarriak izateko funtsezkoa da espazio horiek liburuz eta bestelako material erakargarri hornituta egotea, eta berauek ikasleen eskura egotea, horrek aukera eskainiko baitio haurrari modu ludikoan eta gozagarrian gerturatzeko. Testuen eskaintza egiteko, garrantzitsua izango da aurrez horien hautaketa egokia egitea, bai eta antolaketa ulergarria eta estimulagarria proposatzea ere, horrek ere eragina izango baitu ikasleen testu horiekiko sarbidean eta ondorioz, irakurketa ohituretan.
- *Ahots goran irakurtzea, errezitatzea eta ahoz kontatzea*. Bai irakasleen esperientziek eta baita hezkuntza ikerketek ere erakutsi dute ahots gorako

¹⁰ Colomerrek (2010, 72-85. or.) helburu hori erdiesteko azkenaldian martxan jarri diren praktika egokiak azaltzen ditu. Gehiago jakin nahi izanez gero, ikus Colomerren (2010) testuko “El acceso a los libros infantiles y juveniles” kapituluko 91-95 orrialdeak.

irakurketaren eragin positiboa (Colomer et al., 2018; Díaz de Guereñu, 2005). Eskolako lehen urteetan bere erabilera handia izan ohi da, bizpahiru aldiz irakurtzen baitzaizkie ipuinak haurrei. Halaber, etapa horretan komenigarria da ikasleen gustukoak diren testuak berrirakurtzea. Oro har, nagusitzen joan ahala, ahots gorako irakurketa ez da horren ohikoa, eta areagotu egiten da bakarkako irakurketa. Hala ere, ahots gorako irakurketa baliatzen jarraitu beharko litzateke, hainbat onura baitakartza. Haurrek ahoz irakurtzen, errezititzen eta kontatzen ikasi behar dute, besteak beste, testuaren ulermenean sakontzeko aukera eskaintzen baitie, bai eta komunikatzeko ere. Colomerrek (2010) dioenez, badirudi azkenaldian ahozko jarduera horiek onarpena berreskuratu dutela eta egun sarri baliatzen direla.

- *Bakarkako irakurketa.* Horretarako, lehenbizi, testuen aukeraketa egokia egin behar da, eta hori aukera ezin hobea da irakasleak ikasleei edota ikasleen beraien artean liburuak gomendatzeko. Aukera bat izan liteke, esaterako, haurrei denbora bat uztea liburuak hautatzeko eta ondoren irakasleak hautaketa horren berri izatea. Bakarkako irakurketa oso garrantzitsua da irakurlearen heziketan, eta beraz, eskola testuingurutik kanpo ere, alegia, etxean, bakarka irakurtzeko ohitura hartzeak eragina izango du irakurlearengan.
- *Liburuak partekatzea.* Testuak tresna sozializatzaile gisa baliatzeko, hau da, komunikazio bide moduan, garrantzitsua da irakurketak partekatzea. Izan ere, liburuen inguruan berba egitea, sortutako emozioak adieraztea, besteekin irakurketatik antzemandakoa alderatzea, liburuak gomendatzea, besteen gomendioak entzutea... ezinbesteko dinamikak dira edozein hezkuntza mailatan. Komunikazio testuinguru horretan, haurrek aukera izango dute liburuek beraiengan sortutako erreakzioak aztertzeko, bai eta horren inguruan hitz egiteko ere. Aipaturikoaz gain, beren iritziak irakasleari lagun diezaioke haurrek izan ditzaketen zailtasunak identifikatzen, haien irakurtzeko gaitasunaren berri izaten eta haurren gustuak eta interesak nola eboluzionatzen duten ikusten.

- *Irakaslearen gidaritzapean irakurtzea.* Horrek ezinbestean garamatza ezagutza literarioen eskuratzearen inguruko eskola programazioen inguruan hitz egitera. Haurrek irakurtzen dituzten liburuen bitartez ikasten dituzte literatura arauak, baina baita eskolaren irakaspen espezifikoei esker ere. Badira egin daitezkeen hainbat jarduera, esate baterako, ikasleek bakarka irakurtzen hasi aurretik, talde handian zein txikietan, irakasleak aurkezpena egin dezake. Aurkezpen horretarako zenbait bide egon litezke: testu generoaren berri eman dezake eta haurren aurrezagutzak aktiba ditzake, pertsonaiak aurkeztu ditzake, ikasleen istorioarekiko zein aurreikuspen dituzten galde dezake... Beste aukera bat irakurketa kolektiboa egitea izan daiteke eta horretarako, beharrezkoa da irakasleak aurrez pentsatzea zer den testutik atera nahi duena eta horretarako beharrezko praktikak diseinatzea.
- *Irakurketa plana izatea.* Aurrez pentsatu gabe ipuinak kontatu, abestiak abestu, korro jolasak egin... badaitezke ere, ezinbestekoa da egingo diren literatur praktiketarako espazioa eta jarduera motak aurrez zehaztea, eta horiek irakurketa programetan integratzea.
- **Irakurtzea bera helburutzat hartuta irakurtzen laguntzea, eta ondo bereiztea derrigorrezko irakurketa eta irakurketa boluntarioa.**

Haurrek literatura dastatu egin behar dute eta ulertzearena harago doa. Ezin dugu pentsatu haur bat kritika soziala egiteko, gertakizun konplexuak ulertzeko... gai denik; hori aurrerago ikasiko du, eta beraz, hezkuntza literarioaz gain, bitartean, literaturaz gozatzea eta berau dastatzea ere izan behar da xedea (Igerabide, 2000). Hori horrela izanik, irakaslearen egitekoa da haurrari gozamenerako aukerak eskaintzea. Kontaketarekin ari garenean, esaterako, Faubelek, Gallardok eta Mingok (2000) diote hiru momentu bereiz genitzakeela: testuinguraketa momentua, kontatu bitartekoa, eta kontatu ostekoa. Besteren artean, testuinguraketan, esaterako, ikasleen jakinmina piztu eta testuarekiko hipotesiak azaleratu daitezke; bitartekoan, Haur Hezkuntzaren kasuan, bederen, ikasleen arreta mantentzeko gaitasun komunikatiboak oinarri izango dituzten estrategiak balia daitezke (ahotsaren intonazioa, keinuak eta imintzioak edota isiltasunaren kudeaketa);

kontaketa ostean, testutik abiatuz, irudimena eta sormena lantzeko tartea hartu daiteke, eta abar.

- **Eskolan irakurketa ohiturak sustatzeaz gain, kanpoko irakurketa bideratzea.**

Hezkuntza sistemari dagokio irakurketa ohiturak sustatzeko testuinguru egokiak sortzea, nahiz eta horrek ez duen esan nahi ikasle guztiengan eragingo duenik, irakurtzeko erabakia norbanakoaren ibilbidearen, familiaren estimulazioaren, esperientzia sozialen... araberakoa baita. Nahiz eta irakaslearen esku-hartzeak ezingo duen ikasle guztiengan irakurketa ohitura eragin, egiteko garrantzitsua du, bere esku baitago ikasleek eskolan irakurketarekiko esperientzia positiboak bizitzea eta hala, literatura erreferentzia estetiko, moral, ideologiko eta afektibo gisa baliatzea, zeina bere bizitzarako baliagarri izango zaion (Dueñas, 2013). Dena den, aurrez ere esan dugun moduan, eskolaz gain, badira irakurketa ohiturak sustatzeko bestelako espazioak ere, liburutegiak eta familia, kasu, eta eskolatik testuinguru horietan irakurketa bideratzeko ahalegina egitea garrantzitsua izango da (Colomer, 2010).

- **Adinaren eta interesen araberako irakurgaien aukeraketa koordinatzea eta erraztea.**

Hautaketa hori egiteko, ezinbestekoa da ez abiatzea irakurgaiak gai edo mezu bat agertzen ote duten edo ez ikusetik; hezkuntza literarioaren ikuspegitik aukeratu behar ditu irakasleak ikasleentzako egokiak izango diren testuak, eta horretarako, funtsezkoa da eskolako kanona zabaltzea (Ibarra & Ballester, 2018). Dena den, orokorki, kanon hori literatura jakin bateko obren, autoreen eta aroen inguruan artikulatua izan da, alegia, ikuspegi historizista batetik eraiki da (Mendoza, 2004; Cerrillo, 2007; Ballester & Ibarra, 2015). Halaber, ikasleei irakurgaiak proposatzerakoan ikaskuntza jakin bat transmititzea badugu helburu literatura modu utilitaristan baliatzen egongo ginateke, eta bere funtzio pedagogikoa eta politikoa murrizten, hori dela eta, nahitaezkoa da hezkuntza literarioaren baitan askotariko gaiak, ahotsak, generoak, jatorriak, diskurtsoak... kontuan hartzea; finean, hezkuntza literarioa estrategia eraldatzaile gisa ulertzea eta ahalik eta corpus zabalena eratzea (Ibarra & Ballester, 2018). Hori horrela izanik, idatzizkoari zein

ahozkoari leku egin beharko genieke, askotariko generoak (ipuinak, igarkizunak, poemak, olerkiak, esaera zaharrak...) baliatu beharko genituzke, etab.

Ildo beretik, azpimarratzekoa da behar-beharrezkoa dela literatura klasikoko testuak, literatura unibertsalekoak edota ikaslearen testuingurutik eta denboratik hurbilagokoak direnak hautatzea (Ballester & Ibarra, 2009). Modu horretan, ikasleek askotariko errealitateak identifikatzeko eta ulertzeko aukera izango dute, bai eta bere inguruko errealitatea ezbaian jartzeko (Ibarra & Ballester, 2018) eta bere burua, bere barne emozioak (Rodriguez, 2013) eta besteenak ulertzeko ere (Leibrandt, 2013b), hau da, irakurleak munduarekiko eta errealitatearekiko ulermen sozialean aurrera egiteko aukera du (Carmenza, 2015; Yubero & Larrañaga, 2015) eta horrek, aldi berean, eragina du norbanakoaren garapenean (Carmenza, 2015).

Dena den, irakurgaiak proposatzeaz gain, ezin dugu ahaztu haurrak irakurtzen hasi arte ahoz jasotzen duela literatura eta beraz, irakurtzen eta idazten ikasten duenean, oraindik ere, denbora beharko duela horiek menperatzeko. Hori dela eta, ahozkotasunaren presentzia handia izan beharko litzateke eta horretarako bidea, besteak beste, poesiak eskaintzen digu (Igerabide, 2000). Ondorioz, ahozkoari zein idatzizkoari egin behar die leku irakasleak eta hori kontuan izan literatur testuak aukeratzekoan, bere egitekoa baita haurrari testuen ulermenean, bai eta ahozko zein idatzizko adierazpenaren garapenean ere, laguntzea. Bestalde, irakasleak kontuan hartu beharko luke haurrentzako egokiak diren literatur testuak hautatzeko ezinbestekoa izango dela ikustea ea ikasleen barnean gatazka kognitiboak eragiten dituzten eta beren pentsamendu dibergentea garatzeko aukerarik eskaintzen ote duten (Calles, 2015).

- **Irakurketa sustatzeko jarduera edota dinamikak prestatzea, garatzea eta ebaluatzea.**

Literatura ekintza komunikatiboa da eta hortaz, irakasleen egitekoa da askotariko testuinguru komunikatiboak eskaintzea ikasleek literaturaren onurez goza dezaten (Calles, 2015). Ikasleen gozamina ez ezik, irakasleek helburu izan behar dute haurren irudimena eta sormena garatzea, eta horretarako, funtsezkoa da irakasleek dinamizazioari arreta berezia eskaintzea (Ramirez & Lucas, 2020). Eskaintza eta dinamizazio horretan jolasa integratzea beharrezkoa izango da, haurrentzako jolasa baita beren egoera naturala,

eta hori horrela izanik, literatura jolas bilakatu behar da (Tejerina, 2005). Horretarako, jolas fisikoak, jolas dramatikoak edota hitzezko jolasak balia daitezke, eta oinarri literarioa duten jolas horiek literaturarako sarbide ezin hobe eskaintzen dute jolasaren esperientzia gozagarririk abiatuta.

Halaber, jarduera edo dinamikei dagokienez, gogoan izan behar dugu bakarkako irakurketek gain, irakurketa kolektiboak edota irakurri osteko partekatzeak egin daitezkeela haurrekin. Ildo horretatik, bitartekariaren funtzioa ezinbestekoa izango da, haurrak haren laguntza beharko baitu ipuinaren egitura identifikatzeko eta testuinguruaren adierazpide emozionalen funtzioa hautemateko (Rodriguez, 2013). Elkarrekintza egoera horiek harremanak sortzeko eta garatzeko ateak zabalduko dituzte, izan ere, literatura agente sozializatzailea da eta irakurleari besteekin bizitzeko eta sentitzeko parada eskaintzen dio, bai eta bere burua, kolektiboa eta kultura ezagutzeko ere (Leibrandt, 2013a). Esandakoa aintzakotzat hartuta, azpimarratzekoa da irakurketa sustatzeko jarduera edota dinamikak prestatu eta garatzeaz ari garelarik, ezinbestean izan behar dugula kontuan horiek haurraren garapena ahalbidetzea bermatu behar dutela irakasleak. Halaber, aipatzekoa da egungo egoerari erreparatuz, askotariko metodologiaren presentzia agerikoa dela, eta aniztasun hori dela, hain zuzen, literaturaren irakaskuntzaren ezaugarri nagusia. Hala eta guztiz ere, Ballesterrek eta Ibarrak (2009) defendatzen dute aniztasuna ez dela zertan kalterako izan, askotariko metodologiak balia daitezkeela ikasgela berean eta irakaslearen egitekoa dela momentu bakoitzean egokiena hautatzea.

Hona hemen orain arte azaldu duguna labur jasotzen duen irudia¹¹:

¹¹ Irudian ez dira txertatu adituen erreferentziak, aurrez aipatu direlako.



3. irudia. Literatura irakaslearen funtzioak eta praktikak

Esandakoaren harira, beraz, ondoriozta daiteke irakaslearen egitekoa funtsezkoa dela literaturaren ikas-irakaskuntzan eta bete-betean eragingo duela horrek literaturarekin gara daitezkeen aipaturiko alderdien lanketan. Hori horrela izanik, literatura irakasle orok ardura du zerrendatu berri ditugun literatur irakaslearen funtzioak bere egiteko eta momentu bakoitzean ikasleen beharrei erantzungo dien metodologia egokiena hautatzeko, haurraren garapen integrala helburu.

3. HELBURUAK, IKER-GALDERAK ETA MARKO METODOLOGIKOA

3. HELBURUAK, IKER-GALDERAK ETA MARKO METODOLOGIKOA

Hirugarren kapituluak xede bikoitza du; batetik, ikerketaren helburuak eta iker-galderak aurkeztea, eta bestetik, ikerlana burutzeko metodologiaren berri ematea. Azken azpi-atal horren baitan, hasteko eta behin, ikerketaren ardatz izan den Bularretik Mintzora egitasmoa zertan datzan azalduko dugu. Izan ere, egitasmoaren beraren nolakotasunak eta egiteko moduak lagundu digu ikerketa dispositiboa zehazten. Bigarrenik, aipaturiko dispositiboaz hitz egingo dugu, eta horretarako, ikerketaren abiapuntuaren berri emango dugu, bai eta dispositiboa bera deskribatu ere. Hirugarrenik, corpusaren jasoketarako zer baliabide erabili ditugun azalduko dugu eta ikertu ditugun hiru arretaguneak zehaztuko ditugu.

3.1. Ikerketaren helburuak eta iker-galderak

Sarrera atalean aipatu dugun gisan, ikerlanaren helburu nagusia izan da Bularretik Mintzora egitasmoak Eibarko San Andres eskolako irakasleei eskainitako literatura gelartzeko gakoak identifikatzea; aztergai izan ditugun LHko 1. zikloko lau irakasleek horiek nola gelaratzen dituzten ezaugarritzea; gelaratze horiekiko irakasleek azaleratu dituzten iritziak, oztupoak edota zailtasunak deskribatzea; eta aurreko guztiak eraginda, irakasle bakoitzaren garapen-aztarnak identifikatzea. Irakasleen iritziak, oztupoak eta hausnarketak jasotzeko, autokonfrontazio saioak egin ditugu lau tutoreekin, hain zuzen, eta marko teorikoan esandakoa gogoratu, irakasleen formakuntzan aurrera egin nahi izatekotan, beharrezkoa baita irakasleek haien jarduera errealekiko aurrez aurre jartzea eta beren egiteko moduen inguruan hausnartzea, horrek aukera emango diolako egin duenarekiko kontzientzia hartzeko, horretan pentsatzeko eta etorkizunari begirako erronkak identifikatzeko (Esteve, 2013). Halaber, norbere praktikaren inguruan irakasleek egindako gogoeta horrek ikerlariorik gelaratzeak hobeto ulertzen laguntzen digu.

Esan bezala, beraz, hiru izan dira ikerlanaren arretaguneak: Bularretik Mintzora egitasmoak eskainitako **formazio saioak**, horien osteko irakasleen **gelaratzeak** eta gelaratzeen ostean irakasleek egindako **autokonfrontazio saioak**.

Aipatu berri ditugun arretaguneak oinarri hartuta, eta hasieran aipatutako helburua erdiesteko asmoz, ikerlanaren ipar bilakatu diren iker-galderak zehaztu ditugu. Jarraian aurkezten dugun taulan, arretagune bakoitzari lotutako iker-galderak jaso ditugu:

Arretagunea	Iker-galderak
<p>Egitasmoak eskainitako formazio saioak</p>	<p>1. <u>Iker-galdera:</u></p> <p><i>Haur eta gazte literaturarekin eta haren transmisioarekin lotutako zein alderdi edota ardatz nabarmentzen dituzte Bularretik Mintzorako formatzaileek irakasleei eskainitako formazio saioetan?</i></p>
<p>Formazio osteko irakasleen gelaratzeak</p>	<p>2. <u>Iker-galdera:</u></p> <p><i>Formazio saioetan zehaztutako ardatz bakoitzak zer isla izan du formazio osteko gelaratzeetan?</i></p> <p>3. <u>Iker-galdera:</u></p> <p><i>Ardatzak lantzeko moduetan zein garapen-aztarna azaleratzen dituzte irakasleen jarduera errealek formazio-prozesuan zehar?</i></p>
<p>Gelaratzeen ostean irakasleek egindako autokonfrontazio saioak</p>	<p>4. <u>Iker-galdera:</u></p> <p><i>Autokonfrontazio saioetan irakasleek, beren jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzean, egitasmoko ardatzekiko zer kezka, oztopo eta iritzi ekartzen dituzte berbara?</i></p>

1. taula. Arretagune bakoitzari dagozkion iker-galderak

Aurkeztutako iker-galderei erantzun ahal izateko beharrezkoa izan da ikerketa-dispositiboa diseinatzea, zeina hurrengo azpi-atalean aurkeztuko dugun. Hori ez ezik, kapituluaren hasieran esan dugun legez, corpusaren jasoketaren eta azterketaren berri ere emango dugu.

3.2. Marko metodologikoa

Kapituluaeren hasieran azaldu dugun moduan, bigarren azpi-atal honetan, ikerlana burutzeko eginiko hautu metodologikoen berri emango dugu. Horretarako, esan bezala, Bularretik Mintzora egitasmoaren nondik norakoak azalduko ditugu lehenik. Horrez gain, ikerketa-dispositiboa aurkeztuko dugu, zehatzuz zein izan den ikerketaren abiapuntua, eta dispositiboa bera ere deskribatuz. Azkenik, corpusaren jasoketarako zer baliabide erabili ditugun azalduko dugu eta ikertu ditugun hiru arretaguneak zehaztuko ditugu.

3.2.1. Irakasleen prestakuntza

Gaur gaurkoz gizarteak edo, bederen, hezkuntzak dituen erronken artean nagusienetarikoa irakasleen prestakuntzarena da (Plazaola, Ruiz Bikandi, Arregi, Badiola, Iriondo, Zulaika & Elozegi, 2013; Azpeitia, Alonso & Garro, 2013). Izan ere, etengabeko aldaketan murgilduta bizi garen garai honetan, hezkuntzak jaso du horren eraginik, eta egungo errealitate aldakorraren isla dira, esate baterako, ikasleen hizkuntza aniztasuna, kultura aniztasuna, aniztasun funtzionala, irakaslearen rol aldaketa (ezagutzen transmisore izateko funtzioa indarra galduz doa), edukiak eta konpetentziak garatzeko beharra, eta abar. Ondorioz, aldaketa eta behar horiei erantzuna emateko beharra agerikoa da; hezkuntza erronka berriak azaleratu dira eta erronka horiei erantzuteko, azken urteotan, Europako hainbat herrialdetan hezkuntza erreformak gauzatu dira, zeintzuek berekin ekarri duten irakaslearen prestakuntzaren birplanteamendua, ezinezkoa baita hezkuntza aldatzea irakasleen jarrerak, pentsaera eta beren lan egiteko modua eraldatu gabe (Imbernón & Colen, 2015). Eta noski, horrek guztiak irakaslearen rolean eta bere egitekoan eragin zuzena izan du. Dena den, azpimarratzekoa da, gizarteko aldaketekin batera, etengabeko aldaketan bizi dela irakasleen prestakuntzaren gaia ere (Azpeitia, Alonso & Garro, 2013) eta ezinbestekoa dela irakaslearen formazioaren etorkizuna definitzeaz gain, hori gertatu ahal izateko hezkuntza proposamenak eraikitzea (Novoa, 2009).

Hala ere, irakaslearen formazioa definituta ere, egun oso zabaldua dago irakaslearen garapen profesionala mailakatua delako ideia, irakaslearen prestakuntza lan bizitzan etengabe garatuz doan prozesu konplexua baita (Gagnon, 2010). Hau da, irakasle gisa aritzeko oinarritzko tresnak eskuratzeaz gain, ezinbestekotzat jotzen da irakasle izateko

beharrezkoak diren konpetentziak modu sakonean garatzen joateko estrategiak eskuratzea, alegia, Estevek eta Alsinak (2010) dioten gisan, funtsezkoa da irakasleen etengabeko prestakuntza profesionalizazioa garatzeko bitarteko gisa ulertzea. Aipaturiko eskuratze hori modu integralean egin behar da, norbanakotik abiatuz, norbanakoaren usteetatik, esperientzietatik eta irudikapenetatik (Esteve & Alsina, 2010), hain zuzen ere, irakasleen formazioa lanbidetik bertatik eraiki behar da (Novoa, 2009), ikerkuntzan oinarritutako formazio prozesuek lanbidean bertan eraikita baino ez dutelako zentzurik (Novoa, 2009, 211-212. or.):

Insisto en la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, porque el refuerzo de procesos de formación basados en la investigación sólo tiene sentido si éstos se construyen dentro de la profesión. Mientras sean sólo contribuciones del exterior, serán muy pobres los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente.

Ildo horretatik, Estevek (2013) dio irakasleen prestakuntzaz (bai hasierakoaz, bai eta etengabekoaz ere) ari garelarik, ezinbestekoa dela irakasleek beren praktikaren inguruko gogoeta egitea. Formakuntzan aurrera egin nahi bada, irakasleak egin duen horretatik harago joan behar du eta zergatien inguruan hausnartu, ez baita nahikoa norberak egin duenaren eta pentsatu duenaren inguruan kontzientzia hartzea; horren atzean dagoen horretan sakontzea ezinbestekoa da, beraz, eta hori irakaslearen eguneroko praktika izan beharko litzateke, hain zuzen ere, norbere ekintzaren analisiak lagun baitiezaiokie irakasleari etorkizunean, are gehiago, irakasle praktikaren inguruko gogoeta ezinbesteko baldintza da irakasle lanerako (Masgrau & Falgàs, 2013). Esandakoa kontuan hartuta, beraz, beharrezkoa da horretarako eta egindako praktikaren inguruan hitz egiteko eta hausnartzeko metodologia espezifiko bat.

3.2.2. *Bularretik Mintzora* egitasmoa ezagutuz

Hezkuntza literarioaren esparruan, irakasleen prestakuntzaren beharrari erantzuteko, badira lanean diharduten zenbait elkarte eta erakunde, eta horien artean Galtzagorri Elkarteak dugu, zeinak 2008. urtean Bularretik Mintzora egitasmoa jarri zuen martxan. Hamar urtez indarrean egon den proiektuak jaio zen une beretik izan zuen kanpaina sistematizatu bat izateko nahia, eta helburu nagusia izan da euskal haur literaturan oinarrituriko baliabideak erabiliz, eta gurasoak zein hezitzaileak bitartekari izanik, 0-8

urte bitarteko haurren irakurketa ohiturak sustatzea. Dena den, zehaztu beharra dago, irakurketa ohituren sustapena xede izateak ez duela esan nahi haurrak alaitan arinen irakurtzen hastea lortu nahi izan denik, baizik eta umeari literatura dastatzeko aukera emanaz literaturarekin gozatzea. Gozamen bide horretan helduen bitartekaritza lana oinarritzko izanik, Bularretik Mintzorak lan handia egin du hamar urtetan zehar haurren gurasoei zein hezitzaileei zuzenduriko formazioak eskaintzeko. Horiek haureskoletan, eskoletan, liburutegietan, osasun zentroetan eta etxeetan eskaini dituzte, eta espazio horietan gauzatu dira, hain zuzen ere, horiek direlako irakurketa garatzen diren haurren ingurune naturalak.

Formazio horiek eskaintzeko tradiziozko euskal haur literatura aztertu du egitasmoak lehenik, bai eta baloreen jarri ere. Horrez gain, bilketa lana ere egin dute arduradunek, betiere kalitatezko literaturaren kontsignapean. Izan ere, egitasmoak aldarrikatzen du haur literaturak haurren garapenean eragiten duela, eta eragin nahi izanez gero, halabeharrezkoak direla kalitatezko euskal egitura literarioak. Hori guztia baliatu dute hamar urtez poesiagintzari eta ipuingintzari leku eginez, ikastetxeetan, liburutegietan, osasun zentroetan... emandako formazioetan hainbat irizpide teoriko-praktiko eskaintzeko.

Egitasmoa Oihana Etxegibelek, Juan Karlos Alonsok eta Itziar Zubizarretak osaturiko lantaldeak egikaritu du, nahiz eta eskaintako formazio zein hitzaldietan eskarmetu handiko beste zenbait profesionalak ere hartu duten parte, besteak beste, Yolanda Arrietak, Pello Añorgak, Juan Kruz Igerabidek eta Xabier Olasok.

Halaber, hainbat herri eta ikastetxek izan dute Bularretik Mintzora egitasmoan parte hartzeko aukera. Datuek erakusten dutenez, azken bi ikasturteetan (2016-2017 eta 2017-2018) 21 herri eta 56 ikastetxe murgildu ziren proiektuan. Horrekin batera, azpimarratzekoa da, ikastetxeetan eginiko prestakuntza-saioetan 542 irakaslek eta 9000 haur inguruk hartu zutela parte. Aurkeztu berri ditugunak bi ikasturteko datuak badira ere, egitasmoak izan duen sonaren eta hedapenaren isla direla esan genezake.

Formazioetan sakonduz, aipatu beharra dago, herri batzuen kasuan, egitasmo osoa ezartzeko erabakia hartu dela, alegia, ikastetxeek ez ezik, formazioa herriko hainbat erakundek jaso dutela, esate baterako, herri liburutegiek eta osasun zentroek. Beste

zenbait kasutan, aldiz, ikastetxeek hartu dute parte soilik, edota ikastetxeek eta herri liburutegiek.

Bularretik Mintzoraren formazio-eskaintzari dagokionez, egitasmoak bi fasetan banatzen du (izan irakasleei bideraturikoa, gurasoei zuzendurikoa edota liburutegian eskaintzekoa); alde batetik, ezarpen fasea deritzona dugu, eta bestetik, aldiz, jarraipen fasea. Hona hemen bi horien egitaraua eta iraupena laburbiltzen dituen taula:

Ezarpen fasea	
<i>1. ikasturtea</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasturte hasieran irakasleei poesia zein narrazio saioetan balia dezaketen materialaren aurkezpena. • Ikasturte hasieran motxilaren dinamikaren aurkezpena. Motxila hori Bularretik Mintzora egitasmoak jarri izan du eskuragarri, eta helburua izan da hurrek, eskola, liburutegia eta etxea lotzea. Proposamena da hurrek txandaka hartzea motxila eskolan, ondoren, liburutegira joatea eta gustuko duten liburu bat hartzea, lehenbizi etxera eramateko, eta gero, eskolara. <p>*Horrez gain, egitasmoak herri liburutegiekin elkarlana eta gurasoentzako prestakuntza ere eskaintzen du, baina modu independentean eta aukerako gisa (aztertutako kasuan, adibidez, ez da halakorik gauzatu ikastetxeko egitasmoarekin batera).</p>
<i>2. ikasturtea</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikasturtean zehar irakasleentzako formazio-eskaintza (lekuan lekuko beharretara egokitua). - Motxilaren dinamikaren jarraipena. <p>*Hala nahi izan duten herrien kasuan, liburutegietan, Irakurketa Kluben saioak eskaini dira aukeran; gurasoentzako ere, aukeran, prestakuntzarako tailerren eskaintza egin da.</p>
<i>3. ikasturtea</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Irakasleentzako formazio-eskaintzaren itxiera. - Motxilaren dinamikaren jarraipena.

	*Hala nahi izan duten herrien kasuan, liburutegietan, Irakurketa Kluben saioak eskaini dira aukeran; gurasoentzako ere, aukeran, lehen urteko prestakuntzaren jarraipena eskaintza egin da.
Jarraipen fasea	
<i>4. ikasturtetik aurrera (aukeran)</i>	*Egitasmoaren inplementazioaren kasu bakoitzean aukera ematen da egitasmoari jarraipena emateko, irakasleen formazioan sakonduz, liburuzainen topaketak eskainiz, gurasoei formazio-eskaintza berriak ginez, edota bestelako jarraipenen bidez.

2. taula. Bularretik Mintzora egitasmoak eginiko formazio-eskaintzaren faseak

Taulan jasotako egitaraua orokorra da, alegia, egitasmoak duen eskaintza osoari dagokio. Corpusaren azterketan ikusiko dugun gisan, hemen aurkeztutako ikerketak Eibarko San Andres eskolan irakasleek jasotako formazioa eta inplementazioa izan ditu abiaburu. Izan ere, inplementazio hori ez da guraso eta liburuzainekin osatu.

Dena delakoa izanik testuinguru bakoitzera egokitutako antolaketa, ikusi dugu Bularretik Mintzorak 0-8 urte bitarteko irakasleentzako, gurasoentzako zein hezitzaileentzako formazioak eskaintzen dituela. Bestalde, Osasun Zentroetako profesionalentzako ere eskaintzen da formazioa, gero ikusiko dugun moduan.

Jarraian eskaintza horietan sakonduko dugu, egitasmoa hobeto ezagutze aldera:

- ***Irakasleentzako formazioa***

Aurrez aipatu bezala, herri eta ikastetxe bakoitzaren beharretara egokitutako eskaintza egiten du Bularretik Mintzorak. Itziar Zubizarreta da prestakuntza hori gauzatzeko edukiak diseinatzeko ardura izan duena, bai eta formatzaile lanetan aritu dena ere. Aurrez aipatu dugun moduan, irakasleei eskainitako formazioek, behin behinean, hiru ikasturteko iraupena izan dute eta saioen oinarriak ondokoak izan dira: haur literaturaren erabilera sistematizatzea, kalitatezko euskal haur literatura eskaintzea eta saio sistematikoak sortzea. Halaber, formazioak iraun duen bitartean, hainbat gai multzo landu dira; hizkuntzaren funtzioak, testuinguru komunikatiboaren garrantzia eta apendizaiaren irizpideak. Gainera, literatur ereduak eta baliabideak (narraziozkoak zein poesiazkoak) eskaini zaizkie irakasleei. Aurrez aipaturikoekin batera, haur literaturaren Curriculum

Proiektuari loturiko helburuak zein edukiak aurkeztu dira eta metodologia irizpideak ere zehaztu dira.

- ***Gurasoentzako formazioa***

Lehen ere azaldu dugun gisan, zenbait herritan egitasmo osoa ezarri da, eta kasu horietan, haurren gurasoei ere prestakuntza saioak eskaini zaizkie, haiek ere izan dezaten Bularretik Mintzora egitasmoaren berri. Horretarako, bi lantegi eta bi hitzaldiz osaturiko zikloa osatu da. Prestakuntza horiek psikologian eta haur literaturan adituak diren profesionalak gidatu dituzte, hain zuzen ere, Juan Carlos Alonso psikologoak; Juan Kruz Igerabide idazle, poeta eta irakasleak; eta Itziar Zubizarreta idazleak. Saio horietan, besteak beste, honako gaiak landu dira: haurren irakurketa moduak; haur literaturaren ahalmen psikologikoa; haur literatura eta garapen intelektuala; haur literatura eta hizkuntzaren garapena; eta ahozkotasanaren eragina (eta horri lotuta haur literatura eta garapen emozionala).

- ***Guraso Lantegiak***

Gurasoentzako formazioak Bularretik Mintzoran sartzen diren herrietako gurasoei zuzendurikoa dela ikusi dugu, baina egitasmoak edozein herritako gurasoei eskainiriko saioak ere eman ditu, dela kanpainaren baitan daudenentzako, dela ez daudenentzako ere. Horiek izan dira, hain zuzen ere, *Guraso Lantegiak*, zeintzuek xede izan duten “gurasoak haurraren garapenean literaturak duen garrantziaz jabetzea”. Horretarako, gurasoei haien seme-alabekin literatura partekatzeko eta elkarrekin literaturaz gozatzeko baliabideak eskaini zaizkie, esate baterako, kalitatezko liburuen zerrendak. Lau tailerrek osatu dute formazio-ibilbidea; eta tailer bakoitza bi orduko bi saioz osatu da. Gurasoentzako formazioetan bezala, lantegietan ere eskarmentu handiko profesionalak izan dira diseinu zein dinamizatzaile lanetan aritu direnak. Hauxe izan da lantaldea: Yolanda Arrieta, Pello Añorga, Juan Carlos Alonso, Xabier Olaso eta Itziar Zubizarreta.

- ***Osasun Zentroetako profesionalen formazioa***

Egitasmotik defendatzen da haurrei sostengu fisiko eta emozionala ematea ezinbestekoa dela, eta horiek eman ezean, haurraren osasun mentalean eragina izan dezakeela.

Estimulazio hori haur literaturarekin lotzen du Bularretik Mintzorak, eta txiki-txikitatik eskaini behar zaielako ideia du oinarri, haurrak umetokian dagoen une beretik jasotzen baititu errimak, soinuak... Haurren eta gurasoen arteko komunikazio hori osasuntsua izateko bidean, baliabide egokia eta kalitatezkoak eskaintzeari funtsezko irizten dio egitasmoko lantaldeak, eta horretan osasun alorreko profesionalak lagun dezaketela. Hori dela eta, Bularretik Mintzorak prestakuntza saioak eskaintzen dizkie osasun zentroetako pediatriei, erizainei eta emaginei, eta horietan, egitasmoaren oinarriak azaltzeaz gain, haurren gurasoei oinarri horietatik abiatutako aholkuak transmititzen jakiteko azalpenak ere eman zaizkie. Hasieran, *oinarrizko fasea* deritzona jartzen da martxan, eta fase horretan, bi ordutako bi bilera egin dira, helburu izanik protokolo bat diseinatzea. Protokolo hori bi oinarriren gainean eraiki da. Batetik, egunerokotasunaren barruan gurasoek haien seme-alabekin haur literaturaz gozatzeko tarte lasaiak eraikitze gomendioen berri ematen zaie. Bestetik, tarte horietan baliatzeko literatur baliabideak gomendatzen zaizkie. *Jarraipen fasea* letorke jarraian, eta kasu horretan, prozesuaren jarraipena egiteko eta egon daitezkeen zalantzak edota kezak partekatzeko asmoz, sei hilean behin bilera bat egitea aurreikusten da.

Egitasmoaren laburbilduma

Ikusi berri dugu hainbat hartzaile eta hainbat formazio-eskaintza egin dituela Bularretik Mintzorak, baina aipatzekoa da, guztietan ere, bi ildo nagusi izan dituela oinarri: haur literaturak haurraren garapenarekin duen lotura eta ereduazko testuen literatur ezaugarrien garrantzia.

Halaber, lerro artera ekartzekoak dira egitasmoak jarraituriko ildo nagusiak. Hauexek dira:

- Haurra soinu eta erritmo inguraturik bizi da eta tradiziozko haur literaturaren baitan aurki genitzakeen kantuek eta jolasak soinu eta erritmo horiez beterik daude.
- Haurrari sostengu emozionala eta fisikoa eskaintzea ezinbestekoa da eta horretan haur literaturak funtsezko papera joka dezake, hain zuzen, testuen ezaugarri literarioek lagun baitezakete horretan.

- Haur literaturak hizkuntzaren ikas-irakaskuntzaren du lotura., hizkuntza-gaitasunetan aurrera egiten lagun baitiezaioke haurrari hitz jokoen, errimen, errepikapenen... bitartez.
- Ipuingintza halabeharrezkoa da haurraren garapen emozionalari begira, besteak beste, bere emozioak identifikatzeko, azaleratzeko, besteekin partekatzeko... aukera eskaintzen baitio umeari.
- Haur literaturaren sistematizazioa beharrezkoa da eta sistematizazio hori haurraren ingurune naturaletan (etxean, kalean, eskolan...) eraiki behar da. Horrek aukera emango dio haurrari egunerokotasunean haur literatura dastatzeko. Sistematizazio horretan, halaber, funtsezkoa izango da narrazioa zein poesia tarteatzea, betiere kalitatezko testuetatik abiatuz.

Azken puntuan kalitatezko testuen erabileraren garrantzia aipatu dugu, eta horri dagokionez, azpimarratzekoa da, egitasmoak badituela testu bat kalitatezkoa den edo ez zehazteko irizpideak. Honakoak dira:

- a) **Gaia eta trataera:** testuak aurkezten duen gaia, interesgarria izan behar da irakurlearentzat, eta eman behar dio ondo pasatzeko eta emozioak sentiarazteko aukera. Sinesgarria eta berritzailea ere izan behar da, hausnartarazten duena eta ikuspuntu ezberdinak eskaintzen dituena. Halaber, ezinbestekoa da irakurleari testuan bertan egia zein den ez esatea hark eraiki behar baitu bere esanahi propioa hausnarketaren bidetik. Horretarako, testuan ikuspuntu ezberdinak eskaintzea garrantzitsua izango da.
- b) **Hizkuntza:** baliaturiko hizkuntza ulergarria eta irakurlearen adinerako egokia izan behar da. Haurrei zuzenduko dizkiegunez testuok, hizkuntza joko bereziak (errima, erritmoa eta musikalitatea oinarri dutenak) tartekatu beharko ditu. Horiek ez ezik, ezinbestekoa izango da testuak tonu berezia izatea, alegia, umorea, ironia, suspentsea... adierazteko gaitasuna izatea. Aurreko puntuan azaldu dugun moduan, garrantzitsua da testuak aukera ematea emozioak sentitzeko, eta beraz, hizkuntzak ere bide beretik jo behar du, alegia, emozioak eta sentimenduak piztu behar ditu.

- c) **Egitura:** testuaren narrazio sekuentziak koherenteak izan behar du. Hasierako egoerak espektatibak sortu behar ditu irakurlearengan; garapenean, tentsioa sortu eta mantendu behar du; eta azkenik, bukaerako egoerak hausnarketak pizteko aukera eskaini behar du.
- d) **Narratzailea:** testu bat kalitatezkoa izan dadin, narratzaileak irakurlea narrazioan barrena gidatu behar du. Dena delakoa izanik narratzaile mota, ezinbestekoa izango da ikuspuntu hori narrazioan mantentzea, hau da, esaterako, narratzailea orojakilea bada, ikuspuntu horretatik kontatzea istorioa. Halaber, narratzaileak tonu eta ahots propioa izatea hartuko da kontuan, horrek pertsonaietatik bereizteko aukera emango baitu.
- e) **Pertsonaiak:** autentikoak izatea ezinbesteko irizpidea izango da, zeintzuek narrazioaren testuinguruko ezaugarri kulturalak eta sozialak agertuko dituzten, eta haien izaeraren arabera pentsatuko eta hitz egingo duten. Pertsonaiak aurkeztean, ezaugarri fisikoei ez ezik, psikikoei ere erreparatu behar zaie, eta izan ditzaketen zalantzak, kezka... agertu beharko dira, horren bitartez irakurleari bere sentimenduak eta emozioak identifikatzeko eta ulertzeko aukera emango baitzaio. Horrez gain, pertsonaiek enpatia sortu beharko dute, eta narrazioan aurrera egin ahala, eraldatuz joango dira. Bukatzeko, pertsonaien artean elkarrizketa argi eta bizkorrak egon behar dira.
- f) **Denbora:** testuan denbora ezaugarriak antzeman behar dira. Halaber, pertsonaien jarrera eta ekintzetan azalduko da denbora, eta testuaren erritmoa eta intentsitatea markatuko du.

Aurkeztu berri ditugun irizpideak Bularretik Mintzora osatzen duten aditu taldeak zehazturikoak dira, eta beraz, egitasmoaren web orrialdean eskuragarri jarritako literatur testu orok irizpide horiek betetzen ditu.

Formatzea ez ezik, informatzea ere izan du helburu egitasmoak, eta hori hala izanik, Bularretik Mintzoraren webgunean eskura utzi ditu heldu bitartikariak hurrekin literaturaz gozatzeko hainbat informazio baliabide. Horien artean aipatzekoak dira, esaterako, honako CD-liburuak: *Bularretik Mintzora: kantuak, poemak eta ipuinak* (2008); *Sasi guztien gainetik* (2010); eta *Jolas-molas: jolasean aritzeko poematxoak eta*

kantuak (2011). Horiez gain, guraso zein hezitzaileek etxean, eskolan zein kalean erabiltzeko baliagarri izan daitezkeen materiala hainbat buletinetan argitaratu du egitasmoko lantaldeak (47 buletin izan dira, orotara), bai eta irakurzaletasunaren erronkari eusteko zenbait eskuorri eta afitxa eskuragarri utzi ere.

3.2.3. Ikerketa-dispositiboa

Gizartea etengabe aldatuz doa, egitura eta harreman egonkorak zirenak desegonkor eta aldakor bihurtuz, modernitate likido deiturikoan (Bauman, 1999). Aldaketa horiek hezkuntzan ere badute islarik; besteak beste, agerian gelditu da irakasleak etengabeko eraldaketa prozesua bizi duen hezkuntza esparrura egokitzeko beharra (Reis-Jorge, Ferreira & Olcina-Sempere, 2020). Irakasleei eskainitako formazioetan, nabarmena izan da teoriak edota praktikara eraman daitezkeen estrategiek harturiko lekua, baina formazioa ulertzeko modu horrek ez ditu irakaslearen eguneroko praktika eta kultura kontuan hartzen, eta beraz, formazioa irakaslearen praktikatik urruntzea ekarri du; hala, teoriaren eta praktikaren arteko arrakala sortu da (Nóvoa, 2009). Izan ere, Yvonek eta Saussezek (2000) diotenez, irakasleak eguneroko praktikan hainbat estrategia edota egiteko modu baliatzen ditu (irakasleen nahiei eta beharrei erantzuteko, denbora kudeatzeko, ezbeharrei erantzuteko...) eta formakuntza dispositiboek ez dituzte horiek barne hartzen (Schön, 1992).

Esandakoaren bidetik, teoriaren eta praktika errearen arteko hutsunea agerian gelditzen da (Clot & Faïta, 2000), eta testuinguru horretan, ikerketa eta irakaslearen formakuntza batzen dituen esparru berri bat eraiki da. Horren oinarria edo abiaburua irakaslearen gelako praktika erreala da, eta praktika hori ulertzeko, eta irakasleak bere gaitasunetan aurrera egiteko, hausnarketa prozesuak eta ekintzen analisisa hartzen dira oinarri modura.

Ekintza azalertzeko, badira balia daitezkeen zenbait metodologia eta horien artean aipatzekoa da autokonfrontazioarena (metodologiaren atalean zehaztuko dugun moduan, metodologia honen aldeko hautua egin dugu ikerketa honetan). Autokonfrontazioa prestatzaile-ikertzaileek grabatutako irakasleen gelako jardueraren bideo grabazioa ikustean datza, izan ere, “autokonfrontazioa ekintzen gaineko ekintza da, praktika errealak aztertzekeo prozedura” (Azpeitia, Alonso & Garro, 2013, 176. or.). Saio horietan

irakaslea prestatzaile-ikertzailearekin batera egon ohi da bideo grabazioaren aurrean. Bertan irakaslearen jardura ikusi eta ikusi ahala, ikertzaile-prestatzailearekin laguntzarekin, egindakoa berbara ekartzen du irakasleak (Clot & Faïta, 2000), alegia, egin duen hori izendatu, deskribatu, iruzkindu eta aztertzen du, eta modu horretan, egindakoari zentzua ematen dio (Azpeitia, Alonso & Garro, 2013). Ikertzaile-prestatzaileak bitartekari rola izan behar du, hau da, elkarrizketa gidatzeko eta irakasleari laguntzeko ardura du; ez du inolaz ere irakaslearen ekintza epaitu behar (Azpeitia, Alonso & Garro, 2013). Laguntza hori funtsezkoa izango da, ikertzaile-prestatzaileak lagundu beharko baitio irakasleari eremu deskriptibotik atera eta ikusten den horretatik harago joaten (Alonso et al., 2007; Masgrau & Falgàs, 2013). Bestalde, kontuan hartu behar dugu autokonfrontazioan partaideek (irakasleak eta prestatzaile-ikertzaileak) elkarri eragiten diotela eta ezinbestekoa dela ikertzaile-prestatzailearen egitekoa ondo definitzea (Gaudin & Chaliès, 2012; Beauchamp, 2015), bere esku-hartzeak eragina izan baitezake bai saioaren beraren izaeran, bai eta emaitzan ere. Hortaz,

Autokonfrontazioak aukera ematen dio irakasleari bere ekintzarekiko aurrez aurre jartzeko eta bizitakoa berriz bizitzeko (Amigues, Faïta & Saujat, 2004; Ria, Serres & Leblanc, 2009), baina era berean, ikertzaileari ere aukera ematen dio behagarri ez den horretatik harago joateko (Yvon & Saussez, 2010), irakasleak eginiko ekintza horiek ulertzeko eta horien arrazoietan sakontzeko.

Irakaslea ekintzarekiko aurrez aurre jartzean bere esperientziara buelta daiteke, denbora batez gelditzeko, ekintzatik “ateratzeko”, hitzetara ekartzeko, gertatutakoa errekuperatzeko denbora hartzeko, analizatzeko, konparatzeko, ebaluatzeko eta birformulatzeko eta hori guztia ikertzailearekin partekatzeko. Hau da, egindakoa gogoratu, deskribatu eta berreraikitzen du (Cahour & Liccope, 2010), eta modu horretan, subjektuak aukera du bere ekintza propioa nola antolatzen eta moldatzen duen jakiteaz gain, izan dituen kezkak eta beretzat egin duen horrek duen esanahia azaltzeko (Plazaola et al., 2013).

Bideo grabazioak ikusi eta horiek sostengu izanik ekintza aztertzea modu indibidualean zein kolektiboan egin daiteke, alegia, autokonfrontazio sinpleak zein gurutzatuak (Clot et al., 2000) egin daitezke. Azken hori berdinkideen artean egindako elkarrizketa litzateke, zeinetan ikertzaileak bidelagun diren eta helburua berdinkideak bideoaren aurrean jarrita,

batak bestearen ekintzak ikustea den. Modu horretan, protagonistek aukera dute ikusitakoaren gaineko inpresioak partekatzeko, konparatzeko, galderak formulatzeko eta bideoan ikusitako tentsioak azaltzeko (Alonso, Azpeitia, Iriondo & Zulaika, 2017).

Aurrez esandakoa aintzakotzat harturik, ekintzaren aurrez aurreko elkarriketak eragin eraldatzaile propioak ditu eta baliagarria da subjektuaren garapen profesionalerako (Ria, Serres & Leblanc, 2009; Plazaola et al., 2013; Galarraga & Alonso, 2018) ekintzaren azterketa horrek etorkizuneko transformaziorako aukerak eskaintzen baititu (Alonso et al, 2017), hau da, bizitako esperientziak bestelako esperientzietarako aukerak zabaltzen ditu (Clot eta Faïta, 2000; Clot et al., 2000; Fernández & Clot, 2007). Edozelan ere, eraldaketa hori ez dugu ikergai hartu.

Lehen azaldu dugun moduan, autokonfrontazioa, formaziorako metodo izateaz gain, ikerketa objektu ere bada (Nóvoa, 2009; Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012; Bronckart, 2013; Lussi, Durand & Yvon, 2015), eta guk azken helburu horrekin baliatu dugu ikerlan honetan, hain zuzen ere, irakasleekin eginiko saio horiek haien gelaratzeak hobeto ulertzeko egin baititugu.

Irakasleak berbara ekarritakoei esker behaketa hutsez antzeman ezin diren jokabideak, arrazoiak, helburuak... ezagutu ditzake, eta hala, ekintzaren zentzua ulertu (Cahour & Licoppe, 2010). Ikertzaile-prestatzaileak irakaslearen esku-hartzeak hobeto ulertzeko, beraz, beharrezkoa da irakaslearen kolaborazioa (Yvon & Saussez, 2010). Hori dela eta, ikertzaile-prestatzailearen egitekoa da, behar denetan, protagonistaren iruzkinak etetea irudietan ikusten ari diren hori (eta protagonista azaltzen dagoena) justifikatzeko (Clot & Faïta, 2000). Halaber, ezinbestekoa da ikertzaile-prestatzaileak autokonfrontazioetarako grabatutako sekuentzien aukeraketa egitea, hala egin ezean, arriskua baitago autokonfrontazioa, protagonistek egindakoaren inguruko errepresentazioan baino, beren diskurtsoan oinarritzeko (Faïta & Vieira, 2003).

Ikerketa dispositiboan etengabe errepikatu dugu egitura bera: Bularretik Mintzorako formazio saioak jaso ditugu lehenik, LHko 1. eta 2. mailako irakasleen gelaratzeak ondoren, eta azkenik, autokonfrontazio saioak. Horiek guztiak bideoz grabatu ditugu, eta horrek aukera eman digu ikertzaileoi formazioak, gelaratzeak eta autokonfrontazioak

behar izan dugun guztietan ikusteko eta analisiak xehetasunez egiteko (Ribas eta Guash, 2013).

Irakasleentzako formakuntza saioei dagokienez, aipatzekoa da Bularretik Mintzoraren eskutik joan direla, eta Itziar Zubizarreta izan dela berauek diseinatzeko eta dinamizatzeko arduraduna. Formazioak jaso ostean, irakasleek tartea izan dute egunerokoan saio horietan jasotako oinarri teoriko eta praktikoak txertatzeko. Hori horrela izanik, guk ez ditugu gelaratzeak formazioa jaso eta jarraian jaso, baizik eta tarte bat utzi diegu irakasleei jasotakoa aplikatzen joateko. Ikerlarion helburua izan da aztertzea formazioan jasotakoa gelaratzeetan nola islatzen den, eta beraz, guk ez dugu eskurik hartu ez narrazio eta poesia saioen diseinu lanetan, ez eta horien dinamizazioan ere; gure egitekoa irakasleen esku-hartzeak jasotzea izan da. Jasotako gelaratze horiek ausaz hautatu ditugu, beti ere ahaleginduz poesia eta narrazio saioak egun berean jasotzen ikasgelako dinamikan ahalik eta gutxien eragiteko. Halaber, helburua egunerokotasunean literatur saio horietan gertatzen dena jasotzea izanik, eta egunerokotasun horretan ahalik eta gutxien eragiteko asmoz, gelaratzeen grabazioetarako ikasgelan ikertzaile bakarra sartu da.

Autokonfrontazioen kasuan, azpimarratu beharra dago, ikertzaileok gauzatu ditugula, hau da, LHko 1. eta 2. mailako irakasleen gelaratzeak oinarri hartuta, jasotako bideo grabazioen aurrean irakasleak autokonfrontatu diren arren, ikerlariok dinamizatu ditugu saio horiek. Funtsezkoa izan da autokonfrontazioa ikerlan honetan, ikertzaileok behatutakoaz gain, marko teorikoan aipatu dugun moduan, ezinbestekoa izan baita irakasleek haien ekintzaren gainean zer-nolako irakurketa egiten duten aztertzea, zergatik egin duen egin duena, zein asmo zeukan, eta abar. Azken batean, ikasgelan gertatutakoaren gakoak irakasleak baititu, ez ikertzaileak. Horrez gain, gogoratu beharra dago formakuntzarako tresna ere badela autokonfrontazioa (Cahour & Licoppe, 2010), irakasleek bideoen aurrean eginiko ekintzaren azterketa horrek etorkizuneko transformaziorako aukerak eskaintzen baititu (Alonso et al, 2017), besteak beste, aukera baitauka egindakoa berriz bizitzeko, alegia, egin ez zuena eta egin zezakeena pentsatzeko (Clot, 2000). Hori horrela izanik, irakasleek modu indibidualean zein kolektiboan ikusi dituzte haien bideoak, alegia, autokonfrontazio sinpleak eta gurutzatuak (Clot et al., 2001) egin ditugu prestakuntza prozesuan. Modu horretan, eta marko teorikoan aipatu den gisan, protagonistek aukera izan dute ikusitakoaren gaineko inpresioak partekatzeko,

konparatzeko, galderak formulatzeko eta bideoan ikusitako tentsioak azaltzeko (Alonso et al., 2017).

3.2.3.1. Ikerketa-dispositiboaren abiapuntua: ikastetxearen identifikazioa eta ikergai den etaparen zehaztapena

Ikerketa lan honetan aztergai izan den corpora jaso ahal izateko, ezinbestekoa izan da Bularretik Mintzora egitasmoan parte hartzen duten ikastetxeen berri izatea. Identifikazio horretarako, lehenbizi, Galtzagorri Elkartearekin jarri ginen harremanetan, eta Bularretik Mintzora egitasmoa ikertzea hitzartu genuen, hain zuzen ere, Euskal Herriko hainbat ikastetxetan inplementatu delako egitasmoak eskainitako formazioa, baina inoiz ez delako ikertu irakasleei eskainitako formazioak zer-nolako inpaktua duen ikasgela barruan, eta zein zailtasun edota aukera sortzen diren formazioan lantzen diren oinarri teoriko eta praktikoak gelartzeko orduan.

Formazioa jasotzen ari ziren ikastetxeen identifikazio lanetan hasterakoan, erdigunera ekarri genuen ikertuko zen ikastetxea formakuntzaren bigarren urtean egoteko beharra. Izan ere, Bularretik Mintzora egitasmoak eskaintzen duen formakuntzak hiru urteko iraupena du; lehenengoan, narrazio eta poesia saioetarako baliagarri izan daitekeen materiala eskaintzen zaie irakasleei, eta bigarrenengoan zein hirugarrenengoan, saio horietarako zenbait gako eskaintzen zaizkie irakasleek ikasgelan baliatu ahal izateko. Ikerketaren helburuak aintzakotat hartuta, bigarren urtea ikertzea erabaki genuen, eta beraz, aipaturiko irizpidea ikastetxearen aukeraketarako galbahe bilakatu zen. Itziar Zubizarreta egitasmoko dinamizatailearekin batera zenbait aukera arakatu ostean, Eibarko San Andres Eskola aukera egokia zela iritzi genion. Alde batetik, aurrez aipaturiko baldintza betetzen zelako, eta bestetik, LHko 1. eta 2. mailako irakasle guztiak oso prest agertu zirelako ikerketan parte hartzeko.

San Andres eskola publikoa da, Eibar (Gipuzkoa) herriaren erdian kokatua. 1964an zabaldu zituen lehenbizikoz ateak, eta orduz geroztik martxan da. Bi lerroko ikastetxea den arren, azpimarratzekoa da, ikastetxean euskara dela alor eta jarduera orotarako baliaturiko hizkuntza. Halaber, ikastetxeak bi etapa eskaintzen ditu; batetik, Haur Hezkuntzakoa, 2-5 urte bitartekoa; eta bestetik, Lehen Hezkuntzakoa, 6-12 urte

bitartekoa. Guztira 500 ikasle inguru daude eskolan, eta gutxi gorabahera 45 irakaslek osatzen dute klaustroa.

Ikasleen artean, azpimarratzekoa da, batetik, %25 jatorriz atzerritara dela¹², eta bestetik, %30ek baino ez duela euskara etxeko hizkuntza¹³. Gainontzeko familien kasuan, gehienek gaztelera ulertzen badute ere, badira hizkuntza horretan komunikatzeko gai ez direnak, eta halakoetan, familiarekin komunikatzea zaila dela aipatzen da San Andres eskolako Hezkuntza Proiektuan bertan.

Corpusaren jasoketari dagokionez, 2016ko urrian jarri genuen berau martxan eta 2018ko otsailean bukatu genuen, bi ikasturteko formazio-prozesua jaso eta transkribatu dugu, beraz. Aipatzekoa da, Eibarko San Andres eskolako irakasleek 2015-2016 ikasturtean jaso zutela Bularretik Mintzorak eskainitako material-sorta. Hala eta guztiz ere, egitasmoak 2016-2017 ikasturtean eskaini zuen lehendabiziko formazioa, hain zuzen ere, 2016ko urrian, eta hori izan zen gure grabaketak orduan hasteko arrazoia.

2016-2017 eta 2017-2018 ikasturteetan, orotara, 6 formazio saio (guztira 9 orduko grabazioa jaso eta transkribatu da), irakasleen 20 gelaratze (guztira 5 ordu eta erdi) eta 8 autokonfrontazio saio (guztira 7 ordu eta erdi) grabatu eta transkribatu dira. Aurrerago azalduko ditugu zehazkiago prozesu osoan jarraituriko pausoak.

Nahiz eta Bularretik Mintzora egitasmoaren baitan eskainitako formazioak Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko irakasle guztiei eskaini, ikerketa fokua zehazte aldera, etapa jakin baten hautaketa egin genuen. Aukeraketa ez zen zoriz egin; ikastetxearekin harremanetan jarri bezain pronto, irakasleekin bildu eta ikerketa asmoak aurkeztu zitzaizkien. Bilera horretan proposamenarekiko irakasleen pertzepzioa jaso zen eta Lehen Hezkuntzakoekin elkarlanean hastea adostu zen. Batetik, Lehen Hezkuntzan Bularretik Mintzorak proposatzen dituen saioak sistematizatuta zituztelako, eta bestetik, irakasleak ikerketan parte hartzeko oso prest agertu zirelako. Hori horrela izanik, lan honetan, Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailako lau irakasle eta talde horietako

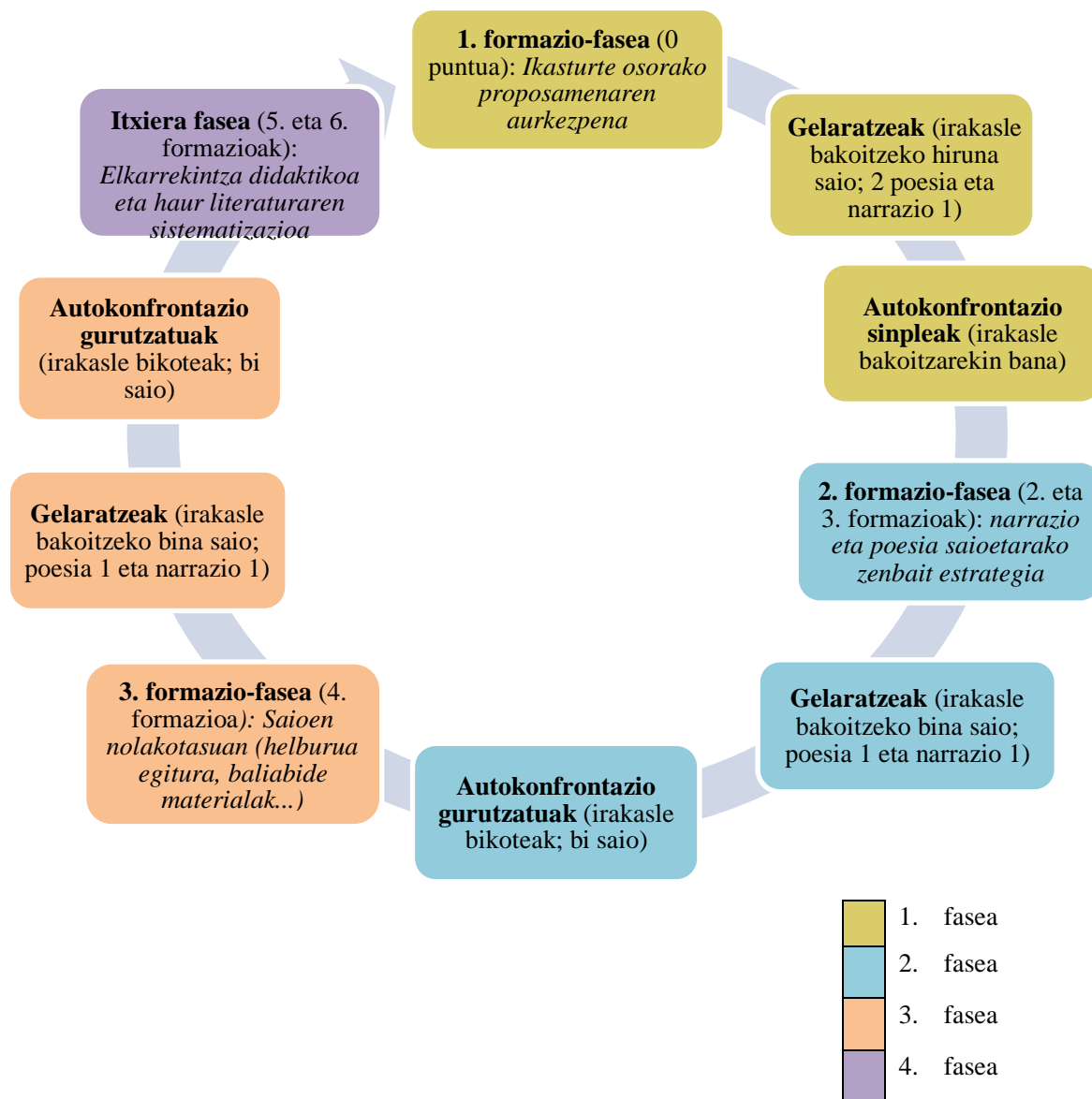
¹² Datuak 2017ko martxoaren 8an jasotakoak dira, eta San Andres ikastetxeko Hezkuntza Proiektuan daude jasota.

¹³ Hezkuntza Proiektuan zehazten denez, 2012-2017 urte bitartean eginiko ebaluazio diagnostikoaren ondorioz eskuratutako datua da.

ikasleak (93, orotara) izan dira aztergai; 1. mailan, Karmele eta Miren, eta 2. mailan, Mirari eta Amaia¹⁴.

3.2.3.2. Ikerketa-dispositiboaren deskribapena

Aurreko atalean zehaztutako iker-galderei erantzuna eman nahian ikerketa-dispositibo bat diseinatu genuen. Hona hemen jarraitutako pausoak jasotzen dituen irudia:



4. irudia. Ikerketa-dispositiboan jarraitutako pausoak

¹⁴ Irakasleen izenak aldatu ditugu irakasleen anonimotasuna bermatzeko.

Irudian ikus daitekeen moduan, eta aurrez ere azaldu dugun moduan, prozesua ziklikoa da, izan ere, azken fasean salbu, egitura bera errepikatzen da behin eta berriro: irakasleentzako formazio saioa lehenengo, irakasleen gelaratzeen jasoketa bigarrenik, eta jarraian, autokofrontazioak.

Corpusaren jasoketa lehenengo formazio-fasearekin hasten da, alegia, 0 puntutik. Halaxe deitu diogu, hain zuzen, hori izan delako ikerketaren abiapuntua. Lehen pauso horretan, Itziar Zubizarretak HHko irakasle guztientzako eta LHko 1. eta 2. mailako irakasleentzako lehenengo formazio saioa eskaini zuen. Egitasmoa dinamizatzailerak literatura saioetarako baliagarri izan daitekeen materiala jarri zuen irakasleen eskura, baina helburua ez zen izan estrategiak, egiteko moduak, pistak... ematea, irakasleei literatur saioen sistematizaziorako zenbait ohar eskaintzea baino: saioen helburua, iraupena eta nolakotasuna izan zituen hizpide Itziar Zubizarretak.

Formazioa eskaini ostean, irakasleen ohiko egiteko moduak aztertzea izan dugu helburu. Horretarako, LHko 1. eta 2. mailako lau taldeetan hiruna saio jaso genituen; bi poesia saio ("Hitz eta pitz") eta narrazio saio bat ("Kontu kontari"). Azpimarratu beharra dago, gelaratze horien diseinu lanetan irakasleak aritu zirela eta ikertzaileok ez genuela eskurik hartu, asmoa ohiko egiteko moduei erreparatzea izan baita. Bestalde, ikerketa dispositiboa osatze aldera, ezinbesteko bilakatu dira gelaratzeak, bai ikasgelako testuingurua ezagutzeko bide eman digutelako, bai eta aurrera begira formazioetarako gakoak identifikazioan lagundu digutelako ere.

Irakasleak gelaratze horien bideoen aurrean autokonfrontatzea izan zen hurrengo pausoa. Autokonfrontazioak modu indibidualean egin zituzten lehendabiziko fasean, hau da, irakasleak bakarka bildu ziren ikertzaileekin ordubete inguruko saioan. Bertan gelaratzeetako bideo pasarteak ikusi zituzten LHko 1. eta 2. mailako tutoreek, eta helburua bikoitza izan zen; ikertzaileok haiek egindakoa hobeto ulertzea (zergatik diseinu hori, zergatik halako elkarrekintza, zergatik kontaketa modu jakin bat eta ez bestea...) eta irakasleek beraien esku-hartzeen inguruko hausnarketa egitea.

Bigarren fasean bi formazio saio (2. eta 3. formazioak) jaso zituzten HHko irakasleek eta LHko lehen ziklokoek, eta horietan, narrazio eta poesia saioetarako zenbait estrategia eskaini zizkien Bularretik Mintzorako dinamizatzailerak. Narrazioari dagokionez,

esaterako, kontaketa moduak eta kontaktaren ostean egin daitezkeen dinamika posibleak izan zituen hizpide Itziar Zubizarretak. Poesiaren kasuan, saioetan kontuan hartu beharrekoak aipatu zituen eta narrazioarekin egin bezala, dinamika posibleak aurkeztu zizkien irakasleei.

2. eta 3. formazioak jaso ostean, diseinu lanetan aritu ziren irakasleak berriro ere. Mailaka bereizirik, tutoreek poesia eta narrazio saio bana taxutu zituzten. Horiek bideoz grabatu eta transkribatu genituen, xede izanik gelaratze horietan formazioan eskainitako gakoan aztarnarik azaleratu ote zen ikustea.

Hurrengo pausoa autokonfrontazioak egitea izan zen eta saio horiei esker, esku-hartzeak ulertzeko eta testuinguratzeko aukera izan genuen. Bigarren fase honetan, lehenengoan ez bezala, autokonfrontazio gurutzatuak egin genituen, alegia, irakasleak bikoteka autokonfrontatu ziren; 1. mailako irakasleek elkarrekin ikusi zituzten haien bideoak eta berdin 2. mailakoek.

Hirugarren fasean, aurrekoetan legez, formazio-fasearekin hasi genuen bidea, eta hala, bi formazio saio (laugarrena eta bosgarrena) jaso eta transkribatu genituen. Itziar Zubizarretak poesian jarri zuen fokua, eta “Hitz eta pitz” saioen dinamizaziorako gakoak azpimarratu zituen.

Irakasleen lana izan zen azken formazioetako puntuak jaso eta diseinu berriari ekitea. Horretarako, irakasleak aurreko gelaratzeetan bezala aritu ziren, alegia, mailaka bildu ziren saioen nondik norakoak adosteko. Nahiz eta formazioetan “Hitz eta pitz” txokoa izan berbarako gai, irakasleek poesiaz gain, narraziorako tartea ere hartu zuten. Hala, narrazio eta poesia saio bana gelaratu zituzten LHko 1. eta 2. mailako tutoreek, eta guk horiek bideoz jaso eta transkribatu genituen.

Lehenengo eta bigarren faseetan egin genuen moduan, hirugarren honetan ere autokonfrontatu egin ziren lau irakasleak. Mailakako bikoteetan, eta beraien gelaratzeen bideoen aurrean jarrita, tutoreen iritziak, sentrazioak, egindakoaren inguruko zehaztapenak, hausnarketak... jaso eta transkribatu genituen.

Azken faseak egitura ezberdina izan zuen. Aurrekoetan ez bezala, azkeneko fasean bi formazio saio eskaini zitzaizkien irakasleei. Lehendabizikoan, azken autokonfrontazio gurutzatuen irakasleek berbalizatutako kezketatik abiatuta, elkarrekintza didaktikoaren inguruko formazioa jaso zuten irakasleek; zehazki, elkarrekintza didaktikoa diseinatzeko estrategiak eskaini zitzaizkien, eta besteak beste, ikasleen berbaldiak sakontzeko estrategiak (Tough, 1979), parte-hartzea eta entzute aktiboa bermatzekoak... aurkeztu zitzaizkien. Bigarrenengan, alegia, seigarren eta azken formazioan, Itziar Zubizarretak aurreko formazioetan aipaturiko guztia barnebildu zuen; hori horrela izanik, egitasmoaren helburu nagusia haur literatura sistematizatzea dela azpimarratu zuen, eta bide horretan beharrezko diren ardatzak (aurreko formazioetan irakasleei eskainitakoak) gogoratu zituen.

Irudian ikus daitekeen moduan, itxiera faseko bi formazioen (bosgarrenaren eta seigarrenaren) ondotik ez genuen gelaratzerik ez eta autokonfrontaziorik jaso. Aurrez ere aipatu dugun gisan, elkarrekintza didaktikoaren inguruko formazioa irakasleen beharrei erantzuteko asmoz eskaini zen, eta horrez gain, azpimarrazekoa da berau ez dela egitasmoko ardatzetako bat. Ikerketaren helburua Bularretik Mintzora egitasmoko ardatzak identifikatzea eta horiek gelan duten isla aztertzea dela kontuan izanik, ez zitzaigun esanguratsua iruditu irakasleen gelaratzeetan elkarrekintza didaktikoaren zantzurik aurki ote daitekeen aztertzea, aurrez aipatu dugun gisan ez baita hori egitasmoko ardatza.

Azken formazioari dagokionez, esan dugu berau aurrez esandakoa gogoratzeko eta prozesuari itxiera emateko baliatu zuela Itziar Zubizarretak, eta beraz, ez zela ardatz berririk aipatu. Hori horrela izanik, kasu honetan ere ez genuen esanguratsu ikusten formazioaren ondotik irakasleen egindako gelaratzeak jasotzea.

3.2.4. Corpusaren jasoketa eta azterketa

Puntu honetan, batetik, corpusaren jasoketan jarriko dugu arreta, zehatzago esanda, jasoketarako baliabideak aurkeztuko ditugu. Bestetik, jasoketa burutu osteko azterketaren ezaugarrien berri emango dugu.

3.2.4.1. Corpusaren jasoketarako baliabideak

Aurreko atalean azaldutako ikerketa-dispositiboa ikertu ahal izateko, ezinbestekoa izan da berau jasotzea. Horretarako, baliabide teknikoak erabili dira; bideokamerak alde batetik, eta ahots-grabagailuak bestetik. Izan ere, irudiaren eta ahotsaren erabilerak ez du soilik datuak biltzeko aukera ematen, errealitatea analizatzeko eta ulertzeko aukera ere eskaintzen digute.

Edozelan ere, azterketa burutzeko, idatzizko euskarria behar genuenez, bideoz eta audioz jasotako guztia transkribatu da. Transkripzio horietan parte-hartzaileen hitz-hartzeak batzeaz gain, mugimenduak, keinuak eta bestelako oharrak jaso dira; batetik, Bularretik Mintzorako zenbait ardatz betezen ote diren ikusteko ezinbestekoak direlako berauek aztertzea, eta bestetik, horiek guztiak elkarrizketa-testuingurua ulertzen lagundu digutelako.

3.2.4.2. Corpusaren azterketaren ezaugarriak

Aurreko puntuan ikusi dugu zeintzuk izan ziren corpusaren jasoketarako jaurraituriko pausoak, bai eta hori egin ahal izateko erabilitako baliabideak ere. Alabaina, ikerketaren helburua erdiesteko, corpusa jaso ez ezik aztertu ere egin dugu, eta ondoko lerroetan horren berri emango dugu.

Hasteko eta behin, azpimarratu beharra dago, corpusaren azterketa zailtasun batetik abiatzen zela, izan ere, Bularretik Mintzora egitasmoko ardatzak ez dira aurrez inon jaso, alegia, ez da horien bilketa lanik egin, ez eta azterketarik ere. Egitasmoak lan izugarria egin du urteotan, ehundaka ikastetxetako irakasleei literaturaren didaktikarako gakoak eskaini baitizkie. Hori horrela izanik, oso garrantzitsua da ardatz horiek biltzea, bai eta gelan duten isla aztertzea ere. Eta horixe izan da, hain zuzen ere, ikerketa honen helburuetako bat. Dena den, kontuan harturik egitasmoko dinamizatzailak ikastetxeetan eskaintako formazioak eskolako irakasleei zuzendurikoak direla, eta haiek azaleratutako kezketatik, iradokizunetatik... abiatuta diseinatzen direla, ikastetxe bakoitzaren kasua ezberdina da, eta horrek ezinezko bilakatzen du eskola guztietan eskaintako ardatzen

bilketa lana egitea. Hori dela eta, ikerlan honetan ikastetxe jakin batean egin da jasoketa eta azterketa lana, zehazki Eibarko San Andres eskolan.

Aurrez aipaturikoa kontuan hartuta, honako erronkak izan ditugu ikerlan honetan; lehenik, egitasmoko ardatzak identifikatzea; bigarrenik, ardatz horiek irakasleen gelaratzeetan duten isla aztertzea; hirugarrenik, formazioen eta gelaratzeen artean egon daitezkeen arrakalak identifikatzea; eta azkenik, formazio-fase batetik bestera aztergai izan ditugun lau irakasleen egiteko moduetan zer-nolako garapen-aztarnak antzeman daitezkeen ikertzea.

Egitasmoko ardatzak identifikatzeko, aurrez zenbait pauso jarraitu behar izan ditugu. Horietan lehena izan da Itziar Zubizarretak Eibarko San Andres eskolan eskainitako formazio saio guztiak bidez grabatzea. Grabazio horiei esker egitasmoko dinamizatzaileraren hitzak ez ezik, irudiak, mugimenduak... jaso ditugu, hainbat kasutan ezinbesteko izan direnak mezuaren interpretaziorako. Bidez jasotako irudi horiek guztiak transkribatu egin dira gero, bai eta mintzagaika segmentatu ere.

Mintzagaiak segmentatzeko marko teorikoan aipaturikoak hartu dira kontuan; lehenbizi, hezkuntza literarioaren esparruan adituek esandakoak jaso eta identifikaturiko gakoak kategoriatan sailkatu dira. Ondoren, gako horiek oinarri hartuta, Itziar Zubizarretak formazioetan eskainitakoa aztertu da, eta bertan jasotako gakoak aurrez aipaturiko kategorien baitan multzokatu dira, hau da, azpi-kategoriatan sailkatu ditugu. Gako horiekin guztiekin kodetu da adierazleen identifikazioa (guk aztergai hartu ditugunak gero); corpusa kodetzeko, ezinbestekoa izan da azpi-kategoria bakoitzari kode bat esleitzea. Hori hala egiteak mintzagaietan Bularretik Mintzora egitasmoaren ardatzak identifikatzeko aukera eman digu.

Esan bezala, gako guztiak kategoriaka eta azpi-kategoriaka sailkatu dira. Horiek guztiak jarraian txertaturiko taulan jaso dira, bai eta azpi-kategoria bakoitzaren kodea, esanahia eta adibide bana ere. Halaber, aurrez azaldu dugun gisan, kategoriak hezkuntza literarioaren alorreko adituen teorietan izan dute sostengu, eta hori horrela izanik, taulan, categoria bakoitzarekin batera, adituen erreferentziak gehitu dira.

KATEGORIA	AZPI-KATEGORIA	KODE A	ESANAHIA	ADIBIDEA
Irakurketa ohiturak	<i>Literatur saioen sistematizazioa</i>	TEST.- SIS.	Irakasleak literatur saioak errutina bilakatzeko egindako plangintza (Cerrillo, 2007; Ballester, 2015; Ballester & Ibarra, 2016; Duchement, 2016; Munita, 2016).	174 MAR: gero dakagu lenengo saiotxoa horretarako bera beraiek badakite hasieran klase hasieran hau egin behar dugula ta eskatzen dute 175 IKEI: eskatzen dute beraiek? 176 MAR: bai bai eskatzen dute 177 IKEI: egunero daukazue: 178 MAR: egunero saiatzen gara egunero bai beste segun ze beste zerbait baldin badakagu ez dugu egiten baino bai
	<i>Saioen espazioa</i>	TEST.- LIB.	Literatur saioetarako baliaturiko espazioaren nolakotasuna eta erabilera (Añorga, 2012; Igerabide, 2000; Lomas, 2002).	284 IKEI: (bideoa eten) hau e kutxa erabiltzearena zenbatero egiten duzue gutxi gorabehera? 285 AMA: nik igual astean behin 286 IKEI: astean behin 287 MAR: bai/ nik ez begira 288 IKEI: ez 289 AMA: bai nik bai 290 IKEI: baina sartzen dituzu? 291 MAR: o sea nik ez det erabiltzen hola kutxa/ nik egiten det aukeraten det bat (eskuarekin hartzeko keinua egiten du) han dauzkagu ipinita denak eta horrela
Dinamikotasuna	<i>Denboralizazioa</i>	TEST.- DIN.D.	Literatur saioetarako hartutako denbora (Igerabide, 2000).	109 IKEI: bai/ gustora hartzen du adibidez “Hitz eta pitz?” (ikasle baten inguruan galdetzen dio) 110 MAR: bai/ bai bai gustora nik usteot denak e?/ egongo da bateren bat ez dakizu baina da saio bat nola gainera motza dan ez?/ motza da eta bai gustatzen zaie
	<i>Arintasuna</i>	TEST.- DIN.AR	Ikasleen jarrera eta harrera irakasleak proposatutako dinamikarekiko (Igerabide, 2000; Mendoza, 2002; Tejerina, 2005)	63 IKEI: bale/ ta beste egiteko modurik edo: zerbait aldatuko zenuke berriz egin behar izatekotan edo:? 64 MIR: jo ba eztaikit igual igual taldiak hain hain txikixak izan biharrenian igual talde haundixak hortan ez izateko horren luzia igual/ euren dako be azkenian ez?
Kontakteta	<i>Testuinguraketa</i>	KON- TEST.	Dinamikari eta testuari sarrera emateko modua (Gallardo, Mingo & Faubel, 2000).	1 I: (...) Ielengo hasiko gara ipuinarekin/ ipuina ipuinean azaltzen da pertsonai bat agian zuek eztozuena ezagutzen/ entzun dozue inoiz errementaria? 2 IK (GBB): ez 3 I: inork eztau irakurri “Patxi errementaria” ipuina?
	<i>Kontakteta bitartekoa</i>	KON.- BIT.	Irakasleak ikasleekin egiten dituen elkarrekintzak (Gallardo, Mingo & Faubel, 2000; Mendoza, 2010; Ramírez & Lucas, 2020).	12 I: badakizue pentsatzen duzue ze opari edo egingo zioten? 13 IK (Jokin): bai txoria 14 IK (GBB): txoria 15 I: zer? txori bat ba bai txoritxo bat oparitu zioten 16 IK (Jokin): eta zeukan mokoa beltza
	<i>Kontakteta ostea</i>	KON.- OST.	Irakasleak ikasleekin egiten dituen elkarrekintzak (Cerrillo, 2007; Chambers, 2007; Colomer et al., 2018; Gallardo, Mingo & Faubel, 2000; Rodriguez, 2013; Leibbrandt, 2013a; Ibarra & Ballester, 2018; Larrañaga & Yubero, 2015; Mata, 2009).	IK (Ane): ba nik pentsatzen dot ilargia beltza dela eta eta eguzkiak ematen diola argia eta dela txuria 39 I: orduan berez ilargia ez du margotu inork hori da asmatutako zatia 40 IK (Ane): bai 41 I: bai bale eta Anek uste du oso gauza interesgarria (...)

	<i>Estrategiak</i>	<i>Abiadura</i>	EST.- AB.	Irakasleak kontaktetarako baliaturiko abiadura (García-Arriola, 2017).	120 I: benga berriro? egingo dogu azkena ta gero saiatuko gara launaka edo egiten bale? [...] 123 IK (GBB): (irakaslea abiadura azkartuz doa eta ikasleek horri jarraituz hitzak esaten dituzte)
		<i>Intonazioa</i>	EST.- INT.	Irakasleak kontaktetan zehar eginiko tonu aldaketak (Añorga, 2012; García-Arriola, 2017).	133 I: itsasontzian eta han ikusten duela arrantzale jaunak ontzitxoia eta esaten du ai ze ontzi dotorea! (tonua altxatzen du) ontzitxo dotore hau nire alabari eramango diot pentsatzen du (...) ailegatzan da etxera eta alabatxoa ikusi duenean ontzitxoia ikaragarri gustatu zitzaion (...) eta han joaten dala hurrengo goizean hondartzara ezkirak biltzera (tonua jaisten du) / han dagoela (tonua altxatzen du) hartu zuen esku batean ontzitxoia (eskuan dauka ontzia) eta beste esku batetan salabardora (beste eskuan salbardoa izango balu bezala egiten du) / salabardoarekin ezkirak hartu (jasotzeko keinua egiten du) eta gero ontzitxoan sartzeko (sartzeko keinua egiten du) (...)
		<i>Keinuak eta imintzioak</i>	EST.- KEI.	Irakasleak kontaktetan zehar egindako keinuak eta imintzioak (Añorga, 2012).	
		<i>Etenak</i>	EST.- ET.	Irakasleak kontaktetan egindako etenak (Añorga, 2012; García-Arriola, 2017).	13 I: (...) ze pasau oteko ze pasauko ote jako honi? (harridura ahotsarekin) baina ba:: (axolagabe ahotsa jartzen du) ez zan larregi urduritu// pasatu ziran egu:nak joan zan esko:lara super o:ndo lagu:nekin pin pin pan pan etxera bueltatu zan eta txoritxuak jarraitzen zeban pixkatxo bat apaltxoago baina bueno berak kaso larregi ez zetzan ein (eskuekin axolagabe keinua egiten du)// (...) eskolara joan za:n pasau zeban egu:na gabian etxian aiatxo ta amatxokin berbetan egon za:n baina txorixari buruz ezebez// ta hurrengo egunian esnatu eta berriro be/ baina gero eta gutxiau (txio egiten du baxu-baxu) baina motel motel motel (makurtu egiten da) ixa ez zitzaion entzuten// (...)
		<i>Errepikapenak</i>	EST.- ERR.	Irakasleak kontaktetan egindako errepikapenak (Añorga, 2012).	23 I: bai bai bai nik zainduko dut oso ondo oso ondo; aita: aita: aita: txoria hiltzen ari da:!
		<i>Harreman bisuala</i>	EST.- BIS.	Irakasleak kontaktetan zehar ikasleekin mantendutako harreman bisuala (Añorga, 2012).	410 MAR: horrek laguntzen du bai pila bat (ahots aldaketez ari da)/ erakarri nik usteot egiten dizula umiak ez?/ holako aldaketekin 411 IKEI: bai/ bai ez? eta keinuek eta ere askotan begiradak berak ere 412 MAR: bai hori/ geldiune bat
	<i>Kontakteta modalitatea</i>	KON.- M.	Irakasleak baliaturiko kontakteta modalitatea (Cerrillo, 2007; Colomer, 2010; Sebastián, 2003).	521 AMA: lenengo da e? o sea onartu behar dut lenengo aldiz kontaktzen dudala ipuina paperik gabe/ nik normalean papera erabiltzen dut	
Literatur corpusa		LITC.	Irakasleak literatur saioetarako baliaturiko testuak (Ballester & Ibarra, 2009; Barandiaran, Larrea & López de Arana, 2011; Bettelheim, 1994; Carmenza, 2015; Cerrillo, 2007; Chambers, 2007; Colomer, 2002; Colomer et al., 2018; Ibarra & Ballester, 2018; Igerabide, 2000; Mata, 2009; Sebastián, 2013; Yubero & Larrañaga, 2015).	347 IKEI: hor adibidez e: ipuinetan ez duzue erabili Bularretik Mintzoraren dinamika ezta? hor badituzue onlinean badituzue e plataforman jarduerak ipuinetarako 348 MIR: bai ta hor jartzen zeban bukaera bat asmatu edo eztaikit zer baina iruditxu jakun igual hobe zala gero bukaera bat asmatu nik hola eskatzen badet hiru edo laun artian ta bestiak isilik edo/ ta pentsau giñuan igual animalixei buruz galdetzen baldin badou igual joku gehixau ematen dau edo porque askok dauke edo ez badauke pues igual tiak lehengusu batek amamak edo 349 KAR: edo euki dute ta orain ez daukate 350 MIR: eta parte hartzera gehiago: 351 KAR: bai/ jende gehiago bultzatzen dozu/ bestela ba: ba betiko ez? beti parte hartzen dutenak edo/ eta horrela ba ez duenak e: hitz egiten asko edo parte hartzen asko ere ba bueno gauza hoiekin norberak daukan (eskuak bularrean jartzen ditu) ez? etxean zerbait baldin badauka edo kontatzeko ba da: errezagoa da.	

3. taula. Kategoriak eta azpi-kategoriak

Atalaren hasieran azaldu dugun moduan, egitasmoaren ardatzak ez daude inon jasota, eta ez da horren inguruko ikerketa-lanik egin orain artean, beraz, azpimarratzekoa da ikerlan hau burutzeko ardatzen identifikaziorako eginiko lana. Hori ez ezik, identifikazio horretatik harago joan gara ikerketa honetan.

Bestalde, esan beharra dago, formazioek irakasleen egiteko moduetan zer isla duten aztertzea helburu izan dugunez, halaberrezkoa iruditu zaigula formazioetatik abiatuta identifikatu ditugun Bularretik Mintzora egitasmoaren ardatzak corpusaren azterketarako adierazle izatea, eta beraz, halaxe egin dugu.

Aurrez esan dugu corpusaren jasoketa faseka banatu dugula, eta berdin jokatu dugu azterketarekin ere. Hori horrela izanik, formazioz formazio ardatzak identifikatzerarekin batera, horien osteko lau irakasleen gelaratzeak bideoz grabatu ditugu. Formazio-fase bakoitzean, irakasleko, narrazio eta poesia saio bana jaso ditugu¹⁵. Kasu honetan ere, bideo-grabazio guztiak transkribatu ditugu, horrek lagundu baitigu, besteak beste, aurrez identifikaturiko adierazleen araberrako segmentazio lana egiten. Horrek, halaber, aukera eman digu formazioan jasotako ardatzek irakasleen gelaratzeetan izan duten isla aztertzeko.

Formazioen eta gelaratzeen artean egon daitezkeen arrakalak identifikatzea ere izan dugu helburu ikerlan honetan, hau da, irakasleak ardatzak gelaratzerakoan izan dituzten kezkek, zailtasunak edota iritziak jaso nahi izan ditugu, eta horretarako, corpusaren jasoketaren azaldu dugun gisan, autokonfrontazio saioak egin ditugu lau irakasleekin, alegia, irakasleak haien jarduera errealarekiko aurrez aurre jarri ditugu. Horretarako, aurrez jasotako gelaratzeen bideo grabazioen pasarteak baliatu ditugu.

Autokonfrontazio saio guztiak bideoz grabatu ditugu, eta ezinbestekoa izan da hori, irakasleak haien jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzeko prestatzaile-ikertzaileok pantailan jartzen baitizkiegu irudiak ikusgai. Hori horrela izanik, ikusgai dagoen hori jasotzeko aukera ematen digu bideoak, bai eta irakasleek irudiari eginiko erreferentziak ulertzeko ere (nekez egingo genuke hori transkribapenekin soilik).

¹⁵ Salbuespen gisa hartu behar ditugu lehenbizko formazio-fasean jasotako gelaratzeak, bigarrenean eta hirugarrenean ez bezala, irakasle bakoitzeko bina poesia saio eta narrazio saio bana jaso baititugu.

Irakasleek haien gelako saioen bideo grabazioak ikusteko metodologiari dagokionez, aipatzekoa da geroz eta garrantzitsuago bilakatzen ari dela irakasleen prestakuntzaren alorrean (Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012; Garro, Ipiña & Ozaeta, 2018), bere praktika geroz eta zabalduegia baita (Alonso et al, 2017; Galarraga, 2017). Horren adierazle dira, metodo horren erabileraren inguruko zenbait ikerketa, batez ere, mundu frankofonoan aurki genitzakeenak (Gaudin & Chaliès, 2012; Lussi Borer, Muller, Ria, Saussez & Vidal-Gomel, 2014), bertan sortu eta garatzen baita batik bat ekintzen analisiaren inguruko ikerketa (Murciano, 2019). Euskal Herrian, aitortu beharrekoa da HUHEZI fakultateko MIKER ikerketa taldeak¹⁶ irakasleen prestakuntzaren alorrean eginiko lana¹⁷.

Irakasleak haien jarduera errealekiko aurrez aurre jarri eta saio horiek bideoz grabatu ostean, horiek transkribatu ditugu, eta gelaratzeekin egin dugun moduan, aurrez identifikaturiko ardatzak oinarri hartuz segmentatu eta aztertu ditugu.

Corpusaren azterketa corpusaren jasoketarako modu berean antolatzeak, alegia, formazio-fase bakoitza jaso ostean, irakasleen gelaratzeak grabatu eta aztertzeak, eta ondoren, autokonfrontazioan ere gauza bera egiteak, aukera eman digu ikerlan honetako laugarren helburua erdiesteko, alegia, irakasle bakoitzaren garapen-aztarnak identifikatzeko.

¹⁶ Aipatu beharra dago tesi honetako ikerlaria MIKER ikerketa taldeko kidea dela.

¹⁷ MIKER ikerketa taldeak eginiko lanen erreferentziak kontsultatzeko ikus Murciano (2019, 48. or.).

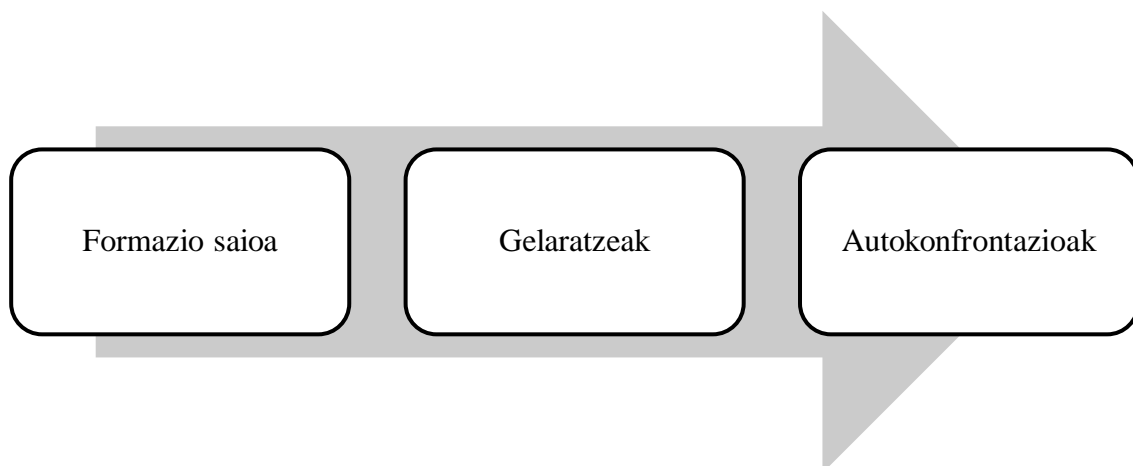
4. CORPUSAREN AZTERKETA

4. CORPUSAREN AZTERKETA

Marko metodologikoan aipatu dugun gisan, helburu bikoitza izan dugu ikerlan honetan. Lehenengoa Bularretik Mintzora egitasmoak Eibarko San Andres eskolako HHko irakasle guztiei eta LHko 1. eta 2. mailako irakasleei eskainitako formazio saioetako ardatzak identifikatzea izan da, horiek hainbat adituk (idazlek, ikerlarik, irakaslek...) literaturaren didaktikarako adostutako printzipioetan baitute oinarria. Bigarren xedea irakasleen gelaratzeetan Bularretik Mintzora egitasmoaren sistematizazioa nola gertatzen den aztertzea izan da. Horretarako, batetik, sistematizazio horretan irakasleek zer zailtasun, oztopo eta baldintzatzaile izan dituzten ikertu dugu, eta bestetik, egitasmoa sistematizatu ahala irakasle bakoitzak zer garapen-aztarna erakusten dituen.

Lehenengo helburua erdiesteko corpusaren jasoketako lehen hiru formazio-faseetako formazio saioak aztertu ditugu. Bigarren xedea lortzeko, irakasleen gelaratzeak eta horren ondotik eginiko autokonfrontazio saioak izan ditgu ikergai. Gelaratzeek aukera eman digute irakasleek egitasmoaren sistematizazioa nola egiten duten ikusteko. Autokonfrontazio saioetan irakasleek berbara ekarritakoek (kezkak, oztopoak eta baldintzatzaileak), aldiz, sistematizazio hori ulertzen lagundu digute. Eta biek ala biek, hau da, gelaratzeek zein autokonfrontazioek bide eman digute irakasleen sistematizazioan izandako garapen-aztarnak identifikatzeko.

Aipaturiko helburuak erdiesteko eta aurrez esan dugun moduan, Eibarko San Andres Eskolan jaso dugu corpusa, eta berau lau fasetan banatu dugu. Lehen hiruretan egitura bera errepikatu dugu; lehenik, Bularretik Mintzora egitasmoak eskainitako formazio saioa jaso dugu, horren ondotik, eta denbora-tarte bat utziz, LHko 1. eta 2. mailako irakasleen gelaratzeak jaso ditugu. Hirugarrenik eta azkenik, irakasleek beren jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzerakoan azaleratutako hausnarketak bildu ditugu. Hona hemen corpusaren jasoketako lehen hiru formazio-faseetako pausoak laburlbiltzen dituen irudia:



5. irudia. Corpusaren jasoketako lehen hiru formazio-faseetan jarraitutako pausoak

Lehen hiru faseetan egitura bera errepikatzeak aukera eman digu formazio saio bakoitzak ondoko gelaratzeetan izan duen isla aztertzeke, bai eta autokonfrontazioetan irakasleek gelaratze horiekiko kezkek, zailastunak, oztopoak... azalertzeko. Laugarren fasean ez dira aurrekoetan aztertutako puntuak jaso, marko metodologikoan azaldu dugun moduan, azken fasea formazio prozesuari itxiera emateko izan baita. Horixe izan da, hain zuzen, gelatzerik (eta ondorioz, autokonfrontaziorik) ez jasotzeko arrazoia.

Marko metodologikoan ere jaso dugun arren, ekar ditzagun gogora corpusaren jasoketan jarraituriko pauso guztiak:

- 1. formazio-fasea:
 - 1. formazio saioa
 - Zortzi gelaratze poesian (irakasle bakoitzeko bi)
 - Lau gelaratze narrazioan (irakasle bakoitzeko bat)
 - Lau autokonfrontazio sinple (irakasle bakoitzarekin bat)

- 2. formazio-fasea:
 - 2. eta 3. formazio saioak
 - Lau gelaratze poesian (irakasle bakoitzeko bat)
 - Lau gelaratze narrazioan (irakasle bakoitzeko bat)

- Bi autokonfrontazio gurutzatu (irakasle bikote bakoitzeko bat)
- 3. formazio-fasea:
 - 4. formazio saioa
 - Lau gelaratze poesian (irakasle bakoitzeko bat)
 - Lau gelaratze narrazioan (irakasle bakoitzeko bat)
 - Bi autokonfrontazio gurutzatu (irakasle bikote bakoitzeko bat)
- Itxiera fasea:
 - 5. eta 6. formazio saioak

Irakasleak haien jarduera errealekiko aurrez aurre jarri eta saio horiek bidez grabatu ostean, horiek transkribatu ditugu, eta gelaratzeekin egin dugun moduan, aurrez identifikaturiko ardatzak oinarri hartuz segmentatu eta aztertu ditugu.

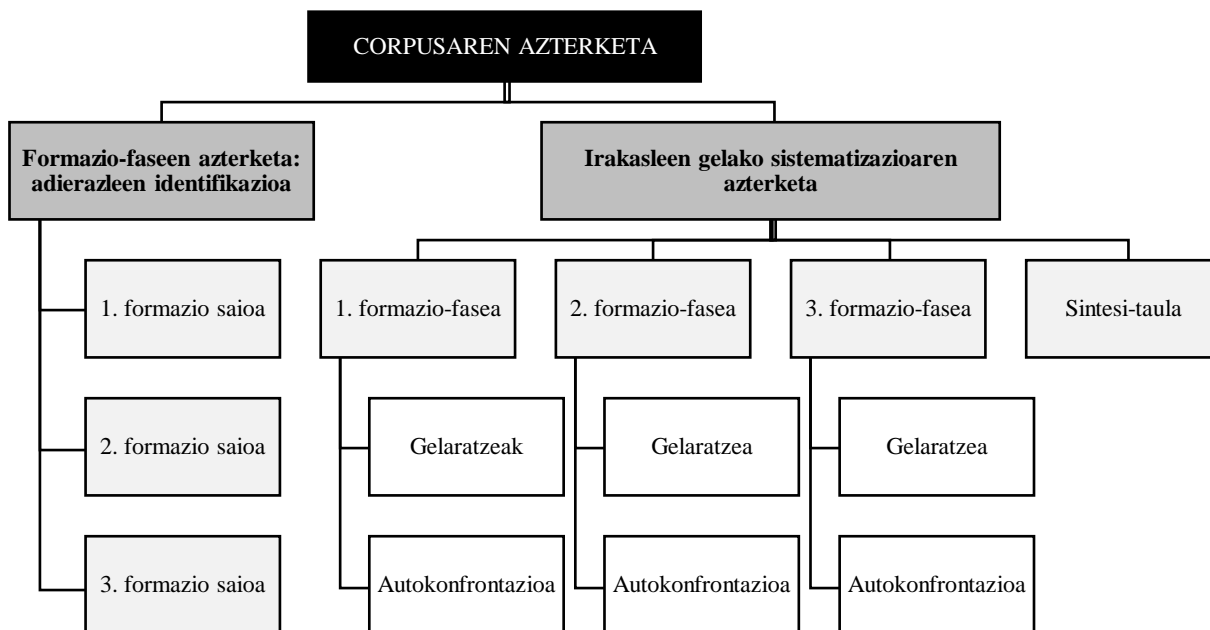
Corpusaren azterketa corpusaren jasoketarako modu berean antolatzeak, alegia, formazio-fase bakoitza jaso ostean, irakasleen gelaratzeak grabatu eta aztertzeak, eta ondoren, autokonfrontazioan ere gauza bera egiteak, aukera eman digu ikerlan honetako laugarren helburua erdiesteko, alegia, irakasle bakoitzaren garapen-aztarnak identifikatzeko.

Corpusaren analisisa egiteko, corpusaren jasoketaren logika hartu dugu kontuan. Hori horrela izanik, lehenengo pausoa izan da Bularretik Mintzora egitasmoak San Andres eskolan eskaintako formazio guztiak aztertzea. Formazio horietan irakasleei literatura sistematizatzeko kontuan hartu beharreko gakoak eskaini zaizkie, eta horiek Bularretik Mintzora egitasmoko adituen teorietan dute oinarri. Ondorioz, gako horiek izan dira gelaratzeak eta autokonfrontazioak atzertzeko baliatu ditugun adierazleak.

Bigarren pausoa, lau irakasleen gelako sistematizazioa ikertzea izan da, eta azterketa irakasleka antolatu dugu, hain zuzen ere, aurrez esan dugun moduan, irakasle bakoitzaren garapen-aztarnak identifikatzea izan baitugu xede. Beraz, irakasle bakoitzaren azterketan egin duguna izan da aurrez identifikaturiko adierazleak (Bularretik Mintzora egitasmoak eskaintako formazioetan irakasleei eskaintako ardatzetik abiatuta zehazturikoak) oinarri

hartuta, hiru formazio-faseetako gelaritzeak eta autokonfrontazioak aztertzea. Halaber, irakasle bakoitzaren bilakaeraren punturik garrantzitsuenak laburlbiltzeko, atal bakoitzaren bukaeran sintesi taula txertatu dugu.

Hona hemen corpusaren azterketarako jarraituriko pausoak laburlbiltzen dituen irudia:



6. irudia. Corpusaren azterketan jarraituriko pausoak

4.1. Formazio saioen azterketa: adierazleen identifikazioa

Aurrez aipatu dugun moduan, Bularretik Mintzora egitasmoak San Andres eskolan eskainitako formazio guztiak aztertzea izan da lehenbiziko pausoa, eta analisi horretan identifikaturiko gakoak izan dira gelaritzeak eta autokonfrontazioak aztertzeko baliaitu ditugun adierazleak. Horiek guztiak ondorengo puntuetan azalduko ditugu, eta esandakoa azpi-atal honetan barnebidu dugu *3. taula: Adierazleen taula-n*.

Ardatzen identifikazioari eta zehaztapenari ekin aurretik, ezinbestekoa da aipatzea Bularretik Mintzora egitasmoko helburu nagusia haur literatura gelako egunerokotasunean sistematizatea dela, errutina literarioen bitartez; hain zuzen, helburu hori erdiesteko bidetik eraikitzen dira jarraian azalduko ditugun ardatzak.

4.1.1. 1. formazio-fasea: literatur saioen testuinguraketa, ipuinak kontatzeko moduak eta narrazio saioen egitura

Itziar Zubizarretak hiru ardatzen inguruan eraikitzen du lehendabiziko formaizo fasea,: literatur saioen testuinguraketa, kontatzeko moduak eta narrazio saioaren egitura Horien baitan zenbait ideia azpimarratzen ditu, eta horiek izango dira jarraian ikusiko ditugunak.

Esan dugun moduan, hasteko eta behin, **literatur saioen testuinguruaz** hitz egiten du Bularretik Mintzorako dinamizatzailleak, eta aipatzen du ezinbestekoa dela berau egokia izatea. Halaber, egokitasun horretan honako faktoreek eragiten dutela azpimarratzen du: literatur saioetarako baliaturiko espazioak, saioen sistematikotasunak eta dinamikotasunak.

Dinamizatzaillearen hitzetan, funtsezkoa da gelan literatur **saiotarako espazioa** izatea, eta hori liburuz horniturikoa izatea, hala, ikasleek zein irakasleek askotariko liburuak izan baititzakete eskura. Halaber, espazio horiek partekatzea eta irakasleak ere liburuekiko interesa adieraztea garrantzitsua izango da ikasleen irakurketa ohituretan eragiteko.

(41:03) I: **gelan euki beharko genituzke liburu ederrak** eta ordu laurden bat sh:/ liburuei begira lasai/ isilik/ irakasleak ere liburuei begira (...) umeak ere ikusi behar dute guri ere interesatzen zaizkigula

Bestetik, saioen **sistematikotasuna eta dinamikotasuna** kontuan hartu beharreko faktoreak dira. Alegia, garrantzitsua da egunero denbora eskaintzea literaturari; bai narrazioari, bai eta poesiari ere, eta horretarako, Bularretik Mintzora egitasmotik bi saio egiteko gomendioa ematen zaie irakasleei, nahiz eta ez den zehazki zein ordutan egin behar diren zehazten, hori ikasgelako errealitatea kontuan harturik egin beharko litzateke eta. Halaber, saio horiek egunero eta ordu berean eginez gero, sistematizazioan lagunduko dugu, eta inportantea da hori dinamizatzaillearen ustez, hain zuzen ere, literaturari sistematikoki denbora eskaintze horretan baitago Bularretik Mintzora egitasmoaren gako garrantzitsuenetariko bat, bai eta sistemazio horretan landu beharreko edukien proposamenean ere.

Bestalde, narrazio eta poesia saioen iraupena kontuan hartu beharreko faktorea da, ez baita eraginkorra izango denbora luzeegiz aritzea ipuinak kontatzen, olerkiak errezitatzen, asmakizunekin jolasean... horrek haurrek arreta galtzea edota haiek aspertzea ekar baitezake. Dinamizatzailaren esanetan saioak motzak eta eraginkorrak izan beharko lirateke, 10-15 minutu ingurukoak, gutxi gorabehera, eta helburu izan behar dute haurren arreta eta gozamina mantentzeko tentsio puntu bati eustea. Tentsio puntu hori jaisten den momentuan, dinamizatzailak saioa mozteko gomendioa egiten du.

(7:43) I: proposamena izango da **bi saio antolatzea egunean/ poesia saio bat/ eta narrazioa beste saio bat**/// bakoitzak bere ordutegia izango du/ zuek erabaki noiz komeni zaizuen egitea

(25:00) I: **saioak oso laburrak izan behar dutela/** definizioz laburrak// oso laburrak// bi hiru urtekoak bost minutu/ (...) ya lau urtekin ya **hamar minutu ordu laurdena: lau urtetik aurrera/** baino hori baino gehiago ere ez/ da nolabait **moztu egin behar degu aspertzen hasi baino lehenago/ edo aztoratzen hasi baino lehenago/ edo hasarretzen hasi baino lehenago (...)** **hobe da laburra izatea eta gustu onekin bukatzea** (...) eztago obligaziorik e?

(40:18) I: **narrazioak du bere ordutegia/** saio berezia da// eta saio hoietan egiten dira hainbat gauza// izena du/ proposaten dizuet ba “Kontu kontari” “ipuinez ipuin” eztaikit e? edo ”ipuinen ordua”/ baina **bere denbora du**

Narrazioari dagokionez, lehenengo saioan bi puntu garrantzitsu azpimarratzen dira; batetik, kontaketa moduei erreparatzen zaie, eta bestetik, narrazio saioen egiturari, hau da, kontatu aurretiko momentuari (testuinguraketari), kontatu bitartekoari, eta kontatu ostekoari.

Bularretik Mintzorako dinamizatzailak **ipaina kontatzeko hiru modu** daudela azaltzen du: kontalariak euskarria esku artean eta berari begira izanik, ahots gora irakurtzea; euskarria esku artean eta ikus-entzuleei begira kontatzea; eta euskarririk gabe kontatzea. Lehendabiziko kontaketa motan irakasleak euskarri idatzia darabil kontaketarako; testua berari begira darabil, eta idatzitakoa irakurri egiten du (tarteka bere hitzak ere balia ditzake). Bigarren kontaketa motan ere, kontalariak euskarria darabil, alabaina, kasu honetan, irakurleei begira dauka berau, eta bertako irudiak baliatuta, ikus-entzuleei istorioa bere hitzetan kontatzen die, hitzez hitzeko irakurketarik egin gabe. Hirugarren kontaketa motan kontalariak ez darabil euskarririk; istorioa bere egin eta bere hitzetan kontatzen du, hitzei mugimenduekin zein keinuekin lagunduz. Kontaketarako testu

idatzirik ez baliatzeak ordea, ez du esan nahi bestelako elementurik baliatu ezin duenik, hau da, zapiak, txapelak, kutxak... eta bestelako materialak balia ditzake.

Dinamizatzailaren esanetan, hiru kontaketa motak uztartu behar dira gelan eta beraz, hiruretan aritzeko trebatu behar du irakasleak¹⁸. Horrez gain, irakasleak kontaketa mota bat edo beste aukeratzekoan, kontuan izan beharko du zeintzuk diren haurren beharrak, gustuak eta aukeratutako ipuinaren ezaugarriak. Esaterako, ipuin luzeegiak badira, egokiagoa izango da euskarririk gabe kontatzea, alegia, kontalariak ipuina bere egin eta bere hitzetan kontatzea.

(41:49) I: ordun lasai hortan integratzen det **astean behin ahoz kontatutako ipuin bat/ gure hitzekin** eta haurrak kontatutako ipuin bat/ gure hitzekin eta haurrak ulertuko duten hitzak erabilita/// eztezue buruz ikasi behar ipuina e?/ ipuiak ez dauka hizkuntz zea bat/ interesatzen zaigu hainbat istoria kontatzea eta istorio hoiekin umea emozionatzea (...) **beste egun batean/ ba testu bat irakurri/** baino irakurri testua ta ordun irakurketa horri lotzen dizkiogu hainbat ekintza haurra aktibo eta erne egoteko/ testua bereganatzeko bai? (...) astean **beste egun batean ba album ilustratuak** erabiliko ditugu (euskarriarekin kontatzeko testuen adibide gisa) / igual saioaren bukaeran ba norbaitek gomendatu nahi du liburu bat/ edo ez/ bukatu degu eta ya está

(1:13:43) I: **ipuin luzeak ezin dira irakurri// kontatu egin behar dira// eztira hitz guztiak esan behar/ ezta// kontatu egin behar dugu eta kontatu egin behar ditugu gure hitzez/** ez idatzi dagoen bezela/ gure hitzez/// e? guk jabetu behar degu zer dagoen zein dan istoria zer gertatzen dan hor eta kontatu egin behar dugu// gure hitzez

(1:20:59) I: **zuen gida da testu idatzi hori/ gero hori zuena egin behar dezue da imajinatu egin behar dezue esaten ai zeaten guztia gorpuztu egin behar dezue/ baina gorputzik ezpaldin badu zuen baitan ezin dezue ezer deskribatu e?/ horrek gorputz bati e gorputz bat eman behar diozu/ pertsonak pertsonaiek dute gorputz bat pisu bat kolore bat e: ofiziyo bat e esku batzuk eta maitzen dira eta hitzeiten dute eta**

Esan dugun moduan, **narrazio saioen egitura zaintzea** ere garrantzitsua da. Ez da soilik ipuin bat kontatu behar, kontatu aurretiko, kontatu bitarteko eta kontatu osteko momentuak aintzakotzat hartzea beharrezkoa da.

¹⁸ Kontalariak irudirik gabe kontatzen duenean, haurrari bere barnean entzuten ari denaren inguruko irudiak sortzeko aukera eskaintzen dio, alegia, bere bizipenak kontalariak kontatukoarekin lotzeko eta hortik abiatuta, irudi propioak eraikitzeko. Horrez gain, irudirik gabeko kontaketa horretan haurarentzat beharrezkoa den zuzeneko eta bihotzetik bihotzerako komunikazioa gertatzen da, mintzoaren estetika zaintzen da... (Igerabide, 2000). Irudirik gabeko kontaketa kontalariaren eta entzulearen arteko komunikazioa gertatzen den modu berean, irudiak baliatuz kontatzen dugunean, elementu bisualen eta haurren arteko harremana sortzen da, eta bide horretatik sortzen da, hain zuzen, *alfabetatze bisuala* (Debes, 1968). Hori beharrezkoa izango da haurarentzako, testuak irakurtzen ikasi ez ezik, irudiak irakurtzen ere ikasi behar baitute (Duran, 2010).

Kontatu aurretiko momentuari dagokionez, azpimarratzekoa da oso garrantzitsua dela testuinguratzea, hau da, narrazio saioetan proposatzen ditugun ipuinak kokatzea, aurkeztea edota gomendatzea. Testuinguraketa momentu horietan pertsonaiak aurkez daitezke, istorioa gertatzen den lekua aurkez daiteke, kontalariak ipuinen bat gomendatu dezake... Halaber, testuinguraketa momentu horretan ikasleen parte hartzea sustatzeko eta literaturaz hitz egiteko tartea ere har daiteke, eta horretarako, badira egin daitezkeen dinamika posibleak: Bularretik Mintzorako motxila dakarren ikasleak aukeratutako ipuina aurkeztea, lantzean behin ikasleren batek bere gustuko liburu edota ipuinak gomendatzea eta horiek kontatzea, irakasleak ikasleei proposatzea beste gela batera joatea ipuina kontatzera, kontaktari loturiko jolasen bat egitea, eta abar.

(1:21:45) ITZ: **liburuak aurkeztuko ditugu ta gomendatu/ begira liburu hau ekarri det gaur/ niri asko gustatzen zait honengatik harengatik harengatik/** bai? gomendatu/ zergatik gomendatzen degu liburu bat?/ ba istorio polita duelako: ba ba oso hunkigarria delako edo oso barregarria delako:/ edo: bukaera asko gustatzen zaidalako sorpresa handi bat harto detelako bukaeraki:n bai?/ edota e: gustatzen zait ba oso irudi ederrak irudi esan nahi det plastikoak e? es que oso ederra da ikusteko/ begira adibidez ze paisaia dituen ze polita den/ ze kolore: ze: bai?/ **gomendatu eta aldian behin/** eztaikit zenbatian behin/ **haurrek gomendatu behar dizkigute haien gustoko ipuinak/** orduan ba nik zer dakit ba esan bueno: datorren ostiralean ia zeinek gomendatu nahi digun ipuin bat/ eta igual lau ateratzen dira edo ez (...) baino bai zuen irakurketa eta zuen gustuko liburuak aurkeztu ta gomendatzen dituzuen bezala umeak ere joan daitezela lehenengo mailatik aurrera: igual bost urtetik aurrera ere bai e? e: aurkezte: gomendatze:n eta ordun beste hainbeste gertatuko zaigu/ **ari gera hartaz hizketan/ ari gera literaturaz hizketan/ eta umeek ikasi egiten dute literaturaz hitz egiten/ pertsonaia hori gustatu zaielako: oso listua delako: ta eztaikit zer ta badakit nor**

(1:20:26) **denbora tarte hortan** (narrazio saioaz ari da) **kokatu egiten ditugu gainera beste aktibidade batzuk/** aktibidadeetako bat zein dan?/ bueno ba liburutegitik ekartzen **degun liburu gonbidatu hori motxilatxoan** agertzen den liburua/ **hori da ikusteko: aurkezteko: uea**

Aurretiko momentuaz gain, **kontatu bitartekoa ere zaindu beharra** dago. Azpimarratzen da garrantzitsua dela kontaketa hasi eta bukatzea inolako iruzkinik, zehaztapenik... egiteko etenik egin gabe, horrek istorioaren tentsioa apur bailezake, eta ondorioz, ikaslearen arretan eragin. Hala izanik ere, salbuespenak egin daitezke, hain zuzen ere, arreta mantentzeko irakasleak eska baitieziaieke ikasleei keinuak egiteko, kontaktaren momenturen batean abesteko, erritmoa jarraitzeko...

(42:49) I: irakurri testua/ ta ordun **irakurketa horri lotzen dizkiogu hainbat ekintza haurra aktibo eta erne egoteko/** testua bereganatzeko bai?/ **izan daiteke jolas ritmiko bat izan daiteke**

eztakit zer tokatzen zaionian batek e ikurrintxo bat jaso behar du/ izan daiteke era honetako jolasak nolabait ulermenaren estrategiak garatzen hasteko /umeak erne/ zer entzun det eta zer ote datorren/ ta noiz tokatuko zaiten niri hau egitea

(21:27) I: erritmo ezberdinetan irakurri det eta irakurtzen detenian ba zuek buruakin eztakit zer egin/ edo bestearekin eskua altxa: edo eztakit zer esaten dudanea:n bai? era horretako **irakurketa jolasa**

Bularretik Mintzora egitasmoko dinamizatzailearen esanetan **kontaktetaren osteko momentua** ere aintzakotzat hartu behar dugu, aurreko biak bezala, garrantzitsua baita hau ere. Kontaketa amaitzerakoan, bi aukera ditu irakasleak, eta aukeretako bat saioa bukatutzat ematea da, dinamizatzailearen ustez, ez baita beti beharrezkoa hitz egiteko tartea hartzea.

(1:25:49) I: ez du ezertako balio ipuin bat kontaktzen degun bakoitzian horrekin elkarrizketa ba:t eta jolas bat eta buf/ hori aldirian behin eingo degu/ baino merezi duen zerbaitengatik/ **elkarrizketa bat egingo degu baina merezi duen zerbaitekin eta elkarrizketa gaia izango da ipuinaren gaia eta ipuinaren gaiak nola ukitzen gaitun/** ez ipuinaren paraleloak diran munduak adierazteko/ ipuinaren gaia bazterketa bada bazterketa da eta ez zenbat soineko janzten dituen neskak eta zuk zenbat soineko dituzun zure armairuan bai?/ ordun **aktibidadeak neurtu/ aldirian behin egin eta bakarrik merezi duenean**

(54:48) I: gaia ardura da bai? eta ardura baldin bada gaia eta **ipuia bukatuta hitz egin behar baldin badegu/ eztala beharrezkoa/** hitz egin behar baldin badegu arduraz hitz egingo degu

Bigarren aukera kontaktetaren ostean hitz egiteko tartea hartzea da. Dena den, argi izan behar dugu istorio bat kontatu ostean garrantzitsuena ez dela ipuina ulertu duten ikustea edota inbentarioak egitea, norberak bere barnean dituen pultsioak askatzea eta barne emozioak azaleratzea baino.

(55:33) I: **hitz egin behar badegu/ ezteguela zertan egin behar/ ipui bat kontatu ondoren/ behar degu emozioetatik/ bestela egiten ditugu inbentarioak**

(7:27) I: **haur literaturak haurrari eskainiko dio baliabide aberats bat bere burua ulertuz mundua ulertzeko (...)**irakasle bat esaten zuela ba berarentzat esaten zun **literatura** berarentzat **zala leiho bat eta aldi berean ispilu bat/ ispilu bat geure burua ikusteko eta leiho bat kanpora begiratzeko// literaturak nolabait bi mundu horiek elkartzen dizkigu** eta horrek bareak jartzen gaitu/ **hausnarrarazten gaitu/ gure buruan bilduarazten gaitu/ eta aldi berean erakutsi egiten digu mundua nolakoa den**

(32:03) I: **ipuiek balio bat baldin badute hain zuzen ere da osasun mentalerako/ fantasia eta sormen bideak zabaltzen dituelako/ bere barneko gatazkak adierazi ahal izateko/** baina horrek esan nahi du etengabe egon behar dugula kontaktzen kontaktzen kontaktzen kontaktzen batzutan ipuin oso serioak eta beste batzuk katxondoak eta beste batzuk eztakit nola eta beste batzu:k zeak

eta beste batzutan eztaikit zer baina **etengabe aritu behar degu ba ba elementu hauek erabiltzen haurra elementu horietaz baliatzeko bere burua: bere burua errepresentatzeko** eztaikit nola esan/ etengabe etengabe etengabe

(41:16) I: istorio guzti hauek erabiltzeak lagundu egiten dio haurrari bere **burua kokatzen/ desberdintzen fantasia zein da errealitatea zein da/ bera zein den eta zein den aurrekoa//** bere burua eta gainera **eskaintzen dizkio tresnak hori dena adierazi ahal izateko/ errepresentatzeko/** eta errepreentaziorik gabe ba eztago

4.1.2. 2. formazio-fasea: poesia esateko moduak eta poesia saioen egitura

Bigarren faseko formazio saioan poesian jartzen du fokua egitasmoko dinamizatzailleak, eta bi alderdiri erreparatzen die; batetik, poesia esateko moduei, eta bestetik, poesia saioen egiturari.

Poesia esateko bi aukera ditugu bata, testu poetikoa interpretatzea, eta bestea, irakurriz errezeitzea. Irakasleak **interpretatzeko** hautua hartuz gero, garrantzitsua da kontuan hartzea poesiaren kasuan lehentasuna ahozkoak duela, izan ere, poemak, olerkiak, aho-korapiloak... esateko dira, ahoz transmititzeko, alegia.

(14:01) **olerkiakin ai geranian papera gorde e?/** aurrian euki baino ez ez baldin badaukazue seguridaderik egiteko **seguridadea behar dezute olerkiak erabili eta hori ba pixka bat baztertu hobeto ateatzen zaizuen arte/** paperakin eta papera eta zera ta jostaketa ta dena batera ez e?/ o sea papera (gordetzeko keinua egiten du)/ jun polikiago jun denak memorizatzen dituzuen bitartean baino paperaekin ez e?/ hauek dia jostatzeko ta da ahoskotasuna da/ eta **ahoskotasunaren oinarria da hau**

(26:49) **lehentasuna beti ahozkoak du/** hauek ahoz egiteko dira/ zuek eta umeak/ **hauek ez dira irakurtzeko/ hauek dira ahoz transmititu eta ahoz egiteko/ paperarena bigarren planoan dago/** paperarena da ez ahazteko/ bost urtetik aurrera kopia txikiak egiteko erabili daitezke/ noizian behin baina buruz oso ondo dakitenetik

Oro har, Bularretik Mintzora egitasmoak poesia saioetan testuak interpretatzearen alde egiten du, eta paperik gabe esatea hobetsi. Hala ere, bada salbuespenik, eta dinamizatzailleak berak aipatzen du **irakurriz errezeitzeko** tartea ere hartu behar direla noizbehinka.

(16:21) **bai lehenengo bai bigarren mailan errezitaldi asko egingo nituzke/** hartu poema eder bat/ ondo ahoskatu eta ttak/ **esan edo irakurri**

Poesia saioen egiturari dagokionez, berau zaintzearen garrantzia azpimarratzen du Itziar Zubizarretak, izan ere, ez da soilik poema bat interpretatu edo olerki bat errezitate behar,

aurretiko eta osteko momentuak zaintzea ere ezinbestekoa da, horrek guztiak eragina izango baitu saioaren nolakotasunean eta ikasleen arretan zein gozamenean.

Hori horrela izanik, ezinbestekoa da poesia saioetan proposatzen ditugun egitura poetikoak kokatzea, hau da, egingo dena testuinguratu behar du irakasleak. Esate baterako, olerki bat ikastea bada helburua, saioaren hasieran hori adieraziko die irakasleak ikasleei. Bularretik Mintzora egitasmoko dinamizatzaillearen esanetan hori egiteak lagundu egiten die ikasleei kokatzen.

(1:07:06) zer egin behar dugu?/ jolas bat erakutsi?/ kanta bat kantatu?/ igarkizun batzuk eman?/ ordun ari gera ya literaturaz hizketan bai?/ **aurkezpenak oso inportanteak dira/ jolas hau ikasiko dugu edo olerkitxo hau ikasiko degu/ bai olerki honekin jolas bat egingo dugu/ ta ze jolas?/ holakoa/ ta zer egingo dugu? ba hori/ ta nolakoa da?/ ezetz nik baino azkarrago esan/ ezetz? bai?/ ezetz asmatu: ezetz?/ ordun **aurkezpenek lagundu egiten diete haurrari kokatzen/ kokatzen pieza hori egitura literario batean e?/** hau ikasten degu jolas egiteko/ atzamarrak kontatzeko/ hau ikasten degu korro jolas bat egiteko/ hau ikasten degu ezkutaketa jolas bat egiteko/ hau ikasten degu: bai?/ edo ikusi makusi egiten degu ba ia ezetz asmatu nolakoa de:n edo: bao?/ **adierazi/** ari gera literaturaz hizketan**

Testuinguratzea bezain inportantea da interpretatu edo errexitatu bitarteko momentua zaintzea. Horri dagokionez, poemak, asmakizunak, aho-korapiloak... esatearekin batera, keinuak eta mugimenduak tartekatzearen garrantzia azpimarratzen da. Alegia, **egitura poetiko batekin ari garenean**, ez ditugu lehenengo hitzak ikasiko, gero mugimenduak, eta azkenik, dena uztartu; guztia ikasiko dugu batera, hitzak eta mugimendu zein keinuak.

(8:04) antzezipena ikasten ai gean bitartean ez daude denak geldi eta eserita eta: ez/ **antzezipena eginez ikasten da/ jokoak eztira ikasten eserita lehenbizi hitzak eta gero e: jokoak eginez ikasten dira/ bai?// eginez ikasten dira e?/ lehenbizi mugimenduak lehenbizi dinamika jokoaren dinamika e: barneratuz/ lehenbizi zuek barneratu/ **dinamikakin batera hitzak****

Intepretatu edo errexitatu osteko momentuari ere eskaini behar diogu arreta, eta horri dagokionez, bi aukera ditugula aipatzen du egitasmoko dinamizatzailleak bigarren faseko formazio saioan. Narrazioarekin gertatzen den moduan, aukera bat **saioa bukatutzat ematea** da, alegia, egitura poetikoa interpretatu edo errexitatu ostean dinamika bere horretan uztea, izan ere, beti ez da beharrezkoa hitz egiteko tartea hartzea.

Bigarren aukera, saioa bukatutzat eman beharrean, egitura poetikoa interpretatu edo errexitatu ostean **hitz egiteko tartea hartzea** litzateke. Itziar Zubizarretak bigarren faseko formazioan aipatzen duenez, hala eginez gero, ezinbestekoa da elkarrizketa

emozioetatik abiatzea, garrantsitsuena ez baita olerkia, poema, aho-korapiloa... ulertu duten ikustea edo inbentarioak egitea. Hortaz, egiteko modu bera proposatzen du poesiarako zein narraziorako.

(7:27) I: **haur literaturak haurrari eskainiko dio baliabide aberats bat bere burua ulertuz mundua ulertzeko** (...) irakasle bat esaten zuela ba berarentzat esaten zun **literatura** berarentzat **zala leiho bat eta aldi berean ispilu bat/ ispilu bat geure burua ikusteko eta leiho bat kanpora begiratzeko// literaturak nolabait bi mundu horiek elkartzen dizkigu** eta horrek bareak jartzen gaitu/ **hausnarrarazten gaitu/ gure buruan bilduarazten gaitu/ eta aldi berean erakutsi egiten digu mundua nolakoa den**

4.1.3. 3. formazio-fasea: baliabide materialen egokitasuna, eta, kontatzeko eta errezitatzeko estrategiak

Hirugarren faseko formazioan Itziar Zubizarretak narrazio zein poesia saioetan kontuan izan beharreko beste bi alderdi jartzen ditu mahai gainean: literatur saioetarako baliabide materialen egokitasuna eta kontatzeko eta errezitatzeko estrategien erabilera.

Hasteko eta behin, literatur saioetarako **baliabide material egokiak** erabili behar direla azpimarratzen du. Egokitasun horretan hiru faktorek eragiten dute, eta horietako bat **testuen kalitatea** da. Ezinbestekoa da narrazio eta poesia saioetarako proposatzen ditugun testuak kalitatezkoak izatea, Itziar Zubizarretaren ustez, ez baitu edozein egiturak balio:

(34:46) ITZ: guk proposatzen ditugun egiturak eta **proposatzen ditugun egitura poetikoak eta proposatzen ditugun ipuiak hizkuntza aldetik perfektoak dira/ hor ez dago zalantzarik eta horregatik baita ere insistitzen degu hainbeste gure ordu hoietan kalidadezko egiturak erabiltzea/ ez edozein**

(46:37) I: zera guzti horiek (literaturaren erabileraz ari da) bueno sistematizatu egin behar ditugu/ **onura guzti horiek** (literaturaren onurez ari da) **lortzeko eta horretarako bi bide ditugu/ alde batetik kalitatezko testuak erabiltzea/** testua diotenian ez dut esan nahi idatziak e?/ **ahozko testuak ere/ ahoz edo idatzizko testuak e?**

Aurrekoa aipatzearekin batera, dinamizatzailleak irakasleei azaltzen die Bularretik Mintzora egitasmoak baduela testuen kalitatea ebaluatzeko txantiloia¹⁹. Esan beharra dago, dena den, Itziar Zubizarretak formazioan ez duela irizpide horien berri ematen.

¹⁹ Testu bat kalitatezkoa den edo ez erabakitzeke irizpideen berri 3.2.2. puntuan ematen dugu.

Baliabide materialen egokitasunean eragiten duen bigarren faktorea **askotariko testu motak** baliatzea da. Itziar Zubizarretak, narrazio saioez hitz egiterakoan, ipuinak, metatzen diren istorioak, kontakizunak, albumak... baliatu behar direla aipatzen du, eta guztiak tartekatu behar direla literatur saioetan. Poesiari dagokionez, gelan poemak, olerkiak, aho-korapiloak, asmakizunak... tartekatzeko beharrezkotasuna azpimarratzen du²⁰. Hortaz, kantitatea baino testu aniztasuna litzateke gakoa, helburua ez baita literatur saioetan testu ugari baliatzea, eskainitako testuak askotarikoak izatea baino, eta horretarako, funtsezkoa da egitura berriak eskaintzen joatea ikasleek testu gehiagoarekin aritu eta horiek ezagutu ditzaten. Gogora ekarri behar dugu Bularretik Mintzora egitasmoaren helburuetako bat haurren heziketa literarioa bermatzea dela, alegia, irakurle gaituak sortzea, eta hori ezinbestean lotu behar dugu askotariko testuak erabiltzeko egiten duen gomendioarekin.

Bestalde, azpimarratzekoa da, Bularretik Mintzora egitasmoak literatur dinamiketan baliatzeko proposatutako testuei dagokienez, ahozkoen zein idatzizkoen erabileraren alde egiten duela. Halaber, azpimarratzekoa da testu horiek tradizioan dutela oinarri, alegia, tradiziozko testuen aldeko apustua egiten du egitasmoak, batez ere, poesiari dagokionez. Dena dela, narrazioaren kasuan ere, tradiziozko testuak baliatzeko proposamena egiten da, nahiz eta Itziar Zubizarretak hirugarren formazioan aipatzen duen halakoetan testuak ez direla bere horretan hartu eta kontatu behar; kontalariak egin beharko lukeena da testuak berak barnebiltzen dituen tradizioaren moldeak hartu eta horiek oinarri hartuta kontaktari ekin, izan ere, hainbat testu ezin dizkiegu haurrei bere horretan kontatu. Beraz, askotariko testuak baliatu arren, tradiziozkoak direnak oinarritzat hartzea funtsezkoa da, eta egitasmoak bere webgunean irakasleen eskura jartzen ditu moldaturiko tradiziozko testu horiek.

(26:50) **ez da kantidade kontua baizik eta** erabiltzen deguna gustora erabiltzea/ eta **sarri-sarri gauza berriak sartzten jutea aukera gehiago eskaintzeko/ egitura berriak ikasteko**
(47:06) I: **Bularretik Mintzoran batez ere tradizioa erabili degu oinarri ta poesian behintzat beharrezkoa degu gure tradizioa berrikustea ta gureganatzea/** e: ipuigintzan ez hainbeste e?/ ipuigintzan tradizioa baino batez ere tradizioaren moldeak erabiltzen ditugu/ hau da ipuiak nola egiten dira?/ nola sinbolizatzen da?/ ordun hartzen degu oinarri/ hori ezin degu tradizioa den bezala erabili ba lehen kontatu dizkizuedan gauza guzti hoiak ezin dizkiezuelako haurrei kontatu (...) orduan tradizioa baina hala ta guztiz ere banatu degun web hortan eta **esku artean daukazuen**

²⁰ Halaber, irakasleei formazio saioetan eskainitako dokumentuetan txertatutako testuetan ikus daiteke askotariko testu motak baliatzeko proposamena egiten duela Bularretik Mintzora egitasmoak.

web hortan ba material izugarri dago material asko dago hau guzti hau elikatzeko/ bai poesia aldetik bai zera: (narrazioa ere esan nahi du).

Hirugarren faktoreak **ikasleen gustuekin eta adinarekin** du zerikusia, hain zuzen ere, Bularretik Mintzora egitasmoko dinamizatzailleak aipatzen du garrantzitsua dela bi puntu horiek aintzakotzat hartzea testuen aukeraketa egiterako orduan, horrek saioaren nolakotasunean eta ikasleen jarreran eragingo baitu. Horrez gain, marko teorikoan ikusi dugu irakaslearen motibazio eta zaletasunek badutela eraginik, eta ildo horretatik, testua bera ere irakaslearen gustuko izatearen garrantzia aipatzen du egitasmoak.

(10:56) I: **saioak dira gozatzeko/ ondo pasatzeko/ umeak eta zuek/ zuek ere bai/ ta sartzen dituzuen jokuak²¹ dia zuen gustukoak**

Testuen kalitateaz gain, **kontatzeko, interpretatzeko edo errezitatzeko estrategiak baliatzea** funtsezkotzat jotzen du egitasmoak. Itziar Zubizarretaren esanetan, halabeharrezkoa da irakasleak estrategia egokiak baliatzea, eta horien aukeraketan, literatur saiorako hautatutako testu motak eta kontatzeko, interpretatzeko edo errezitatzeko aukeratutako moduek eragingo dute.

Irakasleak erabili dezakeen estrategietako bat **abiadurarena (erritmoarena)** da. Kontatzerakoan, interpretatzerakoan edota errezitatzerakoan oso garrantzitsua da abiadura zaintzea, besteak beste, azkar irakurtzeak ikasleen ulermenean eragin dezake eta. Dena den, bada salbuespenik; poesiaren kasuan, esaterako, aho-korapiloekin jolas genezake egitura errepikatuz eta geroz eta azkarrago esanez.

(1:37:59) poema horiek oso baliagarriak dia horretarako adibidez/ ba irakurketan ba gozatzeko/ entonazioa emateko/ ritmo ona emateko e: batzuk dute azkar irakurtzearen mania/ nik adibidez/ eta **ezta azkar irakurri behar// irakurri behar da poliki jendeak ulertzeko**

Irakasleak zaindu beharreko beste alderdi bat **intonazioarena** da, hain zuzen ere, kontatzen duguna abiadura egokian kontatzea bezain garrantzitsua baita tonu egokia baliatzea. Narrazioaren kasuan, kontalariak istorioaren araberako tonu aldaketak tartekatu beharko ditu; esate baterako, intriga sortu nahi izanez gero, tonua jaitsi dezake, eta zerbaiti indarra eman nahi izatekotan, oster, igo. Horrek, halaber, ikasleen arretan

²¹ Hitz-hartze honetan *jolasak* kontzeptua baliatzen den arren, narrazio zein poesia saioetan egiten diren kontaketei, errezitaldiei, dinamikei... egiten zaie erreferentzia.

eragingo du. Poemak interpretatu edota erreztatzen ditugunean ere, tonua ezinbestean izan beharko dugu kontuan, egitura poetikoek doinu bat eskatzen dutelako eta ikasleek, errezipatu edota interpretatu ahala, hori bere tokian jartzen ere ikasi behar dutelako.

(5:26) I: hitzez hitz ikasi baino (poemez ari da) doinuaz ikasteko (...) ikasi behar da hola/ hola esan behar dezue zuek eta haiek esango dute zera hortan ahal duten bezala/ **jungo dira pixkanaka-pixkanaka doinua bere tokian jartzen/ bainan e: helburua da doinu hori mantentzea e? doinu hori mantentzea** (...) poemek dute doinua bat ordun doinu horren arabera irakurtzen dugu

Esatea bezain garrantzitsua da, tarteka, isiltasun momentuak tartekatzea, alegia, kontatu, errezipatu edo interpretatu bitartean **etenak** egitea, izan ere, haurrak denbora behar du entzun duena prozesatzeko eta bere buruan antolatzeko. Baina ez hori bakarrik, haurrari ez ezik, kontalariari berari ere pentsatzeko denbora ematen diete etenek.

(1:18:53) **isiluneak egon behar dute tikan isiluneetan zuek pentsatzen dezue ta umeek ere pentsatu egiten dute/ eta halako batian isilune momentuak egon behar dute umeak prozesatzeko bestela umeek// eztute denborarik entzuten ari diran guztia ganbaran ordenatzeko/ eta ordenatu egin behar du hori dena**

(1:31:25) I: haurraren arnasa horri jarraituz/ tikan haurrak egoten dira hola (begiak zabalik, adi) orduan zuek hor **harrapatu behar dezue ba etenak noiz egin** beraiek beraiek hartzeko komentario txikiak/ zeuen komentarioak/ bf: ze ze ze ze beldurra ematen zian neri horrek (...) **tarteak sartu/ tarteak tarteak kontaktzen ai zeaten neurrian/ tikan hola haurrak ere hobeto irudikatzen dute e hor gertatzen dena**

Atalaren hasieran aipatu dugun gisan, Bularretik Mintzorako helburu nagusia haur literaturaren sistematizazioa da, eta beraz, narrazio eta poesia saioen sistematizazioaren aldeko apustua egiten du egitasmoak. Hori horrela izanik, garrantzitsua da literatur saio horietan proposatzen diren egiturak **errepikatzea**, batik bat, poesian, izan ere, hala egiteak ikasleei testuak gogoratzen lagunduko die. Dena dela, kontuan izan behar dugu, errepikatzeotan, gustukoa delako izan behar dela, eta ez irakasleak ikasleek testu hori ikastea nahi duelako.

(12:38) I: **demagun egitura berri bat daukagu/ ordun egitura hori aurkeztu egiten dugu** (...) aurkeztu ondoren ya jolasa egiten degu/ hitz eta mugimenduak batera// behar du belozidada/ ez ditugu lehenbizi hitzak ikasi behar gero jolasa egiteko/ dena batera egiten degu/ **ta errepikatzen degu behin bitan hirutan//** eta gero ya bi hirutan ta jolasa gutxi gorabehera e: **ezagutzen dutenean haur bakoitzaren ahoan jarriko degu**

(17:12) I: **errepikatu egiten degu gustatzen zaigulako/ errepikatzen dugu hitz bakoitzari bere balioa emanez/ foneman bakoitza bere tokian jarritz/ entonazioa ederki ederra ta polita ta**

hori dena tikan hori dena edertasuna da e? ez ahaztu e? poesia da hizkuntz polit bat beste gauza askoz gain!

Orain arte aipaturiko estrategiak hitzeko hizkuntzari loturikoak dira, baina Bularretik Mintzorako dinamizatzailleak formazioan aipatzen duenaren ildotik, ezin dugu albo batera utzi ez-hitzezeko hizkuntzaren erabilera ere zaindu behar duela irakasleak. Hori dela eta, garrantzitsua da kontaketan, interpretazioan zein errezitaldietan hitzei **keinuekin eta imintzioekin** laguntzea, bai eta hurrekin **harreman bisuala mantentzea** ere. Keinu eta imintzioei dagokienez, horiek irakasleak egin ditzake, baina ikasleei ere esan diezaieke momenturen batean eskua altxatzeko, zerbait esateko... horrek lagundu egingo baitie erne egoten eta istorioa jarraitzen.

(3:47) I: **inporta zaigu gozatzea/ ondo pasatzea/ behar dituen keinuak egitea/** saltoka baldin bada salto bat egitea bai?/ orduan saio bakoitzian (...) **markatu egingo ditugu mugimenduzko jolasak zeintzuk diran** (...) saioetan beti egongo da edo kantatzeko zerbait edo antzezteko zerbait eta holako jolas txiki bat e?/ mugimenduzko jolasa bukatu eta rast orain eseri eta ala!

(1:17:41) I: zuek jabetu zer dioen hor/ eta benga **kontatzen hasiko gara eta begiratzen eta aurpegietara begiratu e?/ tikan ipuinak kontatzen inportanteena ezta e: istoriyua/ ez/ da zer iruditzen zaizuen zuei kontatzen ari zeraten hori///** eta haurrak engantxatzen dutena da zer gertatuko dan/ eta **haurrak engantxatzen dira zuen begietara// bai?// zuen begietara zuen keinuetara** eta ez dira aspabientoak egin behar

(1:35:15) I: **irakurtzen ai zeaten bitartian ba keinu txikiak egin eztaikit zein pertsonaia agertzen denian tik/ e batek eskua altxa behar du/** ordun danak erne-erne daude ia noiz tokatzen zaion horri eskua altxatzea/ o sea da beti helburu batekin e?/ eztute testu luzeak izan behar/ testu laburrak izan behar dute

4.1.4. Itxiera fasea

Atalaren hasieran aipatu dugun moduan, corpusaren jasoketa lau fasetan egin dugu; lehenengo hiruretan formazio saioak, gelaratzeak eta autokonfrontazio saioak aztertu ditugu, baina laugarren fasea bestelakoa izan da, hain zuzen ere, azken bi formazio saioak aurreko faseetan aipaturikoa barnebiltzeko helburuz eginikoak baitira. Helburua, beraz, aurretik esandakoak gogoraraztera bideratu da.

4.1.5. Adierazleen taula

Fasea	Adierazleak
1. formazio-fasea	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Literatur saioetako testuingurua egokia</u> izan behar da. Horretarako: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Literatur saioetarako espazioak eskaini behar dira</i> ○ <i>Saioen sistematikotasuna eta dinamikotasuna zaindu behar da</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Kontaketa motak.</u> Hirurak uztartu behar dira gelan: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Kontalariak euskarria esku artean eta berari begira izanik, ahots gora irakurtzea</i> ○ <i>Euskarria esku artean eta irakurleei begira kontatzea</i> ○ <i>Euskarririk gabe kontatzea</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Narrazio saioen egitura zaintzea</u> garrantzitsua da. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Kontatuko denaren testuinguraketa</i> ○ <i>Kontatu bitartekoa</i> ○ <i>Kontatu osteko momentua</i>
2. formazio-fasea	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Poesia esateko moduak:</u> beharrezkoa da biak uztartzea gelan. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Interpretatzea</i> ○ <i>Irakurriz errezipitazioa</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Poesia saioen egitura zaintzea</u> garrantzitsua da: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Interpretatuko edo errezipitatu denaren testuinguraketa</i> ○ <i>Interpretatu edo errezipitatu bitartean</i> ○ <i>Interpretatu edo errezipitatu osteko momentua</i>
3. formazio-fasea	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Baliabide materialak zaintzea</u> ezinbestekoa da eta horretarako, hiru faktore hartu behar dira kontuan: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Kalitatezko testuak erabiltzea</i> ○ <i>Askotariko testu motak baliatzea</i> ○ <i>Gustukoak eta adinerako egokiak diren testuak hautatzea</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezipitatzeko estrategiak baliatu</u> behar dira: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Abiadura (erritmoa) zaintzea.</i> ○ <i>Intonazioa zaintzea</i> ○ <i>Etenak egitea</i> ○ <i>Errepikapenak egitea.</i> ○ <i>Keinuak eta imintzioak tartekatzea</i> ○ <i>Harreman bisuala mantentzea</i>

4. taula. Adierazleen taula

4.2. Gelaratzeen eta autokonfrontazioen analisisia

Azpi-atal honetan San Andres eskolako LHko 1. eta 2. mailako lau irakasleen hiru formazio-faseetako gelaratzeak eta autokonfrontazio saioak aztertu dira. Aurrez azaldu dugun moduan, azterketarako adierazle gisa aurreko atalean (4.1. puntuan) identifikaturiko gakoak baliatu ditugu, hain zuzen ere, Bularretik Mintzora egitasmoak biltzen dituen ardatzak.

Azterketa irakasleka banatu dugu, eta aurrez ere azaldu dugun gisan, hori horrela egitearen arrazoa izan da tutore bakoitzaren bilakaera zer-nolakoa izan den ikustea. Izan ere, batetik, Bularretik Mintzora egitasmoak Eibarko San Andres eskolan eskainitako formazioetako gakoak aztertzea izan dugu xede, eta bestetik, irakasleen gelaratzeetan Bularretik Mintzora egitasmoaren sistematizazioa nola gertatzen den ikertzea. Bigarren helburu horren baitan, halaber, ikusi nahi izan dugu sistematizazio horretan irakasleek zer zailtasun, oztopo eta baldintzatzaile izan dituzten, bai eta egitasmoa sistematizatu ahala irakasle bakoitzak zer garapen-aztarna erakusten dituen ere. Eboluzio hori argiago ikusi ahal izateko, irakasle bakoitzaren hiru formazio-faseetako gelaratzeak eta autokonfrontazioak aztertu ostean, analisi horretatik ateratako puntu garrantzitsuenak laburlbiltzeko sintesi taula txertatu dugu.

4.2.1. Karmele

Eibarko San Andres eskolan, LHko 1. zikloan, lau talde daude; bi lehenbiziko mailan eta beste bi bigarrengean. Karmele eta Miren 1. mailako tutoreak dira, eta nahiz eta Bularretik Mintzora egitasmoaren baitako “Hitz eta pitz”-en eta “Kontu kontari”-n bakoitza bere gelan aritu, elkarrekin programatu dituzte corpusean jasotako saio guztiak. Programazioa elkarrekin egin duten arren, bakoitzak egitasmoko adierazleak nola gelaratzen dituen aztertzea izan dugu helburu, eta beraz, aurrez esan dugun moduan, azterketa irakasleka antolatu dugu. Jarraian datozen puntuetan Karmeleren hiru faseetako gelaratzeak aztertu ditugu, eta horrez gain, lehenbiziko faseko autokonfrontazio sinplea, eta azken bietan Mirenekin batera eginiko autokonfrontazio saio bien analisisia egin dugu.

4.2.1.1. Lehendabiziko fasea

Adierazleak identifikatzerakoan zehaztu dugun moduan, lehendabiziko fasean eskainitako formazio saioa hiru ardatzen bueltan egituratzen da: literatur saioetarako testuinguruaren egokitasuna, kontaketa motak eta narrazio saioaren egitura. Azken biak estuki lotuta daudenez, puntu berean izango ditugu aztergai. Jarraian, Karmeleren gelaratzeen eta horren osteko autokonfrontazio sinplearen azterketa egingo dugu ikusteko hiru ardatz horiek nola islatu diren esku-hartzeetan, eta irakasleak zer uste, iritzi eta hausnarketa egiten duen horrekiko.

4.2.1.1.1. Gelaratzeak

Lehenbiziko fasean irakasle bakoitzeko hiruna gelaratze jaso ditugu; bi poesiari dagokziona eta bakar bat narrazioari dagokiona. Horiek izango dira jarraian honetan aztertuko ditugunak, eta horretarako, aurreko puntuan aipaturiko adierazleak izango ditugu oinarri.

4.2.1.1.1.1. Testuingurua

Karmeleren lehendabiziko faseko hiru saioak izango ditugu aztergai puntu honetan; bi poesia saio (“Hitz eta pitz”) eta narrazio saio bat (“Kontu kontari”). Adierazleen identifikazio prozesuan, literatur saioen testuingurua hizpide izan dugunean, bi alderdiri

erreparatu diegu; batetik, espazioaren egokitasunari, eta bestetik, sistematikotasunari eta dinamikotasunari.

Irakasleak literatur saioetarako baliatzen duen espazioari dagokionez, azpimarratzekoa da, lehenbiziko gelaratzeetan zein ostekoetan, txoko berbera darabiltena. Izan ere, Karmeleren gelan, poesiarekin zein narrazioarekin aritzeko gunea dute, espreski horretarako darabiltena. Berau ikasgelaren albo batean dago, bi arbelen parean, eta ordenagailuaren zein apalategi baten ondoan. Apalategi horretan ez dago libururik eskura eta inguruan ez dago bestelako armairu edo apalik liburuz hornitzeko aukera izan dezakeenik. Dena dela, gelako hormetan zenbait olerki, asmakizun, poema, aho-korapilo... dituzte itsatsita, eta aurrego irakasleak Mirenekin batera egiten duen autokonfrontazio gurutzatuaren azterketan ikusiko dugun gisan, Karmeleren gelan ohitura dute “Hitz eta pitz”-en ikasitako zenbait egitura ikusgarri jartzeko.

Aipaturikoaz gain, nabarmentzekoa da literaturarako baliatzen duten gunean, lurrean, alfonbra dagoela, eta sistematikoki hor esertzen direla irakasleak “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” saioetarako. Hala ere, irakasleak ez du espazioaren erabilera berbera egiten saio guztietan. Poesiarako tartean, adibidez, saioetako batean korroan abesten dute irakasleak zein ikasle guztiek, eta zutik daude guztiak, hitzei keinuekin eta mugimenduekin lagunduz, baina talde txikietan dinamika berbera errepikatzeko, parte hartzen duen taldea baino ez da alfonbran geratzen (gainontzekoak mahaietan esertzen dira). Bigarren poesia saioan ostera, ikasle guztiak irakasleari begira daude eserita, ilaraka, eta irakaslea da taldeka talde handiaren parera irteteko eskatu eta erreztatze proposamena egiten diena. Hala ere, azken saio horretan guztiak alfonbran gelditzen dira mahaietara mugitu gabe. Narrazioaren kasuan, Karmelek ikasleei begira jarrita aulkian esertzeko hautua hartzen du, eta irakasleak alfonbran daude ilaraka eserita. Espazioa berbera da, beraz, hiru gelaratzeetan, baina erabilera askotarikoa izan daitekeela erakusten dute Karmeleren egiteko moduek.

Saioen sistematikotasuna dela eta, esan beharra dago, hiru saioetatik bi eguneko lehen orduan egin dituztela, eta bestea ostera, jolasorduaren ondoren. Nahiz eta oraindik ere gelaratze gutxi ditugun aztergai, autokonfrontazioen azterketa egiterakoan ikusiko dugu (ikus 4.2.1.1.2. atala) Karmelek, oro har, jolasordu ostea baliatzen duela “Hitz eta Pitz”-erako eta arratsaldeko lehen ordua, aldiz, “Kontu kontari”-rako. Salbuespenak

salbuespen, eta aurrerago azalduko dugun moduan, saio bakoitzak bere momentua duela ondoriozta daiteke, eta beraz, hori sistematizatuta duela irakasleak.

Dinamikotasunari dagokionez, denborari erreparatzea ezinbestekoa da, eta azpimarratzekoa da hiru gelarazteetan 10-20 minutuko tarteak hartzen dituela irakasleak. “Hitz eta pitz” saioetan esaterako, Karmelek hogeit hamar eta hamabost minutu baliatzen ditu, hurrenez hurren, eta “Kontu kontarirako” aldiz, hamar minutu. Iraupen ezberdintasuna zenbait arrazoik baldintzatzen duela esan beharra dago. Poesia saioen kasuan, hautatutako testu moldeak eta irakasleak proposatutako dinamikek dute eragina, hain zuzen ere, bietan irakasleak dinamika berbera errepikatzekeo proposamena egiten baitu, eta horrek saioen luzeran zein ikasleen arretan eragiten baitu (arreta gutxitzen da). Narrazioan, oster, hautatutako ipuinak eta kontaketa osteko momentuek baldintzatzen dute saioaren iraupena. Aztergai dugun gelaraztean irakasleak kontatzen duen ipuina motza, eta horrez gain, hurrengo puntuan azalduko dugun arren, azpimarratzekoa da kontaketa ostean ez dela elkarriketarik sustatzen.

4.2.1.1.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Lehenbiziko faseko “Kontu kontari” saioan, Karmelek euskarria esku artean eta berari begira duela kontatzen du ipuina, eta horren adierazle da gelarazte horretatik jasotako ondoko irudia:



7. irudia. Karmele ikasleei ipuina kontatzen
 (“Kontu kontari”; 2. saioa)

Bestalde, aipatzekoa da irakasleak, tarteka, ikasleekin kontaktu bisuala mantentzen duen arren, paperekoa irakurtzen duela, hau da, ahots gorako irakurketaren moldea darabilela.

Hurrengo adibidean ere ikusiko dugun moduan, irakasleak berak aipatzen du ipuina irakurri egingo duela:

[KON.-TEST.

1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

25 I: (...) bueno **irakurriko dizuet ipuintxo bat erbiñudearena** sh:: aber zelako ondo entzuten dogun

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, adierazleak identifikatzerakoan zehaztu dugun moduan, hiru puntu bereizi behar ditugu: kontatuko denaren testuinguraketa, kontatu bitarteko momentua eta kontatu ostekoa.

Karmeleren “Kontu kontari” saioa oinarri hartuz, ikus genezake irakaslea saiatzen dela ipuina nolabait testuinguratzen, izan ere, kontaketa ekin aurretik, arbelean istorioko protagonista den erbinudearen irudia jarri eta ikasleei ea animalia hori ezagutzen duten galdetzen die. Dena dela, irakasleak ez du hortik abiatzen kontaketa, istorioan murgildu aurretik ipuinean zehar agertuko den hitz baten esanahia argitzeko (*orbela*) tartea hartu du eta. Hori argitutakoan, berriro ere erbinudeari erreferentzia eginez, kontaketa ekiten dio.

[KON.-BIT.

1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

1 I: e: ikusten dozue hor (pantailan erbiñudearen irudia dago jarrita) animalia bat arbelean?
2 IK (GBB): bai
3 I: ba:: **badakizue ze animalia dan?**
4 IK: untxia
5 I: ez da erbiñudea eta animalia hau bizi da e basoan
6 IK (GBB): bai
7 I: bai? **orain e: ze urtarotan gaude?**
8 IK (GBB): azaroan
9 IK (GBB): abenduan
10 IK: apirilean
11 I: azaroan bai baina ze urteko: urteko ze urtarotan gaude?
12 IK (Jokin): bi mila eta hamasei
13 I: aber urtea ez dot esan/ urta:roa/ pasatu dugu uda eta uda ondoren zer dator?
14 IK: udazkena
15 IK: azaroa

- 16 I: bai?
 17 IK: udazkena
 18 I: udazkena/ eta eta udazkenian **udazkenian baso:an eta ez da gertatzen zerbait?**
 19 IK: bai
 20 **IK: hostoak jausten dira**
 21 **I: hostoak jausten dira ezta? ba bueno hostoak eta hostoak jausten direnien eta lurrean geratzen direnean eta horri badakizue nola deitzen zaion?**
 22 **IK: bai zolitz**
 23 I: o:r orbela/ **orbela deitzen zaio hostoak eta lurrean daudenean**
 24 IK: eta geldituko dira asko ta: (eskuarekin irakaslea ukitzen ari da)
 25 IK (GBB): (ikasle asko batera ari dira hitz egiten eta ez da ulertzen)
 26 I: ba ora:in irakurriko dizuet sh: Aito:r Aitor irakurriko dizue:t/ super zoragarri daude batzuk/ bueno **irakurriko dizuet ipuintxo bat erbiñudearena** sh:: aber zelako ondo entzuten dogun

Aurrerago ikusiko dugun arren, ezinbestekoa da aipatzea Bularretik Mintzorako dinamizatzailleak hirugarren formazio-fasearen baitan eskainitako saioan lexikoaren lanketa beharrezkoa den momentuetan egiteko gomendioa egiten duela²². Karmeleren kasua aztergai hartuta, ikus genezake erbidunea hitzaren esanahia argitzeak ez duela kontaketa eta ulermena baldintzatzen, eta beraz, lexikoaren lanketa ez litzatekeela halabeharrezkoa.

Kontatu aurretik testuinguraketa egin daitekeen moduan, kontatu bitartean ere badago dinamikaren bat, azalpenen bat... tartekatzeko aukerarik, hala ere, tutoreak istorioa hasi eta bukatzeko hautua egiten du, inolako etenik egin gabe.

Egiturarekin amaitzeko, kontaketa osteko momentuari erreparatzea halabeharrezkoa zaigu. Batetik, aipatzekoa da irakasleak ez duela ipuinari bukaera emateko estrategiarik edota itxiera formularik baliatzen; eskuekin bukatu delako keinua baino ez du egiten. Hori horrela izanik, ez du elkarrizketa sustatzeko asmorik erakusten, baina ondoko adibidean ikus daitekeen gisan, kontakizuna bukatu eta ikasleetako batek galdera egiten dio irakasleari:

²² Hauxe da formazio saioan eginiko galdera bati erantzunez Itziar Zubizarretak lexikoaren lanketari buruz dioena:

ID: gelaratzeetan itsasoko ipuina kontatu dute irakasleek eta animalia asko agertzen dira/ **halako kasuetan lexikoa azaldu behar diegu?**

IT: **eztu garrantzirik eta ipui horrek daukan e gauza zoragarria da zirkulo bat osatzen duela/** hori da/ grazia hori da eta grazia da zirkulo hori nola osatzen den (...)/ e arrain zaila izan dala? ba sardina jarri/ edo olagarrua edo ez dakit antxua edo berdin da/ berdin **da eztu inporta ze arrai dan** (...)

[KON.-OST.
1. gelaratzeak;
2. saioa “Kontu
Kontari”]

- 27 I: (...) urteak pasatu eta: idazten ondotxo ikasi zuenea:n kuadernoko orri garbi bat hartu eta kontakizun hauxe idatzi zuen erbiñudeak/ ipuintxo hau berak idatzi zuen
- 28 IK: **berak?**
- 29 I: **ondo ikasi zuenean idazten eta:/ gustatu zaizue?**
- 30 IK (GBB): **ba:i**
- 31 IK: berriro
- 32 IK (Jare): **ni behin jun nintzen basora eta ikusi nuen otso bat**
- 33 I: **otso bat?/ ze beldurgarri**
- 34 IK (Jare): **bai/ ona/ ona/ ona** (irakaslea eskuarekin ukitzen du etengabe)
- 35 I: **ona txintxua zan? bue:no** (irakasleak eskuekin bukatu delako keinua egiten du eta saioa bukatutzat ematen du)

Karmekek ikaslearen galderari tira egin beharrean, beste galdera bat planteatzen du, baina galderaren itxitasuna dela medio, elkarrizketa ez da gehiagorik garatzen. Hala izanik ere, adibidean ikus daitekeen moduan, beste ikasle batek hitza hartzen du eta bere esperientzia kontatzen hasten da. Irakaslea tira egiten saiatzen den arren, egiten duen galdera itxia denez, kasu honetan ere elkarrizketak ez du aurrera egiten eta saioa bukatutzat ematen du.

Ondoriozta genezake, beraz, ikasleek ipuina beren esperientziekin lotzeko joera erakusten dutela.

4.2.1.1.2. Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak

Lehenbiziko fasean irakasleak bakarka autokonfrontatzen dira, eta ondorengo lerroetan, Karmekek saio horretan eginiko hausnarketak izango ditugu aztergai. Hori egin ahal izateko, gelaratzeak aztertzeko oinarri hartutako adierazle berberak baliatuko ditugu, alegia, literatur saioetarako testuingurua, kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura.

4.2.1.1.2.1. Testuingurua

Testuinguruari dagokionez, bi alderdi izango ditugu aztergai; batetik, espazioa eta bestetik, saioen sistematikotasuna eta dinamikotasuna.

Espazioari dagokionez, irakasleak argitzen du gelaratze guztietarako espazio bera baliatuta ere, txoko horretan egoteko eta mugitzeko moduak ezberdinak direla saiotik saiora.

[TEST.-LIB.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 125 IKE1: (bideoa eten) lehen egon dira borobilean/ orain ya horrela (bideoan ikasle guztiak alfonbran ilaratan eserita eta irakasleari begira daude)
- 126 KAR: **horrela orain horrela egoten gara hau egiten**
- 127 IKE1: uhum a bale/ **beraiek badakite** e:
- 128 KAR: **bai bai**
- 129 IKE1: bale bale
/ (bideoa martxan)
- 130 KAR: (bideoa eten) **hombre ez bada: e ba bueno orain arte olerkiak eta egiterakoan ba bueno horrela ein e: izan dugu/ gero ba abestiren bat edo zerbait baldin bada igual ba hor (eskuekin lekuz aldatzearen keinua egiten du) ez? e esan nahi dot edo: borobilean edo hori e aldatu daiteke/ moldatu daiteke**
- 131 IKE1: bai
- 132 IKE2: **mugimenduaren arabera edo egiten duzu?**
- 133 KAR: **e segun/ bai/ batzutan batzutan igual da errepikatzea eta: besterik ez orduan hor horretarako ba igual horrela ba dauzkazu pixkat kontrolatuago edo: ez?/ bestela ba borobilean ba hor bazterrekoak eta pixkat ba ez? batzuk despistatu egiten dira gehiago eta horrela tak/ kontrolatzen ditxuzu ba pixkat gehiago**

Adibidean ikus daitekeen gisan, irakasleak berak azaltzen du 1. eta 3. saioetan poesiarako tartea hartzen badute ere, ikasleak ez direla modu berean antolatzen batean eta bestean. Lehendabiziko saioan, esaterako, irakasleak eta ikasleek abesti bat abesten dute eta horretarako, borobilean kokatzen dira guztiak, zutik. Hirugarren saioan, ostera, olerki batekin ari direnez, ikasleak lurrean esertzen dira ilaraka eta irakasleari begira. Karmelek dioenez, ez da gauza bera olerkiekin aritzea edo abestiekin, eta horrek eragina du espazioan egoteko moduan. Irakasleak autokonfrontazioan esaten du hala egin ohi dutela beti, alegia, olerkietarako lurrean esertzen direla ilaraka ikasleak, eta abestietarako edota mugimenduzko dinamiketakarako zutik eta borobilean kokatzen direla; sistematizatuta dute, beraz, espazioaren erabilera.

Literatur saioetarako gunearen erabilera ez ezik, literatur saioak egiteko momentuak ere sistematizatuta dituzte.



8. irudia. Karmele ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan

Hasieran esan dugun moduan, testuingururuz hitz egiteko ezinbestean erreparatu behar diogu saioen dinamikotasunari ere. Horri dagokionez, irakasleak azaleratzen du ikasleen arretak eta egiteko moduak eragin egiten duela.

[TEST.-DIN.D./
DIN.AR.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 184 IKE1: bai hor nola erabakitzen duzu noiz bukatu?
185 KAR: bueno ba ya e **ikusten dozunian ya pixkat dauala revuelo edo batzutan ba bueno ba igual moztu egiten duzu/ ondo baldin badaude edo: ba bueno jarraitzen badute lasai ta ba igual jarraitzen dozu** denbora pixkat gehiago/
hori: ba bueno

Irakaslearen hitz-hartzea aintzakotzat hartuta, hortaz, ondoriozta daiteke, Karmelek saioa bukatutzat eman ohi duela ikasleak arreta galtzen ari direla ikusten duenean, eta jarraitzea erabakitzen duela ikasleak lasai daudela iruditzen zaionean.

4.2.1.1.2.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Aztergai hartu beharreko bigarren eta hirugarren adierazleak kontaketa motari eta narrazio saioaren egiturari dagokiozkienak dira. Kontaketa motari erreparatuz, gelaratzeak aztertu ditugun puntuan azaldu dugun moduan, lau irakasleek ipuina esku artean eta beraiei begira dutela ahots goran irakurtzeko hautua egiten dute, eta horren inguruan galdetzen diote ikertzaileek Karmeleri autokonfrontazioan.

[KON.-M.

1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 223 IKE1: uhum/ zergatik erabaki zenuten irakurtzea eta ez kontatzea adibidez?
224 KAR: ba holan tokatu zelako
225 IKE1: bai/ **horrela egiten duzue beti?**
226 KAR: **e:z beste batzutan igual kontatu**
227 IKE1: bai bale
228 KAR: **igual motza zelako edo? eztaikit/ ipuin batzuk igual luzeagoak badira edo igual ematen dizu eztaikit kontatzeko edo baina bueno/ eztaikit/ berdin**
229 IKE1: baina bueno hori denetik egiten duzue
230 KAR: bai bai bai denetik
IKE2: ze ondo

Irakasleak dioenez, ahots goran irakurtzearena ez dute narrazio saio guztietan egiten, izan ere, ipuinak kontatu ere egiten dituzte. Gelaratze honen kasuan, dena den, aztergai ditugun lau tutoreek irakurtzeko erabakia hartu zutela aipatzen du Karmelek. Ipuinak molde batean edo bestean kontatzea erabakitzeko arrazoia istorioen luzaeran egon daitekeela dio; alegia, izan daitekeela ipuinaren laburtasunagatik irakurtzeko hautua hartzea, eta luzeagoa balitz, akaso, kontatzea erabakiko luketela. Dena dela, azpimarratzekoa da lehendabiziko fase honetan irakasleek ez dutela modu kontzientean erabakitzen noiz kontatu eta noiz irakurri, alegia, kontaketa mota bataren e do bestearen alde egiteko hautua ipuinaren luzeraren araberkoa dela soilik.

Narrazio saioaren egituraz berba egiteko esan dugu kontatu aurretiko, bitarteko eta osteko momentuak izan behar ditugula aztergai. Kontaketari ekin aurreko momentuari dagokionez, Karmelek ipuina testuinguratzeko tartea hartzea erabaki zuela aipatzen du autokonfrontazioan:

[KON.-TEST.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 187 KAR: bai nik e ipuinak kontatu baino lehenago pentsatu nuen/ irakurri nuen ipuina eta esan nuen erbiñudea/ hor e: azaltzen zan hiztegia eta pixka:t bueno **beraiek horrela irakurri edo kontatu ezker hor zeuden hitzekin eta ez zutela: (keinua egiten du eta ulertuko ez luketela eman nahi du aditzera) orduan pentsatu nuen ba hori irudiak jartzea pixkat behintzat/ ez?**
- 188 IKE1: laguntzeko:
- 189 KAR: **laguntzeko**: edo:

Ikus genezakeenez, irakasleak ikasleek ipuina uler dezaten protagonistaren irudia (erbinudearena) jartzea erabakitzen du. Erbinudearekin bezala, orbela hitzarekin ere lexikoa lantzeko beharra azaleratu du irakasleak:

[KON.-BIT.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 195 IKE1: bai/ hala ere erabaki zenuen pixkat testuinguratzea ez?
- 196 KAR: bai bai porque: hor e: azaltzen zen ze hitz azaltzen zen?
- 197 IKE1: orbelak?
- 198 KAR: orbela orbela eta klaro **orbela esatea beraiendako ba igual baten batek (ulertuko lukeela esan nahi du) baina seguraski ez orduan pixkat urtaroakin lotu/ udazkenarekin hostoak erortzen direla/ lurrean geratzen den horri orbela deitzen zaiola: eta gero hasi pixka:t pixkat girotu edo:**
- 199 IKE1: bai bai ulertzeko edo:
- 200 KAR: bai hiztegia zan nahiko:/ ipuina motza baina oso:

Behin hiztegia argituta, irakurketari ekiten dio Karmelek, eta gelaratzeak aztertzerakoan ikusi dugun bezala, ez du etenik egiten. Hori horrela izanik, autokonfrontazioan ere ez da kontaketa bitarteko momentuaz hitz egiten, bai ordea, ipuina amaitu ostekoaz.

[KON.-OST.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 247 IKE1: baina **bat hasi da ya bere esperientzia kontatzen ez?** ba ni joan nintzen behin basora ta:
- 248 KAR: bai bai ba bueno hori asko daukate e/ **hauek beraien gauzak eta edozer bai edozer gauza komentatzen duzunian eta neri: eztakit zer ta gero igual eztauka zerikusi haundirik baina bueno e premiña hori ba hori kontatzeko edo**

Adibideak erakusten digun moduan, ohikoa da ipuina bukatutakoan Karmeleren gelako ikasleek beren esperientziak kontatzeko tartea hartzea. Irakasleak dioenez, batzuetan, ikasleek kontatzen duten horrek ez du ipuinarekin zerikusirik, baina kasu honetan gertatu den moduan, zenbaitetan, haurrek premia sentitzen dute zerbait berbara ekartzeko eta taldekideekin konpartitzeko. Itziar Zubizarretak formazio saioetan kontaketa osteko

partekatzea beti beharrezkoa ez dela aipatzen duela ikusi dugu adierazleak identifikatu ditugun atalean, baina zenbaitetan badagoela aukera irakurritakoaren edo kontatutakoaren inguruko elkarrizketa sustatzeko, betiere emozioetatik abiatuta. Ildo beretik, marko teorikoan esan dugun gisan, zenbait adituk irakurketak partekatzearen garrantzia azpimarratzen dute, haurrek beharra baitute entzundakoa besteekin bizitzeko eta sentitzeko, eta bestalde, elkarrekintza horrek lagundu egiten baitie esanahiaren eraikuntzan aurrera egiten (Greenspan & Leong, 2001; González-García, 2003).

4.2.1.1.3. Lehendabiziko faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gelan badute literatur saioetarako espazioa, eta sistematizatuta dago haren erabilera. Liburuz hornituriko espazioa ez den arren, poesia saioetan landutako zenbait egitura poetiko dituzte itsatsita gelako hormetan. • Saioak sistematizatuta dituzte eta guztiak 10-20 minutukoak dira, nahiz eta aipatzekoa den “Hitz eta pitz” saioetako proposatutako dinamiken errepikapenak dinamikotasunean eragiten duela. Testu bakoitzarekin egindako lanketa eta saioaren beraren luzera ikasleen jarrerak eta arretak baldintzaturikoak dira.
<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Euskarria baliatuz eta berari begira, ahots gorako irakurtzen du ipuina irakasleak, nahiz eta saiatzen den ikasleekin, tarteka, harreman bisuala mantentzen. • Testuinguratzeko istorioko protagonistaren irudia erakutsi eta narrazioan agertzen den lexikoa argitzen du. Kontatu bitartean ez du etenik egiten, eta ostean ez du elkarrizketa sustatzeko asmorik agertzen.

5. taula. Karmeleren lehenbiziko faseko sintesi-taula

4.2.1.2. Bigarren fasea

Atal honetan bigarren faseko gelaratzeak eta autokonfrontazio gurutzatua aztertuko ditugu, eta horretarako, bigarren formazioaren analisitik ateratako adierazleez gain, lehendabiziko formaziokoak ere izango ditugu aztergai. Azken hori hala egiteak aukera emango digu lehen faseko adierazleei dagokienez, irakaslearen egiteko moduetan garapen-aztarnarik antzeman ote daitekeen ikusteko.

4.2.1.2.1. Gelaratzeak

Esan berri dugun gisan, gelaratzeak aztertzeko lehendabiziko eta bigarren formazioko adierazleak baliatuko ditugu, beraz, batetik, testuinguruaren, kontaketa motaren eta narrazio saioaren egituraren analisia egingo dugu, eta bestetik, poesia esateko moduari eta poesia saioen egiturari erreparatuko diegu. Lehendabiziko fasearen azterketan egin dugun moduan, kontaketa mota eta narrazio saioaren egituraren azterketa puntu berean egingo dugu, eta gauza bera egingo dugu poesiarekin; poesia esateko moduaren eta poesia saioaren egituraren analisia azpi-atal berean egingo dugu²³.

4.2.1.2.1.1. Testuingurua

Espazioari dagokionez, eta gelaratzeen irudiei erreparatuz, argi ikus daiteke Karmelek ohiko txokoa darabilela literatur saioetarako (bai “Kontu kontari”-n eta bai “Hitz eta pitz”-en alfonbran eserita daude ikasleak, haien parean dagoen irakasleari begira), eta beraz, alderdi honetan ez dela fase batetik besterako aldaketarik antzematen.

Saioen sistematikotasuna eta dinamikotasuna aztergai hartuta, eta zehazki “Kontu kontari” eta “Hitz eta pitz”-en iraupenari erreparatuz, aipatzekoa da bi saioak, gutxi gorabehera, hamarna minutukoak direla, eta aurreko fasetik hona ez dela aldaketarik gertatu iraupenean. Bestalde, irakasleak proposatzen dituen dinamikei dagokienez, narrazioan, irakasleak egiten duen galderaren bat kenduta, ikus daiteke ez dela etenik egiten eta bukaeran ere ez dela elkarriketarik sustatzen. Poesia saioan, aldiz, dinamikotasuna ez da horren agerikoa; ikasleek parte hartzeko gogoia erakusten duten arren, irakasleak dinamika bera errepikatuz proposamena egiten du, harik eta ikasle guztiek parte hartzen duten arte, izan ere, lehenbizi, “Xango mango” abestia ikasten dute talde handian egitura errepikatuz eta mugimenduak eginez, eta ondoren, talde txikietan errepikatzen dute dinamika berbera (ikasleak talde txikietan eta txandaka ateratzen dira ikaskideen aurrera eta altzo-jolasean aritzen dira). Horrek saioaren luzeran eragiten du, eta ondorioz, baita dinamikotasunean ere. Autokonfrontazio gurutzatua aztertzekoan ikusi ahal izango dugu irakaslea bera ere konturatzen dela saioaren bukaera aldera ikasleek arreata galtzen dutela. Talde batek beste baten atzetik egitura bera etengabe

²³ Hemendik aurrera eta gainontzeko irakasleen kasuan, azpi-atal berean aztertuko ditugu kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura, bai eta poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura ere.

errepikatzeak eraginik izan duela pentsa daiteke; errepikapenezko memorizazioaren dinamikak, hain zuzen ere.

4.2.1.2.1.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Karmelek lehenengo gelaratzeetan egiten duen moduan, ipuina esku artean harturik eta berari begira ahots goran irakurtzeko erabakia hartzen du. Kontatzen ari den bitartean keinu bat tartekatzen du (“isipua” hitza darabil eta margotzen egongo balitz bezala egiten du), eta momentu batean ikasleei begiratzen die, baina gainontzean, kontaketa guztian, ez du paperetik begiradatik altxatzen.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, Karmeleren 2. faseko gelaratzeak erakusten du irakasleak ez duela lehenengoan bezala jokatzen, alegia, ez duela irudirik baliatzen ipuina testuinguratzeko. Hori egin ordez, irakasleak ikasleei ipuin bat kontatuko diela azaldu eta izenburua zein den argitzen die. Hortaz, Karmelek ipuina testuinguratzen duela ondoriozta genezake, ikasleei egingo dutena aurkezten baitie:

[KON.-TEST.
2. gelaratzea;
“Kontu
Kontari”]

- 1 I: bueno ba **ipuintxo bat kontatuko dizuet e “Ilargia pintatu zutenekoa” (...)**

Kontaktaren testuinguraketarako irudirik erabili ez arren, dena den, azpimarratzekoa da irakasleak lexikoa argitzeko helburuarekin jarraitzen duela, izan ere, kontatu bitartean zenbait etenaldi egiten ditu, besteak beste, lexikoa argitzeko:

[KON.-BIT.
2. gelaratzea;
“Kontu
Kontari”]

- 1 I: (...) hala alkateak pentsatu eta pentsatu pasa zuen egun bat gero beste bat eta: hirugarren hirugarrenaren bukaeran salto batean joan zen errementariarengana/ **badakizue zein dan errementaria?**
- 2 GBB: e:z
- 3 I: **zer da errementaria?**
- 4 GBB: e:z
- 5 I: ez? **zuek ez dozue ezagutzen “Patxi errementaria” ipuina?**
- 6 GBB: ez

- 7 I: ez? **zer egiten du zer lan eitzen dau errementarixak?**
 8 IK: ez naiz gogoratzen
 9 I: **animalixak eta hanketan eta ez dabe eukitzen guk zapatak bezala?**
 10 GBB: bai
 11 I: **errak eta nola eukitzen ditzuzten?**
 12 GBB: bai
 13 I: **ba errementariak ba hoiak ere bai konpontzen ditxu bai? (...)**

Irudia baliatzea eta kontatzen ari den bitartean lexikoa argitzea, beraz, arrazoi berari erantzuten dioten jardunak direla ondoriozta genezake, alegia, ikasleek testua hitzez hitz ulertzeko helburua iradokitzen dute jardun horiek, nahiz eta kontuan izan behar den azalpenak emateak ez duela irudia erakusteak beste baldintzatzen istorioan zehar ikasleen irudimenak sortuko duen irudia.

Halaber, intriga sortzeko bi galdera luzatzen dizkie tutoreak ikasleei:

[KON.-BIT.
 2. gelaratzea;
 “Kontu
 Kontari”]

- 13 I: (...) harriturik geratu ziren denak bola eder hura ikustean baina harrigarriagoa izan zen ikustea alkateak kandela bat pizten zuela/ **zertarako beharko zuen kandela? (...)**
- [...]
- 15 I: (...) joan ziren denak ilaran/ hor abiatu zen burua eskaileretan gora eta gora joan eta joan eskaileraren ertzera iritsi zen arte/ ba alde batean pintura beltza zeraman eta isipu handi handi handi bat/ haiekin ilargiaren azala beltzez pintatzeko asmoz/ **ze uste dozue? pintatuko zuela ilargia beltzez?**

Adibideek erakusten diguten moduan, beraz, irakasleak kontatzen ari den bitartean zenbait galdera tartekatzen ditu, baina aipatu beharra dago horrek ez duela istorioaren ildo eteten, Karmelek ipuina kontatzen jarraitzen baitu galderak egin eta segituan.

Adierazleak identifikatzerakoan aipatu dugun moduan, kontaketa ostean bi aukera ditu kontalariak; bata emozioetatik abiatuz elkarrizketa sustatzea, eta bestea saioa bukatutzat ematea. Karmelek azken horren aldeko hautua egiten du, ikasleei ea ipuina gustatu zaien galdetu arren, ez baitio hari horri tira egiten.

[KON.-OST.
2. gelaratzeari;
“Kontu
Kontari”]

- 17 I: (...) han omen dabil oraindik buelta eta buelta ilargian bateren batek ikusten omen du ilargiaren azalean ea norbaitek eskailera luze bat inguratuko ote dion lurrera berriz ere jeisteko/ ilargi amandrea/ zeruan zer berri?/ zeruan berri onak orain eta beti/ **gustatu zaizue?**
- 18 GBB: ba:i
- 19 I: **politxa ezta? ta gainera gure proiektuarekin lotuta dago**
- 20 GBB: ba:i
- 21 I: e?
- 22 IK: ya
- 23 I: **bueno eta oin beste: gauzatxo bat egingo dogu**

Ikus genezakeen moduan, ipuina kontatzen bukatutakoan, irakasleak ikasleei ipuinak lantzen ari diren proiektuarekin lotura duela gogorarazteko aprobetxatzen du, baina ez dio lotura horri beste berbaldirik eskaintzen, eta saioa bukatutzat ematen du.

Lehenengo faseko gelaratzeari alderatuta, azpimarratzekoa da kontaketa osteko momentuan modu berean jokatu duela oraingoan ere.

4.2.1.2.1.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Formazioetan aipaturiko gakoak aztertu ditugunean aipatu dugun gisan, poesia esateko bi moduz hitz egiten du Itziar Zubizarretak; batetik, egitura poetikoak interpretatzeaz, eta bestetik, irakurriz errezipitateaz. Aipatzekoa da esateko modu bat edo beste hautatzea aukeratutako testuak ere baldintzatzen duela, eta horixe da Karmeleren gelaratzeari ikus daitekeena, izan ere, “Hitz eta pitz” saiorako irakasleak proposatzen duen egitura (“Xango mango”) altzo-jolasean aritzekoa da eta beraz, hitzak esatearekin batera, jolasak berak eskatzen dituen mugimenduak egiten dituzte. Interpretatzen dihardute, hortaz, eta ez errezipitateaz.

Poesia saioaren egiturari dagokionez, Itziar Zubizarretak bigarren formazio-fasean aipatzen du hiru momentu bereiz genitzakeela: aurretikoa, bitartekoa eta ostekoa. Beraz, hiru horiek izango ditugu aztergai jarraian.

Karmelek, poesia saioari hasiera emateko, ikasleei egingo dutena aurkezten die:

[KON.-TEST.
2. gelarzteza;
“Hitz eta pitz”]

- 23 I: bueno eta oin **beste: gauzatxo bat egingo dogu**
24 IK: zer?
25 I: **olerkitxo bat ikasiko dogu bai? aber xango mango**

Poesia esateko moduz eta poesia saioaren egituraz bigarren formazioan hitz egiten du Itziar Zubizarretak, eta hori horrela izanik, bi adierazleok ez ditugu aztergai hartu aurreko faseko gelarztezen zein autokonfrontazioaren azterketan. Hala eta guztiz ere, azpimarratu beharra dago, lehenengo gelarzteekin alderatuta, badela garapen-aztarnarik Karmeleren egiteko moduetan, izan ere, lehenengo faseko bi “Hitz eta pitz” saioetan irakasleak ez du inolako aurkezpenik edo testuinguratzerik egiten, eta fase honetan, aldiz, ikasleei egingo dutena aurkezten die. Esandakoa kontuan hartuta, beraz, pentsa daiteke formazioak izan duela eraginik Karmeleren egiteko moduetan.

Poesia esan bitarteko momentuari dagokionez, eta grabazioari erreparatuz gero, ikus daiteke ikasleek hitzak eta mugimenduak aldi berean ikasten dituztela, eta azken horiek nola egin jakiteko irakasleak azalpenak ematen dizkiela:

[KON.-BIT.
2. gelarzteza;
“Hitz eta pitz”]

- 35 I: Mawiya etorri ona/ aber eta **hau egiteko nola egiten dogu?/ gero egingo dogu danok e/ jartzen dogu altzuan e (irakasleak haurra bere altzoan jartzen du)/ xango mango**
36 IK (GBB): xango mango
37 I: haurra nongo?
38 IK (GBB): haurra nongo?
39 I: ona bada etxerako
40 IK (GBB): ona bada etxerako
41 I: eta txarra bada
42 IK (GBB): eta txarra bada
43 I: **eta erabakitzen baldin badugu txarra bada**
44 IK: **potzura**
45 I: **putzurako eta hankak irekitzen ditxugu eta jauzi egiten da putzura** txi:st (ikasleek barre egiten dute)/ bai? (...)

Lehenengo faseko gelarzteekin alderatuta, aipatu beharra dago aldea egon badagoela; aurrekoetan Karmelek ez die mugimenduen inguruko azalpenik ematen, alegia, hitzak eta mugimenduak aldiberean egiten dituzte hasiera-hasieratik. Oraingo honetan, ordea, azalpena eskaintzen diela ikusi dugu, eta ondoren errepikatzen dituztela hitzak zein mugimenduak guztiek batera. Hala izanik ere, kontuan izan behar dugu, lehenengo gelarzteetan “Hitz eta pitz” saioetako egitura poetikoak aurrez ezagutzen zituztela

ikasleek, eta beraz, bazekitela zer hitz eta zer mugimendu baliatu. Bigarren faseko gelaratzean, aldiz, irakasleak egitura berri bat proposatzen die ikasleei, eta zilegi da pentsatzea horixe dela mugimenduen inguruko azalpenak emateko arrazoia.

Jolasa ikasi ostean, ikasleak txandaka alfonbra parean dauden aulkietan esertzen dira eta ikaskide batekin batera, altzo-jolasean aritzen dira. Bukaeran denek batera egiten dute, eta horren ostean saioa bukatutzat ematen du irakasleak:

[KON.-OST.
2. gelaratzea;
“Hitz eta pitz”]

- | | |
|----|---|
| 72 | I: (...) denok batera egingo dogu orain sh: |
| 73 | IK (GBB): (ikasleek irakasleak esandakoa errepikatzen dute) |
| 74 | I: bale? oso ondo |

Aipatzekoa da lehenengo gelaratzeetan ere modu berean jokatzen duela irakasleak, eta beraz, ez dagoela aldaketa esanguratsurik aztergai izan dugun azkeneko puntuari dagokionez.

4.2.1.2.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Atal honetan, gelaratzearen irudiei beharrean, Karmelek maila bereko tutorearekin, hau da, Mirenekin eginiko autokonfrontazio gurutzaren analisisa egingo dugu, horrek, besteak beste, aukera emango digulako Karmeleren egiteko moduak ulertzeko. Horretarako, gelaratzeak aztertzeke egin dugun gisan, bigarren formaziotik ateratako adierazleez gain, lehendabizikoan identifikaturikoak ere hartuko dira aintzakotzat.

4.2.1.2.2.1. Testuingurua

Narrazio eta poesia saioetarako baliaturiko testuingurua izango dugu aztergai puntu honetan, eta horretarako, aurrez egin dugun moduan, espazioari eta saioen sistematikotasunari zein dinamikotasunari erreparatuko diegu.

Gelaratzeak aztertzerakoan ikusi ahal izan dugu lehendabiziko fasetik bigarrengora espazioak ez duela aldaketarik izan. Dena dela, autokonfrontazio gurutzatuan Karmelek eta Mirenek azaltzen dute, haien geletan ohitura dutela poesia saioetan egiten dituzten zenbait egitura poetiko (olerkiak, asmakizunak, poemak...) horman itsasteko, eta modu horretan guztientzat ikusgai jartzeko:

[TEST.-LIB.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 457 IKE2: ta gogoratzen dute? (gelan egindakoa)
458 KAR: eta gogoratzen ba:i bueno
459 MIR: bai
460 KAR: gogoratzen ditxuzte nik baino hobeto
461 IKE1: **hor zer egiten duzue poltsan sartu? edo: kutxan sartu?**
462 KAR: e: bueno ba ipintzen dogu han e **gelan ipintzen dogu**
463 MIR: **bai/ paretian**

Adibidean ikus daitekeen moduan, gainera, ikasleek ondo gogoratzen dituzte literatura saioetan egindakoak, eta pentsa liteke horman zenbait testu izateak horretan eragin dezakeela.

Literatur saioen sistematizazioa dela eta, autokonfrontazio saioan Karmelek aipatzen duenez, ikasleak parte hartzeko gogoz egoten dira saio horietan, eta pentsa liteke, hori gustura daudenaren seinale dela, eta hein batean, sistematizazioak ere lagunduko duela horretan.

[TEST.-SIS.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 380 KAR: (bideoa eten) **nik nahi dut egin nik nahi dut egin hor e entzuten da**
[...]
386 KAR: **edozein ekintza hola parte hartzen dutena beraiek eta hasten dira bikoteka edo bestia da gero danak nahi dute ez? da gustokua baldin bada edo ba gehiago**

Dinamikotasunari dagokionez, autokonfrontazio gurutzatuan ez da gaia hizpide hartzen, eta beraz, hurrengo puntua aztertzeari ekingo diogu jarraian.

4.2.1.2.2.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Aurrez ikusi dugu irakasleak “Kontu kontari”-rako hautatutako ipuina esku artean harturik eta berari begira duela ahots goran irakurtzen diela ikasleei, eta autokonfrontazioan ikertzaileetako batek horren inguruan galdetzerakoan, lehendabiziko faseko arrazoi berbera agertzen du, alegia, ipuin bat kontatzeko edo irakurtzeko hautua hartzeko kontakizunaren luzera hartzen duela kontuan:

[KON.-M.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 53 IKE1: a: bale bale/ bale **hemen Karmele adibidez aukeratu zenuen irakurtzea**
54 KAR: **bai**
55 IKE1: e ta ez kontatzea:?
56 KAR: bai
57 IKE1: **bai zergatik?** zaila zelako kontatzea edo:
58 KAR: ba bueno ez besterik gabe
59 IKE1: besterik gabe
60 KAR: **beste batzutan ba igual kontatu egiten dugu/ ez? igual motzagoak direnean**
61 MIR: bai motzauak diazenian bai

Narrazio saioaren egitura aztertzeko, aurreko ataletan egin dugun moduan, narrazio saioko hiru une hartuko ditugu kontuan, hala nola, testuinguraketa, kontaketa bitartekoa eta kontatu ostekoa.

Testuinguraketari dagokionez, eta gelaratzea aztergai izan dugunean aipatu dugun gisan, Karmelek ipuinaren izenburua aurkeztearekin batera ekiten dio kontaketari, eta autokonfrontazio saioan, ikertzaileetako batek beste egiteko modu batengatik galdetzen dio:

[KON.-TEST.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 421 IKE1: bai eta adibidez **narrazioarekin ez duzue egiten igual izenburua irakurri ta ze uste duzue kontatuko dugula edo jolas hortan**
422 KAR: **ez ez dugu ein baina igual behar dogu hola**
423 MIR: bai
424 KAR: jolas bezala ba hori ikusten da beraiek ere jolas bezala denean edo ba ez?
425 MIR: **bai ba askoz be motibatuago** daoz eta

- 426 KAR: bai bai **gehiago parte hartzen dutela** ez
 427 IKE2: Itziarrek ere aipatzen du batzutan igual e **ipuina hasi aurretik e aipatu galdera bueno haizea entzuten duzuenean ipuinean putz egingo dugu ta fu:** (haizearen soinua egiten du)
 428 KAR: ya
 429 IKE2: **edo horrelako tartekatu edo adostu hasieran ba igual momentu batzuetan ba edo txalo egin edo zutitu norbait edo/ igual zuek aipatzen duzuen mugimendu hori ere emateko narrazioari** edo
 430 KAR: **karo horrela beraiek ere ba egongo dira** ba adi aber noiz entzuten duten edo haizea edo beste zerbait ez?

Ikus genezakeen moduan, bi irakasleek azaltzen dute ez dutela ohiturarik ipuina kontatzen hasi aurretik intriga sortzeko edo ipuinarekin loturaren bat egiteko. Dena den, biek onartzen dute testuinguraketa momentua jolas gisa planteatuz gero, horrek ikasleen motibazioan eta parte hartzean eragin dezakeela.

Kontatu bitarteko momentuari erreparatuz, gelaratzeen azterketan ikusi dugu irakasleak zenbait galdera egiten dizkiela ikasleei; intriga sortzeko, arreta mantentzeko eta baita lexikoa argitzeko ere. Horren inguruan hitz egiten dute ikertzaileek eta beren jarduera errealekiko aurrez aurre jartzen diren bi irakasleek:

[KON.-BIT.
 2. gelaratzea;
 autokonfront.
 gurutzatua]

- 25 KAR: ba igual batzuk bai ulertzen dute ta baina karo/ **beti eman behar dozu:** ez?
 26 IKE1: azalpenen bat
 27 KAR: **azalpentxoren bat edo ba adierazteko ulertzeko** beste danak ondo ez?
 28 IKE1: uhum bai hori aurreko formazioan Itziarrek esaten zuen adibidez ikusten baldin badugu zailtasunen bat izango dutela/ edo **edo moldatu guk kontatzerakoan moldatu hitzak edo bestela igual ipuina hasi aurretik** ba:
 29 KAR: bai azalpentxo ba:t edo
 30 IKE1: bai bai **gero ez moztu behar izateko ipuina** ta hori ba igual lehenago: baina bueno moldatzea ere ez dela txarra e eta guk aldatzea hitz batzu:k
 31 KAR: **uhum/ bai nik batzutan igual ez e hasieran igual e kontatzen ari zarela ta**

Adibidean ikus genezakeenez, Karmelek dio ohitura duela kontatzen ari den bitartean azalpenak emateko, uste baitu horrek ikasleen ulermenean eragingo duela. Ildo horretatik, ikertzaileetako batek gogorarazten dio Itziar Zubizarretak formazioan aipatzen duela, hitzen bat ulertuko ez dutela uste dugunean hobe dela ezagutuko duten beste berbaren bat erabiltzea, edota eman nahi ditugun azalpenak ipuina kontatzen hasi aurretik ematea,

horrela ez baitugu kontakizunean zehar etenik egingo. Horri dagokionez, hirugarren fasea aztergai dugunean ikusiko dugunez, azpimarratzekoa da aldaketa antzeman daitekeela irakaslearen egiteko moduetan, ipuinaren testuinguraketako unea baliatzen baitu lexikoa argitzeko, eta ez kontaketa bitartekoa. Halaber, aipatzekoa da ipuina kontatu bitartean etenak egiten baditu ere, horiek ikasleen arreta mantentzeko edota intriga sortzeko helburuz eginikoak direla. Esandakoa kontuan harturik, beraz, pentsa liteke irakasleak aintzakotzat hartu duela Itziar Zubizarretak bigarren formazio-fasean esandakoa.

Aurrez Karmelek esandako hitzak gogora ekarriz, ikertzaileetako batek irakasleari irudietan ikus daitekeen pasarte batengatik galdetzen dio (irakasleak “errementaria” hitzaren esanahia argitzeko etena egiten du):

[KON.-BIT.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 81 IKE1: bale/ hor adibidez e **inportantea iruditu zaizu errementariarena e:**
82 KAR: **bai e: pentsatzen nuen beraiek ez zutela jakingo** zer ba aber banaka batzuk bai baina: orokorrian igual
83 MIR: karo pixkat **ulertzeko ez?**
84 KAR: da **hobeto ulertzeko** edo nundik nora doian/ **bestela entzuten dute erremente errementaria ta puf ez?**

Ikertzaileak galdetzerakoan, irakasleak aipatzen du ikasleen ulermena duela helburu, eta uste duela “errementaria” berba erabili eta argitu ezean, ikasleetako askok ez luketela horren esanahia ezagutuko. Ondorioz, istorioaren nondik norakoak ulertzeko arazoak izan ditzakeela iritziz, lexikoa argitzeko erabakia hartzen du.

Aurrerago ere gaia berrartzen dute autokonfrontazioan:

[KON.-BIT.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 180 IKE1: (bideoa eten) hemen igual **desberdin egin duzue errementaria zuk (Mireni galdetzen dio) aurreratu egin zenuen ez?**
181 KAR: uhum
182 MIR: bai
183 IKE1: hasieran kokatu: bai/ bueno aukera desberdinak dira
184 KAR: ya
185 IKE1: **batzuetan egia da e egin dezakeela igual despistatu umea erdian sartzen baduzu azalpena orduan igual**
186 KAR: **hasieran**
187 IKE1: bai Itziarrek hori esaten zuen **ez baldin badauka garrantzia haundirik errementaria zer den bueno ba: komentatu ere ez ze**

- inportantea da ipuina bizitzea/ ta iruditzen bazaizue inportantzia daukala ipuin hortan lexiko horrek edo pintzelari isipua ezta?
- 188 IKE2: isipua
- 189 IKE1: isipua edo hoiek ba igual aurreratzea azalpenak eta gero ya ipuna hasi eta bukatu dena hari baten
- 190 KAR: uhum

Elkarrizketa zati honetan ikus daitekeenez, Mirenek eta Karmelek egiteko modu ezberdinak izan dituzte lexikoa argitzeari dagokionez, izan ere, aurrez esan dugun moduan, Karmelek lexikoa ipuina kontatu bitartean argitzeko hautua egin du, eta Mirenek, ordea, hasieran argitzekoa.

Lexikoa argitzeko tartea ez ezik, arreta mantentzeko xedez ere egiten ditu Karmelek, eta bere gelaratzeko irudiak ikusterakoan beharra ikusten du hori argitzeko:

[KON.-BIT.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 130 KAR: (bideoa eten) bai ere bai **galderaren bat edo zerbait noizian behin bai egiten diet** aber pixkat be sartzeko edo egoteko: ez? e **jarraitzeko ipuina edo aber dauden ez? bestela ba batzuk**
- 131 IKE1: galdu
- 132 KAR: **galdu eitxen dia** eta ondokoarekin hasten dira/ orduan tak pixka:t ez?/ edo doinua:k doinu aldaketa edo holakoak eta bai eitxen ditxut nik eztakit egokixa dan edo ez baina e ipuinari ta lagundu egiten dio pixkat ez?

Irakasleak ohitura du ikasleen arreta bereganatzeko galderak egiteko, bestela galdu egiten direlako ustea baitu.

Kontaketa osteko momentuari dagokionez, gelaratzeak aztertzerakoan ikusi dugu ipuina kontatu ondoren irakasleak ez duela elkarrizketa sustatzeko hauturik egiten, baina aipatzen duela kontaturiko istorioa gelan lantzen ari diren proiektuarekin lotuta dagoela. Hala izanik ere, Karmelek ez dio hari horri tira egiten eta saioa bukatutzat ematen du. Ikertzaileetako batek horren inguruan galdetzen dio autokonfrontazio saioan:

[KON.-OST.
2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 145 KAR: ya/ **gure proiektuarekin lotuta dago** eta baten batek esaten dau ya: (barrez)
- 146 IKE1: ta bestela **konturatu dira zergatik dagoen lotuta?**
- 147 KAR: e: zer ipuina?
- 148 IKE1: bai
- 149 KAR: **karo: ipuina be lotuta dagoela ba gure proiektuan nola espazioan dan e ba ilargiaren faseak planetak eta aldatzen ari gara ba bueno e**

- 150 IKE2: landu zenuten ipuina landu aurretik edo:
 151 KAR: gaude
 152 IKE2: oraindik zabilzate:
 153 KAR: oraindik gaude proiektuarekin
 154 IKE1: proiektuarekin bai/ bai **hemen igual e: beraiei galdetu ezker
 zergatik dago lotuta proiektuarekin?**
 155 KAR: uhum **galderaren bat**
 156 IKE1: **bai ze igual e ez dute ondo jaso** e azkenean dela ilargiaren faseen
 inguruko e ipuin bat dela ez? Itziarrek aipatzen zuen hau dela azken batean
 ba mitoetatik eta lehen ez zekietenean zergatik ikusten zen batzutan osorik
 bestetan zatika:

Irakasleak hasiera batean ikasleek ipuinaren eta proiektuaren arteko lotura ulertu dutela uste du, baina elkarrizketan aurrera egin ahala eta ikertzaileen oharrekin batera, aipatzen du, akaso, komeniko litzatekeela ikasleei lotura horren inguruan galdetzea. Ikertzaileak gaineratzen du horrek lagunduko liekela ikasleei ipuina kokatzen, bai eta ipuina bera ulertzen ere.

4.2.1.2.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Adierazleak identifikatzerakoan esan dugu poesia esateko modu bi bereizten direla Bularretik Mintzorako formazioan; bata, interpretatzea eta bestea, irakurriz errezitatzea. Gelaratzearen azterketa egiterakoan, ikusi dugu bai lehenbiziko faseko “Hitz eta pitz” saioetan bai eta bigarren fasekoan ere, irakasleak interpretazioaren aldeko hautua egiten duela, saio guztietan hitza eta mugimendua uztartuz, jolas gisa planteatzen baititu egitura poetikoak. Autokonfrontazio saioan horren inguruan hitz egiten dute bi irakasleek:

[KON.-M.
 2. gelaratzea;
 autokonfront.
 gurutzatua]

- 324 KAR: (bideoa eten) bueno hor ba hor **egoten dira beti prest/** horregatik ematen du:
 325 MIR: **bai joku gehixau** eta bai
 326 KAR: joku gehixau edo ematen dau holako
 327 MIR: bai **dibertigarrixaua da ez?**
 328 KAR: batzuk gehiau beste batzuk gutxiago ere batzuk ere dira ba igual sosotxoagoak edo baina
 329 MIR: bai baina ez diranak ez diaz o sea ezebezetarako ez?
 330 KAR: hori da/ ta beraiek hori nahi izaten dute buf urtetzea parte hartzea eta e?
 331 MIR: bai
 332 KAR: beti daude prest
 333 IKE1: ta hemen adibidez **hizkuntza ezagutzen ez dutenek eta nola hartzen dituzte:?**
 334 KAR: oso ondo

- 335 MIR: oso ondo
 336 KAR: **oso ondo porque hor daukat nik e bat lenengoa lenengoa hartu dudana erakusteko eta ba horrek hizkuntza ba etorri zan e irailan baina Marruekosetik etorri zan da ondio hizkuntza ba ulertzen eta ari da baina karo hitz egiten eta dauka hor nahaste borraste bat**
 337 IKE2: **ta zuk uste dozu laguntzen diola halako olerkiak eta:**
 338 KAR: **eta errepikatzia eta bebai nik uste dot laguntzen dietela e**

Tutoreek diotenez, ikasleei asko gustatzen zaie halako dinamikak egitea, alegia, egiturak errepikatzea eta esatearekin batera mugimenduak egitea. Iruditzen zaie poesia saioetan interpretatzen aritzea errezitatzea baino dibertigarriagoa dela ikasleentzat, eta uste dute horren adierazle dela ikasleen parte hartzeko gogoia. Halaber, iruditzen zaie hizkuntza menperatzen ez dutenei poesia saioetan interpretatzen eta egitura poetikoak errepikatzen aritzeak lagundu egiten diela, eta haiek ere gustora aritzen direla halako dinamiketan.

Egiturak errepikatuz ikastearen inguruan aurrerago ere hitz egiten dute ikertzaileek eta irakasleek autokonfrontazioan:

[KON.-BIT.
 2. gelaratzea;
 autokonfront.
 gurutzatua]

- 441 IKE1: bueno e **Karmele beti egiten duzu zuk esan eta gero beraiek errepikatu** edo:
 442 KAR: **bai normalian bai**
 443 IKE1: bai esan eta errepikatu
 444 KAR: bai uhum/ **ikasi arte pixkat e gero ya ba beraiek danok batera itxen dogu ez? baina hasieran e nola ez zuten ezagutzen ere ba bueno hasieran beti ba nik esan beraiek errepikatu/ gero berehala ikasten dute e?**

Adibideak erakusten digunez, Karmelek ohitura dauka “Hitz eta pitz”-en proposaturiko egiturak lehenik berak esateko eta ondoren, ikasleek berak esandakoa errepikatuz ikasten dute. Dioenez, ondo funtzionatzen du egiteko modu horrek, ikasleek berehala ikasten baitituzte hitzak zein mugimenduak.

Prestaketa lanei dagokienez, ikerlarietako batek saioa elkarrekin programatu ote zuten galdetzen die:

[KON.-M.
 2. gelaratzea;
 autokonfront.
 gurutzatua]

- 508 IKE1: **elkarrekin programatu zenuten?**
 509 KAR: **esan genuen ikasleekin eta egingo genuela ba ba hori altzuan jarritxa ta**
 510 IKE1: uhum

- 511 KAR: hori bakarrik e **bestarik ez**
 [...]
 514 KAR: **pentsau ginuan ba egokixa zala ez? beraiek egiteko jolas bezala**
 515 MIR: bai
 516 IKE1: bai **ikusten da gustora hartzen dutela**
 517 KAR: **bai bai**
 518 IKE2: ba:i **hasieratik daude ni: ni: ni:** (eskua altxatuta dauka)
 519 KAR: bai bai bai bai

Ikus daitekeen moduan, bi irakasleek altzo-jolasa elkarrekin aukeratu zuten, bai eta ikasleekin batera jolasean arituko zirela adostu ere. Iruditzen zaie jolas gisa proposatuta ikasleak gustura aritzen direla. Aipaturikoari dagokionez, beraz, ondoriozta daiteke irakasleentzat garrantzitsua dela literatur saio hauek ondo pasatzeko helburuz egitea.

Poesia saioaren egiturari dagokionez, bigarren faseko “Hitz eta pitz” saioa aztergai izan dugunean ikusi dugu hasieran irakasleak ikasleei egingo dutena aurkezten diela, eta jarraian, Karmelek esanez eta ikasleek errepikatuz egitura ikasten dutela. Azpimaratzekoa da, gainera, hitzak eta mugimenduak aldiberean egiten dituztela, alegia, esatearekin batera keinuak egiten dituztela.

Altzo-jolasa amaitutakoan, irakasleak saioa bukatutzat ematen duela ondorioztatu dugu gelaratzearen analisia egiterakoan, eta autokonfrontazio saioan, bere gelaratzeko irudiak ikusten ari dela, Karmelek bukaerako momentu horren inguruko gogoeta partekatzen du:

[KON.-OST.
 2. gelaratzeara;
 autokonfront.
 gurutzatua]

- 374 KAR: (bideoa eten) oin danak/ oin danak nahiko dute karo/ gero moztu: **gero moztu in giñuan eta danak ez ziran atera** baina bueno
 375 MIR: **nere gelan dan danak o gehixenak irten ziran**
 376 IKE1: bai e?
 377 KAR: a bueno **nik moztu ein nebalako baina bueno bestela** ba hor bai ikusten da batzuk egiten dutenean ai ni bebai ni bebai ni bebai/ baina bueno ondo
 [...]
 382 KAR: bai baina e **mobitzen dira hasten dira:** bai

Adibidean ikus genezakeen gisan, irakasleak saioa moztu egin behar izan zuela aipatzen du, izan ere, ikasleak mugitzen hasten direla ohartzen da.

4.2.1.2.3. Bigarren faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none">• Espazioaren eta saioen sistematizazioari dagokienez, ez dago aldaketarik aurreko faseetik hona.
<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none">• Kontaketa motan ez dago aldaketarik aurreko faseetik hona; irakasleak, euskarria berari begira duela ahots goran irakurtzen du ipuina, eta tarteka keinuren bat tartekatzen du, bai eta harreman bisuala mantendu ere.• Ipuina testuinguratzeko izenburua aurkezten die, eta kontatu bitartean zenbait eten egiten ditu, besteak beste, lexikoa argitzeko, hortaz, aurreko faseko helburu berberarekin jarraitzen du irakasleak. Horrez gain, intriga sortzeko eta arreta mantentzeko galderak tartekatzen ditu. Kontaketa ostean, irakasleak ez du elkarrizketa sustatzeko hauturik egiten.
<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none">• Interpretazioaren aldeko hautua egiten du irakasleak.• Aurreko fasean ez bezala, saioa testuinguratzeko, irakasleak egingo dutena aurkezten die ikasleei. Jarraian, abestiaren hitzak eta mugimenduak aldeberean ikasten dituzte, eta ondoren, saioa bukatutzat ematen da.

6. taula. Karmeleren bigarren faseko sintesi-taula

4.2.1.3. Hirugarren fasea

Lehenengo eta bigarren faseen azterketan egin dugun moduan, hemen ere Karmeleren “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” saioak eta horien inguruan Mirenekin batera eginiko autokonfrontazioan partekatutako hausnarketak aztertuko ditugu.

4.2.1.3.1. Gelaratzeak

Karmeleren azken faseko poesia eta narrazio saioak aztertzeko, hirugarren formazio-fasearen azterketatik abiatuta identifikaturiko adierazleak hartuko ditugu kontuan, bai eta aurreko bi faseetako adierazleak ere. Horrek aukera emango digu Karmelen egiteko

moduetan garapen aztarnarik antzematen ote den ikusteko, eta hala izatekotan, garapen hori zer-nolakoa den aztertzeke.

Orotara, puntu honetan, honako adierazleen analisia egingo dugu: literatur saioetarako testuingurua, kontaketa mota, narrazio saioaren egitura, poesia esateko modua, poesia saioaren egitura, baliabide materialak, eta, kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak.

4.2.1.3.1.1. Testuingurua

Aurreko bi faseetan, testuingurua aztertzerakoan, espazioaren nolakotasunari eta saioen sistematikotasunari eta dinamikotasunari erreparatu diegu. Bai lehendabizikoan eta baita bigarren goan ere, ikusi dugu Karmelek gelan baduela literatur saioetarako txokoa, eta hormetan “Hitz eta pitz” saioan egindako zenbait egitura poetiko dituztela itsatsita. Alderdi horri dagokionez, ez da aldaketarik antzematen hirugarren gelaratzean, eta beraz, ezin genezake esan garapen-aztarnarik dagoenik. Saioen sistematikotasunaz ere gauza bera esan genezake.

Narrazio eta poesia saioen dinamikotasunari eta eraginkortasunari erreparatuz, eta hirugarren gelaratzea aztergai hartuta, azpimarratzekoa da Itziar Zubizarretak lehendabiziko formazioan gomendatutako denbora-tartea errespetatzen dela, 10-15 minutu inguruko iraupena baitute narrazio eta poesia saioek.

“Kontu kontari”-n, aurrerago kontaketa mota aztertzerakoan ikusiko dugun moduan, irakasleak ipuina euskarririk gabe irakurtzeko hautua egiten du eta horrek ikasleen arretan eragiten du, irudiek erakusten dutenez adiago baitaude aurreko bi faseetako narrazio saioetan baino. Kontaketarekin amaitzerakoan, Karmelek elkarrizketa sustatzeko asmoz, bizpahiru galdera egiten dizkie ikasleei; hala izanik ere, galderak berberak dira ikasle guztien kasuan, eta erantzunak antzerakoak kasu guztietan. Ikasle guztiei galdera berbera egiteak saioaren iraupenean eragiten du, eta ondorioz, baita dinamikotasunean ere, nahiz eta aipatu beharra dagoen ikasleak gogotsu daudela irakaslearen galderak erantzuteko, azken batean Karmelek beraien etxean dituzten animaliei buruz galdetzen baitie, eta hori beren bizipen pertsonalarekin lotuta baitago bete-betean.

Hirugarren faseko poesia saioa aurrekoekin alderatuz gero, aldaketa agerikoa da, hasieran talde handian abesten badute ere, behin baino ez baitute egiten, eta jarraian, talde txikietan errepikatzen dute, baina ez banaka, aurreko gelaratzeetako batean bezala. Horrek pentsarazi diezaguke saioak dinamikotasunean irabaziko duela, baina aldaketa egon badago ere, irudiek erakusten digute aztergai dugun poesia saioan ikasleek ez dutela arreta mantentzen; talde txikietan errepikatzen ari direnean, ahots goran errepikatzen duen taldea alfonbrara ateratzen da, eta gainontzekoak mahaietan eserita daude. Horixe da, hain zuzen ere, lehenengo faseko lehendabiziko poesia saioan irakasleak egiten duena, eta oraingoan egiteko modu berbera errepikatzen du. Irudiek erakusten dutena aintzakotzat hartuta (mahaietan eserita dauden ikasleak elkarren artean hitz egiten daude, beste norabait begira, arretarik mantendu gabe...), ikasleen arreta falta agerikoa da, eta pentsa daiteke hori dinamikaren eta espazioaren erabileraren ondorio dela.

4.2.1.3.1.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Itziar Zubizarretak formazioan aipatzen duen legez, kontalariak hiru kontatzeko modu ditu: kontalariak euskarria esku artean eta berari begira duela ahots goran irakurtzea; kontalariak euskarria esku artean eta irakurleei begira duela kontatzea; eta euskarririk gabe kontatzea. Karmelek, orain arte aztertutako “Kontu kontari” saioetan euskarria esku artean eta berari berari begira duela ahots gora irakurtzeko hautua egin duela ikusi dugu, eta azpimarratzekoa da azken faseko gelaratzean bestela aritu dela, euskarririk gabe kontatu baitu ipuina. Kontaketa motan ez ezik, begiradan eta keinuetan ere antzeman daiteke garapen-aztarnarik, izan ere, Karmelek aurreko “Kontu kontari” saioetan baino harreman bisual handiagoa du ikasleekin, eta aurrerago ikusiko dugun moduan, ez hori bakarrik; kontaketa laguntzeko hainbat keinu eta imintzio egiten ditu, bai eta intonazioa zaindu ere. Horri dagokionez, azpimarratzekoa da formazioak aztergai izan ditugun atalean azaldu dugun moduan, Itziar Zubizarretak hirugarren formazio-fasean aipatzen duela harreman bisuala izatea, intonazioa zaintzea, eta keinuak zein imintzioak tartekatzea ezinbesteko estrategiak direla. Ondorioz, pentsa liteke irakasleak kontuan izan dituela formazioan jasotako gakoak.

Narrazio saioaren egitura aztertzeko, aurreko faseetan egin dugun moduan, oraingoan ere testuinguraketa momentuari erreparatuko diogu lehenik. Lehenengo faseko “Kontu kontari” saioan irakasleak ipuina testuinguratzeko lexikoa argitzeko tartea hartzen duela ikusi dugu, eta horrez gain, ipuineko protagonistaren irudia erakusten duela arbelean. Bigarrengoan, aldiz, Karmelek ikasleei ipuina kontatuko diela esan, izenburua aurkeztu eta kontaketa ekiten dio. Hirugarren honetan, aurreko bi “Kontu kontari” saioetan egindakoa uztartzen duela esan genezake, hain zuzen ere, irakasleak, batetik, ikasleei ipuin bat kontatuko diela aipatzeaz gain, izenburua aurkezten baitie, eta bestetik, protagonistaren irudia arbelean jartzen baitu ikusgai.

[KON.-TEST.

3. gelaratzea;

“Kontu kontari”]

- 1 I: ba **ipuintxo bat kontatuko dizuet badakizue nola daukan izena ipuinak?**
- 2 IK (GBB): **ez**
- 3 IK (Josu): **txoritxo (arbelean txori baten argazkia jarri du irakasleak saioa hasi aurretik)**
- 4 I: moko **Mokobeltz**
- 5 IK: Mokobeltz? (ikasleek barre egiten dute)
- 6 I: sh: Mokobeltz dauka izena
- 7 IK (Enara): **hori da mokobeltz (ikasleak eskuarekin irudiko txoritxo seinalatzen du)**

Adibidean ikus daitekeen moduan, irakasleak arbelean irudia ikusgai jarri ondoren ipuinaren izenburuagatik galdetzen die ikasleei. Haurretako batek irudiaren eta izenburuaren arteko lotura eginez erantzun posible bat esaten duen arren, azkenean Karmele da arbelean ikusgai dagoen animalia zein den azaltzen duena. Kontaketa aurreko elkarrekintza momentu hori kontuan hartuta, pentsa liteke irakaslearen helburua lexikoa argitzea dela, hain zuzen ere, lehenbiziko faseko “Kontu kontari”-n egiten duen moduan, baina egiteko modu desberdina dela azpimarratu beharra dago; lehenbiziko faseko narrazio saioan irakasleak hurrei zuzenean galdetzen die animaliatik, eta oraingoan, ordea, izenburuagatik galdetzen die, ikasleei utziz irudiarekin duen lotura egiten. Esandakoa aintzakotzat hartuta, beraz, esan genezake, badagoela garapen aztarnarik kontaketa aurreko testuinguraketa momentuan, helburua lehenbiziko faseko berbera izanik ere, estrategia ezberdina baitarabil Karmelek. Baina ez hori bakarrik, azpimarratzekoa da, azken batean, testuinguraketa momentu horretan literaturaz dihardutelara, izenburuak iradokitzen duenaz, interpretazioaz... Horrek guztiak pentsatzera

garamatza, estrategia aldaketa batez gain, literatura lantzeko ikuspegi aldaketa bat ere egon daitekeela irakaslearen aldetik.

Kontatu bitarteko momentuari erreparatuz, aurrez ikusi dugu lehendabiziko gelaratzean Karmelek ez duela etenik egiten, alegia, ipuina hasi eta bukatu egiten duela. Bigarren “Kontu kontari” saioan, ostera, zenbait eten egiten ditu, eta horixe da hirugarren honetan ere egiten duena. Autokonfrontazio saioan irakasleak berak dioenez, hori ikasleen arreta mantentzeko helburuz egiten du.

Egiten duen lehenengo etena ikasleei galdera bat egiteko da, hain zuzen ere, haiek hipotesiak egin ditzaten:

[KON.-BIT.
3. gelaratzea;
“Kontu
kontari”]

- 12 I: **badakizue pentsatzen duzue ze opari edo egingo zioten?**
- 13 IK (Jokin): bai txoria
- 14 IK (GBB): **txoria**
- 15 I: zer? txori bat ba bai txoritxo bat oparitu zioten
- 16 IK (Jokin): **eta zeukan mokoia beltza**

Ikusi daitekeen gisan, ikasleek berehala antzeman dute ipuineko neskatilari txori bat oparituko diotela, eta ez hori bakarrik, ikasleetako batek txori horrek mokoia beltza daukala ondorioztatzen du, eta pentsa liteke hori irakasleak arbelean jarritako irudiari eta ipuinaren izenburuari berari esker izan dela.

Halaber, pentsa liteke Karmelek ulermen estrategia gisa baliatu duela hipotesiak azaleratzeko tarte hartu izana, eta horrek berriro garamatza pentsatzera irakaslearengan literatura lantzeko ikuspegi aldaketa bat ere egon daitekeela.

Kontaktetan aurrera egin ahala, Karmelek etenaldi gehiago egiten ditu. Horietako batean, galdera egin beharrean, esaldiaren bukaera luzatzen du, ikasleek buka dezaten:

[KON.-BIT.
3. gelaratzea;
“Kontu
kontari”]

- 21 I: (...) eta esan zioten Loreari/ esan zioten Loreari/ e: orain e zuk (tonua altxatzen du) zaindu beharko dozu hemendik aurrera ta zuk (tonua altxatzen du) **eman beharko diozu::**
- 22 **IK (GBB): janaria**

Adibideak erakusten duenez, ikasleak adi daude eta guztiek batera bukatu dute irakaslearen esaldia. Arreta erakartzeaz gain, dena den, pentsa genezake irakasleak ikasleek ulermena bermatzen ari dela. Karmelek kontaktarekin jarraitu eta apur bat aurrerago, beste behin ere, etenalditxo egiten du ikasleei neskatilari oparitutako txoria ea zein motatakoa den galdetzeko, eta kasu honetan, aurreko faseetan bezala, hizkuntzaren ulermena dago jomugan:

[KON.-BIT.

3. gelaratzea;

“Kontu kontari”]

- 23 I: alpistea eta ura/ bai bai bai bai nik zainduko dut oso ondo oso ondo (ahotsa aldatzen du)/ txoritxo (tonua jaisten du) **badakizue baina ze txoritxo mota? txoritxoak daude mota askotakoak**
- 24 **IK (GBB): ya**
- 25 I: **eta txoritxo hau zan kardantxiloa bai? kardantxiloa deitzen zaio horregatik jarri dizuet hemen (arbelera begira dago)** orain tapatuta dago baina horregatik jarri dizuet hemen txoritxo hori e? kardantxiloa/ horrelakoa zan eta: bai bai bai bai nik e zainduko dut oso ondo oso ondo zainduko dut (ahotsa aldatzen du)/ eta horrela hurrengo goizian goizetan pi: pi pi pi pi pi pi (txorrotxioka hasten da eta ikasleek barre egiten dute) hasten zan abesten poz-pozik egunero-egunero esnatzen zituen Lorea aitaxo eta amatxo eta beste egun batean eta horrela egunak eta egunak baina egun batean (txorrotxio motza egiten du) txorritxo ba bakarra entzun zuen ui eta kezkatu egin zen Lorea (tonua jaisten du)/ ui zer gertatuko zaio txoritxoari? (arbela hitz egiten hasten da eta irakaslea aulkitik altxatzen da pantailan agertutako oharra ezabatzeko)/ **ze gertatuko zaio txoritxoari? kezkatuta zegoen ze gertatuko zaio txoritxoari? (tonua jaisten du)**
- 26 **IK: ez dio ematen jaten**
- 27 I: **a: (harriduraz) bueno baina ahaztu egin zitzaion/** hurrengo egunean berriz (txorrotxio motza egiten du)

Ikus genezakeenez, irakasleak galdera egitearekin batera baieztapen bat luzatzen du (*txoritxoak daude mota askotak*) eta, akaso, horrek eraginda, ikasleek ez diote galderari erantzuten, baieztapena baieztatu baino (*ya*). Hori horrela izanik, Karmelek berak erantzuten dio galderari eta aprobetxatzen du arbelean ikusgai jarri duen irudiarekin lotura egiteko.

Halaber, adibidearen bukaeran ikus daitekeen moduan, beste galdera bat egiten die irakasleak ikasleei, oraingo honetan hipotesiak egiteko helburuz, eta ikasleetako batek galderari erantzun ostean, Karmelek lotura eginez kontaktarekin aurrera jarraitzen du. Bestalde, aurrez ikusi dugun adibideetako batean esan dugun moduan, oraingoan ere aipatzekoa da irakaslea ulermen literarioa bermatzen ari dela, eta horrek irakaslearengan literatura lantzeko ikuspegi aldaketa bat egon daitekeelako ustea indartzen duela.

Ipuina kontatzen amaitzerakoan, irakasleak aurreko faseetako bi “Kontu kontari” saioetan ez bezala jokatzeko du, izan ere, elkarrizketa sustatzeko helburuz, ikasleei ea etxean animalia bat ote daukaten galdetzen die:

[KON.-OST.
3. gelaratzea;
“Kontu
kontari”]

- 31 I: (...) handik aurrera esan zuen Loreak hemendik aurrera ez zait ahaztuko inoiz alpistea eta ura ematen e? **zuek animalitxoren bat edo badaukazue etxean?**

Galdera horrez gain, ea animalia nork zaintzen duen, zer ematen dieten jaten... galdetzen die Karmelek, baina guztiei galdera berberak egiten dizkie eta beraz, kontaketa osteko elkarrizketa galdera-erantzunen joan etorrian oinarritzen da, ez da bideratu ipuinaren ulermenera edota daukan ikasbide-mezura. Ondorengo adibideak erakusten digu aipatu berri duguna:

[KON.-OST.
3. gelaratzea;
“Kontu
kontari”]

- 35 IK (Idoia): arraina
36 I: **arraina daukazu? eta zeinek zaintzen dau arraina?**
37 IK (Idoia): nik
38 IK: ai nik daukat arraina
39 I: **zuk garbitzen dozu janaria ematen eta dana?**
40 IK (Idoia): (baietz egiten du buruarekin)
[...]
49 I: oso ondo eta **zuk Garbiñe?**
50 IK (Garbiñe): untxia
51 I: **untxitxo bat dakazu?**
[...]
58 I: **zerbait ematen diozu?**
59 IK (Garbiñe): **ura eta janaria**
60 I: **eta ze janari ematen diozu? berezia?**
61 IK (Garbiñe): (baietz egiten du buruarekin)
62 I: bai? **eta Naroak ze dauka?**
[...]
94 IK (Aitor): nik daukat bi arrain nik daukat bi arrain
95 I: bi arrain daukazu **ta zuk zaintzen ditzuzu?**
96 IK (Aitor): bai
97 I: m: bai? janaria eman **zer ematen diozu janaria egunero?**
98 IK (Aitor): bai
99 I: bai?

Esandakoa aintzat hartuta, ondoriozta genezake Karmelek elkarriketa sustatzeko ahalegina egiten duen arren, ez duela asmatzen ikasleen bizipen pertsonalarekin lotuta egiten, eta ez dituela galderak haien emozioak azaleratzeko probesten.

4.2.1.3.1.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Aurrez ikusi dugu Karmelek dinamizatutako “Hitz eta pitz” saioetan egitura poetikoa interpretatzeko hautua hartzen duela, eta hirugarren faseko gelaratzean ere gauza bera antzeman daiteke. Irakasleak “Axa mixa” zotz egiteko kanta proposatzen du poesia saiorako, eta hori horrela izanik, hitzak ikasiz eta horiekin batera egin beharreko keinuak eginez jolasten dute hurrek.

Poesia saioaren egitura aztertzeko, bigarren formazio saioan Itziar Zubizarretak aipatzen dituen hiru momentuak izan behar ditugu kontuan: interpretatu edo errezipatu aurretikoa, alegia, testuinguraketa deritzona; interpretatu edo errezipatu bitartekoa; eta, ostekoa.

Testuinguraketari dagokionez, gogora ekarri behar dugu bigarren faseko “Hitz eta pitz” saioa aztertzerakoan esandakoa, alegia, lehendabiziko fasearekin alderatuta badela garapen-aztarnarik Karmeleren egiteko moduetan, izan ere, lehenengo saioetan irakasleak ez du inolako aurkezpenik edo testuinguratzerik egiten, eta bigarren fasean, aldiz, ikasleei egingo dutena aurkezten die. Hirugarren faseko “Hitz eta pitz”-en bide beretik jarraitzen du Karmelek, ikasleei zotz egiteko olerki bat egingo dutela aipatzen baitie:

[KON.-TEST.
3. gelaratzea;
“Hitz eta pitz”]

- 101 I: (...) geldituko da hemen lenengo taldea eta egingo **ikasiko dogu beste olerkitxo bat/ benga/ kontaktak egiteko/** lenengo taldea jarri hemen zutik (alfonbra erdian gelditzen da irakaslea) sh: lenengo taldekoak besteok eserita isil-isilik// aber arkatzak ez ditugu behar orain ez dogu behar arkatzik (bi ikasle arkatzak hartzen ari dira)/ arkatzak ez ditugu beha:r ez dau esan andereñok arkatza behar dogunik (ikasle guztiak taldeka eta mahaietan esertzen dira 1. taldeko kideak izan ezik)
- /
- 106 I: be:nga ya **adi gero zuek egin behar dozue ta**
- 107 IK: bale
- 108 I: **da e: kontatzeko eta aukeratzeko gauzak eta nola egiten dugun kontaketa?**

- dona dona eta nola egiten dogun? ba beste bat e horrelako antzerakoa bai?**
 109 IK: **e: berdina?**
 110 I: **antzerakoa ikusi da horrela entzun e? (...)**

Adibideari erreparatuta, azpimarratzekoa da, irakasleak aurkezpena egiteaz gain, haurren ulermena bermatze aldera, antzerakoa den egitura batekin (“dona dona”-rekin) alderatzen duela.

Bularretik Mintzorako formazioan, interpretatu bitartean, keinuak eta mugimenduak egin behar direla azpimarratzen du egitasmoko dinamizatzailerak. Karmelek “Hitz eta pitz” saioan esan berri duguna betetzen duela nabarmentzekoa da, hasiera-hasieratik abestia aurkeztu, eta ikasleei hitzak irakastearekin batera atzamarrarekin zotz egiten baitu.

[KON.-BIT.
 3. gelaratzea;
 “Hitz eta pitz”]

- 110 I: antzerakoa ikusi da horrela entzun e?/ June entzun/ (1. taldea irakaslearekin batera dago alfonbraren erdian zutik eta borobilean jarrita) **axa mixa zilarra joan joan ilarra** (irakaslea pentsatzen gelditzen da)/ **joan joan oilarra e ardi beltzen bilara o pitxon biribilton txin txan txon/** bai? benga esango dogu denon artian e? **zuek joan egiten horrela (atzamarrarekin kideak seinalatzen joateko keinua egiten du)/** e axa mixa errepikatu
- 111 IK (1. taldea. GBB): **(irakaslearekin batera erreztatzen dute eta atzamarrarekin taldeko kideak seinalatzen doaz)**

Adibidean ikus daitekeen moduan, irakasleak hitzak esan ostean, ikasleei errepikatzeke esaten die, eta halaxe egiten dute haurrek, egitura errepikatu eta keinuekin lagundu. Testuingurua aztergai izan dugun atalean aipatu dugun gisan, ikasleek lehendabizi talde handian errepikatzen dute irakasleak esandakoa, eta gero, taldeka aritzen dira. Azken kasu horretan, taldekideetako bat borobilaren erdian kokatzen da eta berak hartzen du atzamarrarekin keinuak egiteko ardura, jolasaren helburua hori baita, zotz egitea eta ikaskide guztien artean norbait aukeratzea.

Saioaren bukaeran berriro ere talde handian errepikatzen dute lau alditan, eta horietako bakoitzean ikasle bolondres bat ateratzen da borobilaren erdira zotz egiteko guztiek batera kanta abesten duten bitartean.

[KON.-OST.
 3. gelaratzea;
 “Hitz eta pitz”]

- 160 GBB: **(denek batera abesten dute eta Naroak ikaskideak seinalatzen ditu)**
- 161 I: hori bai ikasi dozue e? txin txan txon/ benga Idoia sh: axa sh:

- 162 GBB: (**denek batera abesten dute eta Idoiak ikaskideak seinalatzen ditu**)
- 163 I: Andoni benga azkena e?/ Andoni hasten zara hortikan
- 164 GBB: (**denek batera abesten dute eta Andonik ikaskideak seinalatzen ditu**)
- 165 I: txon txon (denek batera abesten bukatzerakoan) **benga aber orain nik/** axa mixa zilarra joan joan oilarra ardi beltzen bilara o pitxon biribilton txin txan txon/ **denok eserita: oso ondo: (ikasleak mahaietan esertzen dira)**

Adibideak erakusten diguna kontuan hartuta, denek batera errepikatu ostean, irakasleak hartzen du hitza azkenekoz eta berak egiten du zotz. Ondoren, ikasleei esertzeko eskatzen die eta saioa bukatutzat ematen du. Hortaz, ikus daiteke irakasleak ez duela elkarrizketa sustatzeko asmorik, ez eta literatur saioari loturiko bestelako dinamikarik proposatzekorik ere, hori egin ostean ikasleak mahaietan esertzen baitira eta bestelako jarduera batzuei ekiten baitiete. Itziar Zubizarretak formazio saioetan aipaturikoa gogora ekarriz, azpimarratu beharra dago literaturarako proposaturiko jolasaren ostean elkarrizketa sustatzea beti ez dela beharrezkoa, eta horretarako hautua eginez gero, emozioetatik abiatu egin behar dela, alegia, sentitutakoa partekatzeko tartea sortu behar dela. Azken horri dagokionez, eta marko teorikoan jaso dugun gisan, zenbait aditu (Greenspan & Leong, 2002; González-García, 2003) Bularretik Mintzorako dinamizatzaileak esandakoaren bide beretik doaz, diotenez hurrek maiz beharra izaten baitute irakurketaren edo kontaktetaren ostean beren bizipenak edota emozioak konpartitzeko, eta horrek gainera, esanahiaren eraikuntzan aurrera egiten laguntzen baitie.

4.2.1.3.1.4. Baliabide materialak

Aurrez aipatu dugun gisan, literatur saioetan baliabide materialak zaintzea ezinbestekoa da, eta horretarako, Itziar Zubizarretak dio honako hiru faktore hartu behar direla kontuan: kalitatezko testuak erabiltzea, askotariko testu motak (askotariko egiturak, idatzizkoak zein ahozkoak...) baliatzea eta gustukoak eta adinerako egokiak diren testuak hautatzea. Azken horri dagokionez, azpimarratzekoa da ikasleen gustukoak izateaz gain, garrantzitsua dela irakaslearentzat ere gustagarri izatea, horrek saioaren nolakotasunean eta ikasleen arretan, jarreran eta interesean eragingo baitu.

Karmelek literatur saioetarako hautatutako testuak kalitatezkoak ote diren baloratzeko, garrantzitsua da irakasleak horiek non eskuratu dituen jakitea, eta horren inguruan 1.

autokonfrontazio saioan hitz egiten dute LHko 1. mailako bi tutoreek. Bertan azaltzen dute Bularretik Mintzorako web orrialdetik²⁴ hartzen dituztela literatur saioetan baliaturiko testuak:

[LITC.

2. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

576 IKE1: bai/ **ari zarete erabiltzen web gunea? Bularretik Mintzorako:**
577 MIR: bai handikan hartzen doguz
578 KAR: **bai hortikan hartzen ditzugu ipuinak eta**

Itziar Zubizarretak formazioan kalitatezko testuen erabileraren alde egiten du, eta Bularretik Mintzora egitasmoaren ardatzetako bat dugu berau. 3.2.2. atalean aipatu dugun gisan, egitasmoak baditu testu bat kalitatezkoa ote den zehazteko hainbat irizpide, eta horiek Bularretik Mintzora osatzen duen aditu taldeak zehazturikoak direla kontuan harturik, ondoriozta daiteke egitasmoaren web orrialdean proposaturiko baliabide materialak kalitatezkoak direla. Hori dela eta, irakasleen esku-hartzeak oinarri hartuta kalitatezko testuen erabilerari erreparatzean, ez ditugu aipaturiko irizpide horiek guztiak betetzen ote diren aztertuko; baliaturiko literatur testuak webgunetik eskuratutakoak ote diren ikusiko dugu.

Askotariko moldeen erabilera aztertzeke, poesia eta narrazio saioak bereizi beharko genituzke, izan ere, “Hitz eta pitz” saioetan, esaterako, irakasleek abestiak, olerkiak, jolasean aritzeko egiturak... baliatzen ditu, eta beraz, esan genezake ahalegintzen dela askotariko moldeak hautatzen. “Kontu kontari”-ko saioei erreparatuz gero, aldiz, ikus genezake guztietan Bularretik Mintzorako webgunean jasotako ipuin idatziak darabiltzala Karmelek²⁵, eta ez duela metatzen diren istoriorik, album ilustraturik... baliatzen. Azken datu hori aintzakotzat hartzekoa da, hain zuzen ere, Itziar Zubizarretak hirugarren faseko formazioan esaten baitu, poesia saioetan bezala, narrazio saioetan ere garrantzitsua dela aipaturiko testu molde horien erabilera uztartzea. Horrekin batera, adinerako egokia den materiala baliatzearen garrantziaz dihardu dinamizatzailleak, eta aurrez aipatu dugun

²⁴ www.galtzagorri.eus

²⁵ “Kontu kontari” saiorako baliatzen duen erbinudearen ipuina salbuespentzat hartu behar dugu, testua ez baitago egitasmoko web orrialdean eskura, eta ondorioz, ez baitakigu nondik hartu duen irakasleak.

moduan, irakasleek testuak egitasmoko webgunetik hartzen dituztela kontuan hartuta, ondoriozta daiteke irizpide hori ere betetzen dela²⁶.

4.2.1.3.1.5. Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak

Adierazleak identifikatzerakoan esan dugun moduan, badira irakasleak ipuinak kontatzeko, olerkiak errezitatzeko, abestiak interpretatzeko... balia ditzakeen hainbat estrategia, eta guztien artean, honakoak aipatzen ditu Itziar Zubizarretak formazioan: abiadura, intonazioa, etenak, errepikapenak eta keinu zein imintzioak. Horiek guztiak oinarri hartuta, puntu honetan Karmeleren hirugarren faseko poesia eta narrazio saioak izango ditugu aztergai, eta ikusiko dugu, ea aipaturiko estrategiak baliatzen dituen, eta hala izatekotan, zer-nolako erabilera egiten duen.

Estrategiak aztertzeko, lehenbizi, “Kontu kontari” saioari erreparatuko diogu. Karmeleren narrazio saioaren irudiak oinarri hartuta, ikus daiteke irakasleak abiadura berbera mantentzen duela kontaketa guztian zehar, hau da, momentu batean ere ez duela erritmoa bizkortzen edo geldotzen.

Intonazioari dagokionez, ordea, besterik esan genezake, izan ere, irakasleak maiz darabil estrategia hori; bai emozioak adierazteko (tristura, kezka, poza...), bai eta zerbaiti (pasarteren bati, pertsonaiaren batek esandakoari...) indarra emateko ere. Horrez gain, aipatzekoa da, Karmelek keinu ugari egiten dituela kontaketa laguntzeko, esate baterako, istorioan ageri den txoria izkina batean dagoela irudikatzeko uzkuritu egiten da irakaslea. Imintzioak ere baliatzen ditu ipuina kontatzen duen bitartean, eta horren adierazle dira tartekatzen dituen txorrotzioak.

Esan berri dugunaz gain, aipatzekoa da irakasleak bizpahiru alditan hitz edota esapide bera errepikatzen duela (***bai bai bai bai nik zainduko dut oso ondo oso ondo; aita:!
aita:!
aita:!
txoria hiltzen ari da:!***) eta kontaketa testuingurua kontuan hartuta, ondoriozta liteke esaten duen horri indarra emateko baliatzen duela estrategia hori.

²⁶ Webgunean bertan, testu bakoitza zein adinetarako egokia den zehazten da, eta guztiak dira LHko 1. eta 2. mailako haurtzako proposak.

Etenak ere balia daitezkeen estrategiak direla dio Itziar Zubizarretak formazio saioan, eta Karmeleren ipuin kontaketa erreparatuz, narrazio saioaren egitura aztergai izan dugunean aipaturikoa ekarri behar dugu gogora. Izan ere, kontaketa bitarteko momentuaren analisia egiterakoan ikusi dugu (ikus 4.2.1.3.1.2 *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura* atala) Karmelek zenbait alditan kontakizuna eteten duela, hirutan hipotesiak egiteko eta beste behin arbelean ikusgai jarri duen irudiarekin lotura egiteko, hortaz, horiek estrategia gisa identifika genitzake. Horrez gain, irakasleak ez du bestelako geldiunerik egiten.

Aipaturiko guztiaren zantzuak ondoko transkripzio zatian ikus genitzake:

[KON.-BIT.
3. gelaratzea;
“Kontu
kontari”]

- 23 I: alpistea eta ura/ **bai bai bai bai** nik zainduko dut **oso ondo oso ondo (ahotsa aldatzen du)/ txoritxo (tonua jaisten du)** badakizue baina ze txoritxo mota? txoritxoak daude mota askotakoak
- 24 IK (GBB): ya
- 25 I: eta txoritxo hau zan kardantxiloa bai? kardantxiloa deitzen zaio horregatik jarri dizuet hemen (arbelera begira dago) orain tapatuta dago baina horregatik jarri dizuet hemen txoritxo hori e? kardantxiloa/ horrelakoa zan eta: bai bai bai bai nik e zainduko dut oso ondo oso ondo zainduko dut (ahotsa aldatzen du)/ eta horrela hurrengo goizian goizetan **pi: pi pi pi pi pi pi (txorrotxioka hasten da** eta ikasleek barre egiten dute) hasten zan abesten poz-pez egunero-egunero esnatzen zituen Lorea aitatzu eta amatxu eta beste egun batean eta horrela egunak eta egunak baina egun batean (**txorrotxioka motza egiten du) txorritxo ba bakarra entzun zuen ui eta kezkatu egin zen Lorea (tonua jaisten du)/** ui zer gertatuko zaio txoritxoari? (arbela hitz egiten hasten da eta irakaslea aulkitik altxatzen da pantailan agertutako oharra ezabatzeko)/ ze gertatuko zaio txoritxoari? **kezkatuta zegoen ze gertatuko zaio txoritxoari? (tonua jaisten du)**
- 26 IK: ze ez dio eman jaten
- 27 I: **a: (harriduraz)** bueno baina ahaztu egin zitzaion/ hurrengo egunean berriz (**txorrotxioka motza egiten du)**
- 28 IK: (ikasleetako bat txorrotxioka imitatzen hasten da)
- 29 I: ui ze gutxi abesten duen **txorrotxioka gutxi entzuten ditut (tonua jaisten du)**
- 30 IK (Jokin): ez dio ematen janaria
- 31 I: ze sh: ze gertatuko zaio txoritxoari? kezkatuta zegoen baina ezer ere ez/ eta: e hurrengo egun batean ez zuen entzun txoritxo abesten/ orduan balkoira joan zan eta han ikusi zuen **txoritxo baztartxo batean (uzkurtu egiten da) triste-triste (ahots tristearekin esaten du) hitz egin zion txoritxoari eta begiratu zion hola begi triste-triste eta zer gertatuko ote zaio? (ahots tristearekin esaten du) aita:! **aita:! **aita:!** txoria hiltzen ari da:! **(ahotsa aldatu eta tonua igotzen du) aitatzu joan zan eta begiratu zion txoritxoari eta ui/ **zu alpistea eta ura ez badiozu ematen hil egingo da txoritxo! (tonua altxatzen du)/** zuk e gosaldu eta bazkaldu ta afaldu egunero egiten duzu ezta? ba txoritxoak ere berdin/ orduan alpistea ura eman zioten eta: txoritxo berriz berpiztu egin zan/ **eta ya txorrotxioka eta abesten hasi zan txoritxo (tonua altxatzen du)** bai? eta: handik aurrera esan zuen Loreak hemendik aurrera ez zait ahaztuko inoiz alpistea eta ura ematen e? zuek animaltxoren bat edo badaukazue etxean?******

Kontatzeko estrategiak balia daitezkeen moduan, erreztatze edo interpretatzeko ere erabili daitezke, eta Karmelek halakorik egiten duen ikusteko jarraian “Hitz eta pitz” saioa izango dugu aztergai.

Abiadurari dagokionez, aipatzekoa da irakasleak erritmo antzerakoa mantentzen duela abestia interpretatu bitartean, alegia, ez duela berau geldotzen edo arintzen. Itziar Zubizarretak hirugarren formazio-fasearen baitan eskainiriko saioan aipatzen duen gisan (ikus 4.1.3. 3. *formazio-fasea: baliabide materialaren egokitasuna, eta, kontatzeko eta erreztatze estrategiak* atala), halako egiturekin aukera dago jolasteko: azkarrago esaten, astiro-astiro esaten... baina Karmelek ez du hautu hori egiten, eta saioan zehar irakasleak zein ikasleek zotz egiteko abestia behin baino gehiagotan errepikatzen duten arren, abiadura berbera darabilte momentu oro.

Intonazioaz berba egiteko garrantzitsua da kontuan hartzea egitura poetikoen, oro har, tonu jakin bat eskatzen dutela (nahiz eta hori alda daitezkeen), eta kasu honetan, Karmelek Bularretik Mintzorako web orrialdean eskura dagoen audioa baliatuz²⁷, intonazio berbera erabiltzen du ikasleei abesteko.

Aurreko estrategiarekin gertatzen den gauza bera gertatzen da errepikapenekin eta etenekin ere, izan ere, egitura poetikoen euren eskatzen dute errepikapenak edo etenak egitea. Aztergai dugun abestiak ez du halakorik eskatzen, eta beraz, Karmelek ez du halakorik baliatzen.

Bukatzeko, keinuei eta imintzioei errapatuz, nabarmentzekoa da azken horiek ez dituela baliatzen Karmelek, baina bai keinuak, izan ere, zotz egiteko abestia denez kantak berak eskatzen du keinua egitea (zotz egitea).

²⁷ Webguneko baliabide literarioen atalean, “Axa mixa” abestia dago, “Jolas Molas CDa: 22. Axa-mixa” izenburupean. Hona hemen esteka: <https://www.bularretikmintzora.org/baliabideak/audioak> [Azken kontsulta: 2020-02-13]

4.2.1.3.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Gelaratzea aztertzerakoan baliaturiko adierazle berberak erabiliko ditugu puntu honetan ere, hain zuzen ere, atal honen helburua baita Karmeleren egiteko moduak hobeto ulertzea.

4.2.1.3.2.1. Testuingurua

Orain artean testuingurua aztergai izan dugunetan literatur saioetarako baliaturiko espazioari erreparatu diogu batetik, eta saio horien sistematikotasunari eta dinamikotasunari, bestetik. Espazioari dagokionez, aipatu dugu 1. mailako bi tutoreek badutela ohitura gelako hormetan gelan ikasten dituzten egitura poetikoak itsasteko.

Autokonfrontazio saioan, prestatzaile-ikertzaileetako batek espazioaren erabileraren inguruan galdetzen dio Karmeleri:

[TEST.-LIB.
3. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- | | |
|-----|--|
| 133 | IKE2: bai hemen atzera e ateratzen dituzu batzu:k (alfonbrara esan nahi du) |
| 134 | KAR: taldeka/ aber pixkat hola porque pixkat alteratu itxen dira eta orduan e ba horregatik eseri nituen taldeka eta ba bueno ba lenengo talde bat e atera eta bueno taldeka egin genuen eta gero danok batera/ es que batzutan igual lenengo danok batera eta: eta gero taldeka: edo edo bikote bazu:k edo bueno hori ba: |
| 135 | IKE1: bai |
| 136 | IKE2: bai joaten zarete (eskuekin aldatzeko keinua egiten du) |
| 137 | KAR: bai bai |

Ikus genezakeen moduan, irakasleak aipatzen du ez dituela beti ikasleak alfonbran kokatzen, zenbaitetan, taldeka ari direnean, ez aztoratzeko helburuz, protagonista ez direnei haien aulkietan esertzeko eskatzen baitie. “Hitz eta pitz” saioaren dinamikotasuna aztergai izan dugunean, dena den, ikusi dugu irakasleak kontrakoa lortzen duela, izan ere, mahaietan eserita dauden ikasleek arreta galtzen dute dinamikaren hasieratik.

Nahiz eta aztergai dugun gelartzean Karmelek zenbait ikasle alfonbratik atera, autokonfrontazioan aipatzen du ez duela beti hala jokatzeko, zenbaitetan guztiak izaten baititu alfonbran:

[TEST.-LIB.
3. gelarzteza;
autokonfront.
gurutzatua]

- 172 KAR: bai **alfonbran be ein izan dogu e? segun ze jolas edo dan/** eta ba batzutan oso ondo funtzionatzen du segun zer dan/ ez?/ **edo “eskubidu bidu” edo egin izan dogunean eta horrela ba bueno ba danok e batera ta bueno ba hor danak daude adi-adi/ karo gero beste batekin igual ba: ez?** baina bueno pixkat danetik egiten dugu/ inprobisazioa da egunero-egunero eta edozein momentutan bai hau egiterakoan ta bai edozer beste gauzaren bat egiterakoan

Karmeleren hitzak kontuan hartuta, ondorizta genezake irakasleak aukeraturiko egituraren arabera dinamika bat edo beste bat proposatzen duela, eta horrekin batera erabakitzen duela espazioaren erabilera.

Dinamikotasunarekin jarraituz, eta gelarztearen azterketan aipaturikoa gogora ekarriz, oroitu behar dugu Karmelek hirugarren faseko poesia saioan dinamika berbera aurrekoetan baino gutxiagotan errepikatzen badu ere, saioa behar baino gehiago luzatzen dela. Irakaslea, dena den, konturatzen da maiz beharrezkoa dela saioa moztea:

[TEST.-DIN.
3. gelarzteza;
autokonfront.
gurutzatua]

- 161 KAR: “Hitz eta pitz”? hombre ba: luza e **konturatzen zara hori luzatzen dozunean** pixkatxo bat ba bikote bat beste bikote ba pixkat ere **hor galdu egiten dute ez?** e ya da ba ahal dan **ikusten danean pixka hori taka moztu eta ya está**
- 162 MIR: es que motz itxen da o sea motz itxen dogunian
- 163 KAR: ondo
- 164 MIR: e oso ondo porque gainera hartzen dabe bueno neri harritsu eitxen dosta ze azkar ikasten dute eta
- 165 KAR: ikasten dabe buruz e nik baino azkarrago/ hori bai
- (...)
- 170 MIR: bai ba **oso azkar hartzen dabe holako zera motzetan nik usten dot hobeto funtzionatzen dutela**

Transkripzioan irakur genezakeenez, bi irakasleak bat datoz esatean saioa labur eginez gero, hobeto funtzionatzen duela.

4.2.1.3.2.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Hirugarren faseko gelaratzea aztertzerakoan ikusi dugu Karmelek aurreko bi faseetako narrazio saioetan ez bezala, ipuina euskarririk gabe kontatzeko hautua egiten duela. Bere jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzerakoan, prestatzaile-ikertzaileetako batek horren inguruan galdetzen dio:

[KON.-M.
3. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 52 IKE1: hemen adibidez **Karmele ya papela hemen (hanken gainean) daukazu/ lehe:n (eskuak erakusten ditu)**
- 53 KAR: ez ez ez e ez neban irakurri e? (barrez)
- 54 IKE1: hori da: hori da:
- 55 KAR: hori da **beste pauso bat**
- 56 IKE1: ba:i beste pauso bat
- 57 KAR: animatu ginela ba horrela:
- 58 IKE1: **horrela antolatu zenuten aurrez?**
- 59 KAR: **bai bai bai**
- 60 MIR: neri titulua ahaztu jatan esatia XXXXX bueno pues e:
- 61 IKE1: joe bideoak ikusten eta esaten genuen bueno: ya papera ere kendu dute ba:i
- 62 KAR: bai bueno ahalegintxo egin dugu pauso hori ba bueno ba pixka:t
- 63 IKE1: bai **saio honetarako edo bestela ere kendu duzue ya?**
- 64 KAR: **aber beti ez ba batzutan bai beste batzutan ba:**
- 65 MIR: segun ipuina bebai ze:
- 66 KAR: **segun ipuina horren arabera be:**
- 67 MIR: erreza baldin bada kontatzeko ta segiduan hartzen badozu
- 68 KAR: eta motza hola pixkat eta istorioa baldin bada ba bueno
- 69 MIR: es que bai da **egixa igual eurendako bai dala erakargarria gu ikustia**
- 70 KAR: **kontatzen**
- 71 MIR: kontatzen da eureri begira ta ez?
- 72 KAR: bai eta gero beraiek be nik uste dot hor parte bueno e:: ahalegintzen zara parte hartzen edo ez? **jokua ematen dau gehiago/ irakurtzen baldin badozu ba zuk sartu behar dozu hori joku hori baina bestela berak ematen du joku hori ez?**
- 73 IKE1: bai
- 74 IKE2: **ikusten dozue zuek aldaketarik beraiengan hurrengan?/ pixkat hori kontatu irakurrita edo irakurri gabe? ezberdin daude haurrak?**
- 75 MIR: **ba:i**
- 76 KAR: **hombre ba:i/ bai bai bai gehiago gustatzen zaie:**
- 77 MIR: **es que irakurtzen baldin bazaoz askotan egoten o sea segun eta zelakua dan ipuina bebai buf: jun itxen dia batzuk/ o sea aber e normalian hor daozenak hor daoz baina:**

Bigarren faseko autokonfrontazioan, Karmelek dio ez dituztela beti ipuinak ahots goran irakurtzen, tarteka euskarririk gabe ere aritzen direla kontatzen, eta hori ipuinaren arabera erabakitzen dutela. Aztergai dugun autokonfrontazioan berriro aipatzen du gauza bera,

alegia, motzagoak diren ipuinak ahots gora irakurri ohi dituztela, eta luzeagoak direnak, ostera, euskarririk gabe kontatzeko aproposagoak iruditzen zaizkiela. Hortaz, izan badute modu ezberdinetan kontatzeko ohiturarik. Hala eta guztiz ere, irakasleek dioenez, azken faseko “Kontu kontari”-n euskarririk gabe aritzea ahalegin moduan ikusten dute, aurrerapauso gisa. Eta ez hori bakarrik, iruditzen zaie ahalegin horrek ikasleengan eragiten duela, paperik gabe aritzerakoan haurrak adiago eta gusturago baitaude irakaslea irakurtzen ari denean baino.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, gelaratzea aztertzerakoan ikusi dugu kontaketa testuinguratzeko, Karmelek, lehendabiziko faseko “Kontu kontari” saioan bezala jokatzen duela, izan ere, istorioko protagonistaren irudia jartzen die ikasleei arbelean ikusgai, eta horren arrazoia azaltzen du autokonfrontazio saioan:

[KON.-TEST.
3. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 46 IKE1: bale/ hemen e **erbinudearekin egin zenuten bezela ipini duzue: (gelaratzean proiektorean kardantxiloaren irudia jarri zutelako aipatzen du)**
- 47 KAR: bai/ hemen ba bueno es que izenak bestela beraiek ba **kardantxiloa:** (ezetz egiten du buruarekin) e? **ez lukete ezagutuko orduan ba horrexegatik/ jakiteko zer dan**

Irakasleak dioenez, irudia erakustearen helburua ikasleen ulermena bermatzea da, uste baitu “kardantxiloa” esanez gero, haurrek ez dutela esanahia ulertuko.

Kontaketa osteko momentuaz ere hitz egiten du Karmelek bere jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzerakoan, ikertzaileetako batek ipuina bukatu eta gero ikasleei eginiko galderez galdetzen baitio:

[KON.-OST.
3. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 113 IKE2: **hemen hasten zara galdetzen ezta? (kontaketa osteko galderez ari da)**
- 114 KAR: bai bai ba bueno horrek **ematen dau joku animalitxuekin eta beti daukate mas maskotaren bat edo: zerbait orduan bai ematen dau jokua ez? beraiekin e hartu-emana eukitzeko**

Ikus genezakeen moduan, irakasleak aipatzen du istorioa animalien ingurukoa izateak aukera ematen duela ikasleei horren inguruan galdetzeko. Bere hitzak kontuan hartuta,

dena den, ondoriozta daiteke irakaslearen helburua ez dela ikasleek animaliarik ba ote duten jakitea, baizik eta haiekin elkarrizketan aritzea (*ematen dau jokua ez? beraiekin e hartu-eman eukitzeko*). Ondorioz, ezin genezake esan kontaketa osteko galderak hurrek haien emozioak identifikatzeko edota azaleratzeko helburuz egiten dituela, edota testuaren ulermenean sakontzeko.

4.2.1.3.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Aurreko gelaratze guztien azterketak oinarri hartuz, nabarmena da denetan interpretazioaren aldeko apustua egiten duela irakasleak; altzo-jolasean aritzeko abestiak egiten dituzte, zotz egitekoak, mugimendua eskatzen dutenak... Autokonfrontazio saioan horren inguruan hitz egiten dute irakasle biek, eta aipatzen dute, ikasleak, oro har, gustura aritzen direla beti “Hitz eta pitz”-en. Dena dela, Karmeleri iruditzen zaio testu horien guztien artean badirela batzuk haurrentzat erakargarriagoak direnak:

[KON.-M.
3. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 337 IKE2: **“Hitz eta pitz”-en ikusten dozue alderik adibidez olerki bat egin edo kantu-jolas bat egin?** edo:
- 338 KAR: a klaro hombre ba **desberdina da: kontatzeko holako bat ikastia edo jolas bezela edo dantza bezela** edo daukan zerbait ez?
- 339 MIR: baina **orokorrian gustora egoten dira danekin e?**
- 340 KAR: **gustora egoten dira beti baina bestean igual jo ba gogo gehiagorekin edo parte hartzen dute ez?**

Karmeleren esanetan jolasa edo mugimendua eskatzen duen egitura batekin aritu edo, adibidez, zotz egiteko batekin, aldea dago, gogotsuago aritzen baitira ikasleak lehenengoekin.

Poesia esateko modua ez ezik, saioaren egitura ere mintzagai da autokonfrontazio saioan. Gelaratzea aztertzerakoan ikusi dugun moduan, irakasleak “Hitz eta pitz”-en landuko duten egitura poetikoa (“Axa mixa” zotz egiteko abestia) aurkezteaz gain, hurren ulermena bermatze aldera, antzerakoa den “Dona dona” egiturarekin alderatzen du. Autokonfrontazio saioan Karmelek hala egitearen arrazoia azaltzen du:

[KON.-TEST.
3. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 175 KAR: (bideoa eten) “**dona-dona**” askotan erabiltzen dugulako horregatik e **komentatu nien** e (bideoan zotz egiteko kanta bat ikasiko dute eta adibide moduan aipatzen du)
- 176 MIR: nik usten det berdina esan nebala/ nik usten dot e?
- 177 KAR: es que **nik e normalian erabiltzen dot ba eztaikit ba txikitatikan ikasi nuelako edo eta daukat ba ya hor barneratuta oso ondo** eta besteak igual ba pentsatu behar dozu gehiago ez?

Adibidean ikus genezakeenez, maiz erabiltzen dute gelan “Dona-dona” egitura, eta beraz, ikasleek ondo ezagutzen dute. Horrez gain, irakasleak berak ere egitura hori baliatu ohi du zotz egiteko.

4.2.1.3.2.4. *Baliabide materialak*

Irakasleak egiten duen baliabide materialaren erabileraren analisia egiteko, aurreko puntuan hiru faseetako gelaratzeak izan ditugu aztergai, hau da, ez gara azken faseko narrazio eta poesia saioak aztertzer mugatu, iruditzen baitzagu hori ez litzatekeela esanguratsua izango adierazlea betetzen ote den edo ez ikusteko. Hori horrela izanik, guztiak aztertu ditugu eta ikusi dugu, irakasleek lehendabiziko autokofrontzio gurutzatuan aipaturikoa betetzen dela, alegia, egitasmoko web orrialdetik hartzen dituztela “Hitz eta pitz”-en eta “Kontu kontari”-rako egiturak, eta ondorioz, kalitatearen irizpidea betetzen dutela.

Poesia eta narrazio saioetarako ipuinak, olerkia, abestiak eta bestelakoak Bularretik Mintzorako web orrialdetik hartzen badituzte ere, garrantzitsua da kontuan hartzea ea irakasleek testu horietako askorekin batera proposatzen diren dinamikak edo egiteko moduak aintzakotzat hartzen dituzten gelaratzeetarako. Horren inguruan galdetzen die ikertzaileetako batek azken autokonfrontazio saioan:

[LITC.
3. gelaratzea;
autokonfront.
gurutzatua]

- 347 IKE1: hor adibidez e: **ipuinetan ez duzue erabili Bularretik Mintzoraren dinamika ezta? hor badituzue onlinean badituzue e plataforman jarduerak ipuinetarako**
- 348 MIR: **bai ta hor jartzen zeban bukaera bat asmatu** edo eztaikit zer baina iruditxu jakun igual hobe zala gero bukaera bat asmatu **nik hola eskatzen**

badet hiru edo laun artian ta bestiak isilik edo/ ta pentsau giñuan igual animalixei buruz galdetzen baldin badou igual joku gehixau ematen dau edo porque askok dauke edo ez badauke pues igual tiak lehengusu batek amamak edo

349 KAR: edo euki dute ta orain ez daukate

350 MIR: eta parte hartzera gehiago:

351 KAR: bai/ **jende gehiago bultzatzen dozu/** bestela ba: ba betiko ez? beti parte hartzen dutenak edo/ eta horrela ba ez duenak e: hitz egiten asko edo parte hartzen asko ere ba bueno gauza hoiekin norberak dauka:n (eskuak bularrean jartzen ditu) ez? **etxean zerbait baldin badauka edo kontatzeko ba da: errezagoa da**

Adibidean ikus genezakeenez, irakasleek azaltzen dute, azken “Kontu kontari” saiorako, behintzat, ez dutela Bularretik Mintzorak proposaturiko dinamika baliatzen, iruditzen baitzaie horrek ikasle gutxi batzuen parte hartzea baino ez duela bermatuko, eta tutoreen nahia haur guztiek (edo behintzat, gehiagok) hitz egitea da. Hori dela eta, egitasmoak literatur gaitasunak garatzeko helburuz proposatutako ipuinari bukaera emateko jarduera, elkarrizketa sustatzeko batekin ordezkatzten dute. Edozein kasutan, gai hau eztabaiden atalean berrartuko badugu ere, azpimarragarria da sortu den elkarrizketa "metatze hizketa" (Mercer, 2001²⁸) izan dela, garatu ez den diskurtso errepikakorra sortuz.

4.2.1.3.2.5. *Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak*

Karmeleren azken gelaratzeko narrazio eta poesia saioak aztertu ditugu aurreko atalean eta ikusi dugu irakasleak ipuina kontatzeko hainbat estrategia baliatzen dituela, batik bat, tonu aldaketarena. Azken autokonfrontazioan horren inguruan hitz egiten du Karmelek:

[EST.-INT.
3. gelaratzera;
autokonfront.
gurutzatua]

86 IKE1: (bideoa eten) hemen Karmele igual e **irakurketatik papelik gabeko hortara ta gero papelik gabeko hortatik ere antzeztera edo ez? beste modu baten kontatzera**

87 KAR: bai/ bueno **nik uste dot umeekin eta bebai edo ahots aldaketa edo beraien atentzioa erakartzeko eta bebai ez? holako gauzak egin behar direla ez?**

²⁸ Mercerrek (2001) hiru elkarrizketa mota bereizten ditu: a) *hizketa gatazkatsua*, zeinetan, elkarrizketan parte hartzen ari direnek desadostasunak adierazten dituzten eta bakarkako erabakiak hartzen diren; 2) *metatze-hizketa*, zeinetan elkarrizketan parte hartzen ari direnek beren ideiak aurkezten dituzten, eta guztiak pilatzen diren, adostasunik eskuratu gabe; eta 3) *hizketa esploratzailea*, ideiak modu kritikoan eta eraikitzailean sortzeko bide ematen duena. Gehiago jakin nahi izanez gero, ikus Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Adibideak erakusten digun moduan, irakasleak uste du tonu aldaketak (“ahots aldaketa” terminoa darabil intonazioari erreferentzia egiteko) egitea ezinbestekoa dela ipuinak kontatzerakoan, haren ustez, besteak beste, horrek ikasleen arretan eragiten duelako.

4.2.1.3.3. Hirugarren faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Espazioaren eta saioen sistematizazioari dagokienez, ez dago aldaketarik aurreko faseetik hona.
<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aurreko bi faseetan ez bezala, euskarririk gabe kontatzen du ipuina. Ahalegin handia egiten du ikasleekin harreman bisuala mantentzeko, eta keinu zein imintzio ugari tartekatzen ditu. • Ipuina testuinguratzen du egingo dutena azalduz eta protagonistaren irudia erakutsiz. Kontatu bitartean zenbait eten egiten ditu, eta bukaeran, elkarrizketa sustatzeko hautua egin arren, galderak ez dira emozioak azaleratzera bideraturikoak.
<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aurreko fasean bezala, egitura poetikoa interpretatzeko erabakia hartzen du. • Saioa testuinguratzeko egingo dutena aurkeztu ondoren, hitzak eta keinuak aldi berean ikasten dituzte. Jolasean aritu ostean, saioa bukatutzat ematen da.

7. taula. Karmeleren hirugarren faseko sintesi-taula

4.2.2. Miren

Lehen esan dugu Eibarko San Andres eskolan, LHko 1. zikloan, lau ikas-talde daudela, eta LHko 1. mailako bi taldeetako tutoreak direla Karmele eta Miren. Biek hartzen dute parte Bularretik Mintzora egitasmoak eskaintako formazio-faseetan, eta elkarrekin programatzen dituzte egitasmoaren baitako poesia eta narrazio saioak.

4.2.2.1. Lehendabiziko fasea

Azpi-atal honetan, batetik, Mirenen lehenbiziko faseko gelaratzeen analisia egingo dugu, eta bestetik, horien ostean tutoreak eginiko autokonfrontazio sinplearena. Horretarako, lehenbiziko formazio-faseen azterketatik ateratako adierazleak izango ditugu oinarri.

4.2.2.1.1. Gelaratzeak

Karmeleren azterketan azaldu dugun moduan, lehenbiziko fasean hiruna gelaratze jaso ditugu irakasleko, bi poesiari dagozkionak, eta beste bat narrazioari dagokiona. Hirurak aztertuko ditugu, beraz, datozen puntuetan. Horretarako, lehen formazio-fasearen azterketatik abiatuta identifikaturiko adierazleak izango ditugu oinarri.

4.2.2.1.1.1. Testuingurua

Karmeleren lehendabiziko faseko gelaratzeen azterketan egin dugun gisan, Mirenenean ere lehen bi poesia saioak eta narrazioari dagokion beste bat izango ditugu puntu honetan aztergai. Lehendabiziko puntu honetan literatur saioen testuinguruari erreparatuko diogu.

Azterketari ekiteko, hasteko eta behin, Mirenek poesiarekin zein narrazioarekin aritzeko baliaturiko espazioaz hitz egingo dugu. Karmeleren gelan gertatzen den gisan, Mirenenean ere gelaren albo batean dago kokatuta literatur saioetarako txokoa. Espazioaren nolokotasunari dagokionez, aipatzekoa da ikasgela honetan ere arbela digitala dutela gune horretan, baita ordenagailuaren mahaia eta beste bi mahaia txiki ere. Azken horietan ikasleen fitxak uzteko kutxatxoak dituzte, baina ez dago libururik eskura. Halaber, ez dago bestelako armairurik edota apalik, eta beraz, liburuz hornituriko

espazioa denik ezin daiteke esan, nahiz eta garrantzitsua den azpimarratzea ikasgelan badagoela narrazio eta poesia saioetarako txokoa, eta horrek sistematizazioan eragiten duela.

Testuinguruaz hitz eginda, halabeharrez erreparatu behar diogu bai sistematikotasunari, bai eta dinamikotasunari ere. Karmeleren gelan gertatzen den moduan, Mirenenean ere sistematizatuta dituzte “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” saioak, astean lau egunez hartzen baitituzte horretarako tarteak, hain zuzen ere, goizeko eta arratsaldeko lehen orduetan.

Denborari erreparatuz, aintzakotzat hartzekoa da aztergai ditugun hiru gelaratzeak 5-10 minutu bitartekoak direla; narrazioak hartzen du guztietatik denbora gutxien. Kontaketa momentuaren iraupenak lotura du batetik, ipuinaren luzerarekin, eta bestetik, kontaketa osteko elkarrizketarekin. Irakasleak hautatutako istorioa laburra da, eta beraz, ez du denbora gehiagorik behar kontaketarako. Kontaketa osteko momentuari dagokionez aldiz, aukera legoke hitz egiteko tarte hartu eta saioa luzatzeko, baina narrazioaren egitura aztergai dugun puntuan ikusiko dugun moduan, ipuina bukatu osteko elkarrizketak ez du ikasleen iritzi, emozio edo sentsazioak azalertzeko asmorik; galderaerantzun bidezko hartu-eman momentua da eta bi minutuko iraupena du bakarrik. Denbora-tarte txikiak hartzen ditu tutoreak, beraz, gelaratzeetarako.

Denborak eragiten duen arren, izan liteke denbora-tarte luzeagoz aritzea eta hala ere, saio dinamikoa izatea. Mirenen gelaratzeen kasuan, horien ezaugarritzat dinamikotasuna baino laburtasuna dela aipatu beharko genuke.

Bestalde, azpimarratu beharra dago, literatur saio guztiak gelara sartu eta segidan egiten direla, hau da, ez direla ikasgairen baten ostean, gelako bestelako dinamika baten ostean... egiten.

4.2.2.1.1.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Puntu honen azterketari ekiteko, ikus dezagun lehenbizi Mirenen “Kontu kontari” saioko ondoko irudia:



9. irudia: Miren ikasleei ipuina kontatzen
 (“Kontu kontari”; 2. saioa)

Argazkiak erakusten digunez, Mirenek papera darabil ipuin kontaketarako, hain zuzen ere, irakasleak, Karmelek egin duen gisa berean, euskarria esku artean eta berari begira duela ahots gora irakurtzeko hautua egin duelako.

Jarraian txertaturiko adibidean ikus daiteke irakasleak “irakurri” eta “kontatu” kontzeptuak darabiltzala, baina finean, ikasleei adierazten diela istorioa irakurri egingo duela:

[KON.-M.
1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

- 1 I: bueno prest?// ia **irakurriko dogu kontatuko dizuet ipuin bat bale?** erbiñudearena da bale?/ badakizue zer dan erbiñudea?

Kontaketa motaz gain, narrazio saioaren egiturari erreparatuko diogu puntu honetan. Ardatzak identifikatzeko lanean aritu garenean, Bularretik Mintzora egitasmoko dinamizatzailleak narrazio saioen egitura hiru momentu bereizten dituela azaldu dugu (kontaketa testuinguraketa, kontatu bitartekoa eta kontaketa ostekoa) eta horietatik izango dira puntu honetan aztergai izango ditugunak.

Jarraian txertaturiko adibideak erakusten duenez, Mirenek kontaketa ekin aurretik protagonista aurkezten du:

[KON.-TEST.

1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

- 1 **I: bueno prest?// ia irakurriko dogu kontatuko dizuet ipuin bat bale? erbinudearena da bale?/ badakizue zer dan erbinudea?**
- 2 IK (GBB): ez
- 3 IK: dinosaurioa
- 4 I: ez dinosaurioa ez da:
- 5 IK: ez da dinosaurioa
- 6 **I: azkonar txikitxo bat da/ bai? ikusten dozue? (animaliaren irudia erakusten die)**
- 7 IK (GBB): bai
- 8 I: bueno ba sh: orain ahoa itxi eta belarriak?
- 9 IK (GBB): zabalik

Ikasleek erbinudea zer den ez dakitenez, irakaslea gehiago zehazten ahalegintzen da, eta animalia irudia ere erakusten die laguntza modura.

Saioaren egituraz ari garelarik, ezinbestean hitz egin behar dugu kontaketa bitarteko momentuaz ere. Mirenek, Karmelek bezala, ez du etenik egiten ipuina kontatzen duen bitartean; kontaketa hasi eta bukatu egiten du. Bukaeran ordea, ipuina bere horretan utzi beharrean, galdera bat egiten die ikasleei:

[KON.-OST.

1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

- 10 **I: (...) gustatu zaizue ipuina?**
- 11 **IK (GBB): bai**
- 12 **I: bai? listo ba**
- 13 IK: da oso polita
- 14 I: bai? e: zeri buruz zan? norbaitek e: ulertu du:
- 15 IK: kuadernoa
- 16 **I: kuaderno bat ze pasatzen da kuaderno batekin?**
- 17 IK (June): kuadernua
- 18 IK: kuaderno bat
- 19 I: ze pasatzen da kuaderno batekin?

- 20 IK (Ainhoa): ze galtzen da
 21 I: e?
 22 IK (Ainhoa): ze gal ze ze ze ze: dago neska ala mutil bat galdu du
 23 I: galdu du **kuadernoa eta zeinek topau dau?**
 24 **IK: dinosaurioa**
 25 I: dino ze:?
 26 IK (GBB): erbiak
 27 I: erbinudeak/ bai?
 28 IK: como que erbiñudea?
 29 I: eta **nora joan da erbiñudea gero?**
 30 IK (Ainhoa): bere gordelekuan
 31 I: eskolako gordelekuan ezta? **eta eskolako gordelekuan ze laga du?**
 32 IK (Diego): ipuina
 33 I: kuadernoa/ eta **zenbat denbora laga du eskolako eskola kuadernoa eskolako gordelekuan?**
 34 IK: asko denbora asko
 35 I: asko noiz arte baina?
 36 IK: urte bat
 37 **I: zer ikasi zuen berak? (idaztearen keinua egiten du)**
 38 IK (GBB): idazten
 39 I: idazten eta orduantxe: kuadernoa: berriz hartu zeban?
 40 IK: ba:i
 41 I: edo bertan laga zeban?
 42 IK (Igor): bertan/ ekarri zuen idazteko
 43 I: idazteko/ **eta ze idatzi zeban ze kontau zeban?**
 44 IK (Aiur): ipuina
 45 **I: oso ondo ipuina bai? benga listo altxa:u bakoitza zuen tokira:**

Adibideari erreparatuz, pentsa liteke irakasleak ikasleen parte hartzea eta haien hitz egitea sustatu nahi duela. Dena dela, kontuan izan behar da hizkuntzaren erabilerak ez dakarrela ezinbestean hizkuntzaren berariazko lanketa. Kasu honetan, gelaratzeko pasarte honek erakusten digu ez dagoela lanketarik; irakasleak galdera literalak baino ez ditu erabiltzen ulermena bermatzeko, eta ez dago galdera inferentzialetarako lekurik. Ildo horretatik, hizketa esploratzaileari, pentsamendua aktibatu dezakeenari ez zaio tarterik eskaintzen, eta beraz, hizkuntza ez lantzeaz gain, literaturaren lanketa ere laua izan da.

4.2.2.1.2. Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak

Corpusa jasotzeko eta aztertzeko metodologiaren berri eman dugun atalean aipatu dugu lehenbiziko fasean, bakarrik autokonfrontatzen direla irakasleak. Hori horrela izanik, puntu honetan, Mirenek lehen faseko bere esku-hartzeen irudiak ikusterakoan partekatutako usteen, iritzien eta hausnarketan analisia egingo dugu. Horretarako, gelaratzeko aztertzeko baliaturiko adierazle berberak izango ditugu aztergai.

4.2.2.1.2.1. Testuingurua

Testuingurua aztertzeko, batetik, espazioari erreparatuko diogu, eta bestetik, sistematikotasunari eta dinamikotasunari.

Espazioaz berba egiterakoan, autokonfrontazioan ez da literatur saioretarako txokoaren nolokotasunaz hitz egiten, baina bai horren erabilera. Hauxe aipatzen du Mirenek bere jardura errealekiko aurrez aurre jartzean:

[TEST.-LIB.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 7 IKE1: hemen adibidez **borobilean jarri dituzu lurrea:n zu aulkia:n hori programatuta zeneukaten edo:**
- 8 MIR: **nik beti itxen dot normalian eserita** e: porque ya batzuei pare bati kostatzen jakue bastante ya eserita egotia ta esaten naban altxatzen baldin baldixut igual o sea pensau neban e: altxatzia talde txikitan e hobeto ze eurak be gehixao kontrolatzen dabe noiz egon trankil o sea talde haundixan altxatzen baldin badixut es que pare bat desmadratzen desmadratu itxen dia bastante/ ta orduan esan neban **talde haundixan nahixau dot e eserita** ta usteot beste taldiak ein zabala dana zutik/ baina bueno nik segun ez? hori ya segun ta ze talde:
- 9 IKE1: bai/ bai danetik dago uste dut bi ta bi e ibili zinetela bai
- 10 MIR: a bai? beixu/ o sea ez ginan gelditxu bakoitzak zelan ein ez ezebe bueno nik bai **in ginuan berba Karmelek eta nik berba e ingo ginuala talde haundixan e abestixa ta gero bai talde txikitan baina gero ya bakoitza libre zelan ein o jarritxa o zutik o:**

Irakasleak dioenez, ohitura du poesia saioretan (talde handian ari direnean, bederen) haurrei alfonbran esertzeko eskatzeko, bere esperientziak erakutsi baitio hala egin ezean, haurrak mugitzen eta arreta galtzen hasten direla. Dena den, badirudi irakasle guztiek ez dutela sistematikoki hala egiten, izan ere, Mirenek berak aipatzen du Karmelerekin taldekatzeen irizpidea zehaztu bazuen ere, gero bakoitzak bere modura esku hartzen duela, eta beraz, tutore bakoitzaren espazioaren erabilera ezberdina dela.

Saioen sistematizazioa dela eta, honakoa azaltzen du irakasleak autokonfrontazioan:

[TEST.-SIS.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 78 IKE1: (bideoa eten) hemen ya hitz eta pitz identifikatuta daukate
- 79 MIR: bai
- 80 IKE1: **egunero egiten duzue edo asteen**
- 81 MIR: bai/ bueno **egunero egunero ez ze ni ez nao egunero saio horretan eurekin baina astian hiru edo lautan bai**
- 82 IKE1: egiten dute eta ya badakite:
- 83 MIR: (buruarekin baietz)

- 84 IKE1: **ta egiten duzue goizetan poesia ta arratsaldetan**
 85 MIR: **bai**
 86 IKE1: **narrazioa**

Hortaz, hiruzpalau egunetan egiten dituzte literatur saioak Mirenen gelan eta denbora ere sistematizatuta dute; goizetan egiten dute poesia eta arratsaldetan, narrazioa. Halaber, irakasleak aipatzen du ikasleek ondo identifikatzen dituztela momentu horiek, hau da, badakitela noiz den narraziorako tartea eta noiz, poesiarena:

[TEST.-SIS.
 1. gelaratzeak
 autokonfront.]

- 173 IKE1: bai/ bale **beraiek ari dira desberdin hartzen hau literaturaren e momentu hau edo da beste egiteko bat umeentzat?** nola ikusten dituzu?
 174 MIR: nik **usteot ohixura moduan hartu dutela** beste: o sea beste ekintza batzuen moduan ba ohixura moduak **eurak badakixe ya saio bakoitzian zer dauken** eta:
 175 IKE1: uhum
 176 MIR: bai
 177 IKE1: bai bai/ ta **da beste ekintza bat beraientzat**

Sistematikotasunarekin batera, dinamikotasunaz hitz egin beharko genuke, eta horren harira, Mirenek literatur saioak bost eta hamar minutu bitartekoak izan ohi direla dio:

[TEST.-DIN.D.
 1. gelaratzeak
 autokonfront.]

- 178 MIR: bai/ gustora eitzen dabe e/ **ekintza motzak oso gustora hartzen ditzuzte** ze **badakixe bost minutuko hamar minutuko gauzia dala** ta benga beste gauza batera ta azkenian hola holako gaztetxuak diazenian bihar dabe pixkat aldaketak ez? zenbat eta aldaketa gehixao ba hobeto

Adibidean ikus daitekeen moduan, Mirenentzat garrantzitsua da literatur saioak motzak izatea, bere ustez horrek eragina baitauka ikasleengan. Ildo beretik, “Hitz eta pitz” saioetako baten irudiak ikusterakoan, irakaslea konturatzen da saioa gehiegi luzatu zuela, eta hori proposaturiko dinamiken ondorioa dela. Hurrengorako komenigarri ikusten du laburrago egitea:

[TEST.-DIN.AR.
 1. gelaratzeak
 autokonfront.]

- 63 IKE1: bale/ ta beste egiteko modurik edo: **zerbait aldatuko zenuke** berriz egin behar izatekotan edo:?
 64 MIR: jo ba eztaikit igual **igual taldiak hain hain txikixak izan biharrenian igual talde haundixau hortan ez izateko horren luzia igual/ eurendako be azkenian ez?** zenbat eta:



10. irudia: Miren ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan

4.2.2.1.2.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Aurretiaz ere aipatu dugu irakasle guztiek erbinudearen ipuina euskarria beren buruei begira ahots goran irakurtzeko erabakia hartzen dutela, eta Mireni ere horren inguruan galdetzen dio ikertzaileetako batek autokonfrontazio saioan:

[KON.-M.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 139 IKE1: erabaki zenuten eta guztiok egin zenuten irakurri eta ez kontatu
 140 MIR: bai bai nik usten dot baietz/ **irakurri in giñuala**
 141 IKE1: bai bai ta hori? erabaki zenuten irakurtzea hobeto edo:
 142 MIR: a ba eztaikit ba nik e o sea irak bueno nik hartu neban e irakurketa izango bazan moduan ez?/ guk ipuinak bueno kontau klaro kontau ahal dogu edo irakurri/ bai **ba: eztaikit zegaitxikan baina irakurketa esan giñuan edo danon artia:n bai**

Irakasleak azaltzen du lau tutoreek adostu zutela bai narrazio saiorako ipuina eta baita irakurtzea (eta ez kontatzea) ere. Mirenek ez du argi zein den azken erabaki horren arrazoia, baina hala adostu zutenenez hala egin zuela aipatzen du.

Gaiarekin jarraituz, ikertzaile prestatzaileetako batek ea ikasleek ipuina ulertu zuten galdetzen dio:

[KON.-M.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 145 IKE1: bai/ **ulertu zuten?**
146 MIR: **eztaikit larregi ulertu zuten/ batzuk bai beste batzuk eztaikit** zeozetaz enterau ziran baina bueno pentsatzen dot hori danan partia dala ez? o sea horrekin o beste: edozerrekin pixkatxo bat e erakartzia horretara pues **batzundako konplikaaua da baina bueno nahiko eztaikit**
147 IKE1: bai **ez zen erreza ipuina**
148 MIR: **ya es que neri be eta gainera jo hizkuntzan batzuk puff euskera: oso eskasa dauke** o sea jo lehen bebai ikusi dogunian olerkixana eta atara danian zelan esan dotzuet jo ba hau ez nintzan akordatzen hau urten zanik/ jo horren hizkuntza maila da oso-oso bajua orduan puf ipuin hori ulertzia/ ba imajiñatzen dot o sea jun ingo zala beste nunbaitxera ta: ez zala ezertaz enterauko ta bera bezela: (buruarekin baietz egiten du)
149 IKE1: Bai igual beste batzuk
150 MIR: beste batzu:k bebai
151 IKE1: **holakuetan igual e kontaktak gehiago laguntzen du**
152 MIR: **errez erreza ez?**
153 IKE1: bai ze kontaktan gainera gorputza gehiago erabiltzen dugu gauzak esateko eta:

Tutoreak argi du askok ez dutela ipuina ulertu eta berak ere zailtasunak izan zituela azaltzen du. Horren arrazoia testuaren hizkuntzan dagoela uste du, eta beraz, ikasleen euskara mailak eragina duela ulermenean. Dena den, prestatzaile-ikertzaileak kontatzeak lagunduko lukeela planteatzen duenean, irakasleak bat egiten du eta ondorioztatzen du, akaso, narrazio saio horretarako hautaturiko ipuina irakurtzea baino, hobe litzatekeela kontatzea.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, eta testuinguraketa momentuari erreparatuz, gelaratzeen azterketan ikusi dugu Mirenek Karmeleren egiteko modu bera duela, alegia, ipuineko protagonistaren irudia erakusten diela ikasleei, ea zer animalia den galdetzearekin batera. Ikasleetako batek dinosaurioa dela aipatzen duela ikusi dugu, eta horren inguruan galdetzen dio prestatzaile-ikertzaileetako batek autokonfrontazioan:

[KON.-TEST.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- / (bideoa martxan)
132 IKE1: (bideoa eten) **horrek nahi zuen dinosaurioana kontatzea**
133 MIR: (baietz buruarekin)
134 IKE1: (barre egiten du) **horrelakoetan aukera egoten da baita ere moldatzeko norberak e:**
135 MIR: **beitxu ba bai**
136 IKE1: ta bueno ba begira ba ez zen dinosaurioa baina orain
137 MIR: (buruarekin baietz)

Kontaketa mota aztergai izan dugunean, ikusi ahal izan dugu Mirenek hizkuntza zailtasunak identifikatzen dituela hainbat ikaslerengan eta horrek ipuinen ulermenean eragiten duela. Bada, hortik abiatuz, pentsa liteke erbinudea ez ezagutzeak ere ulermena zaildu dezakeela. Hori horrela izanik, prestatzaile-ikertzailearen laguntzaz, irakasleak ondorioztatzen du erbinudearen istorioa beharrezko dinosaurioarena (edo beste animalia baten) kontatu izan balu, ikaslearen hitza kontuan hartuko zukeela eta horrek ez zuela istorioaren nolakotasunean eragingo. Autokonfrontazio saioaren osteko formazio-fasean egitasmoko dinamizatzailerak auzi hori hartzen du mintzagai, eta irakasleak ondorioztatutako ideia bera aipatzen du.

Kontatu bitarteko momentuari dagokionez, aipatzekoa da Mirenen kasuan ez dagoela etenik, eta beraz, autokonfrontazio saioan ere ez da aipaturiko puntua hizpide hartzen.

Ipuina kontatzen amaitu ostean, Karmelek ez bezala jokatzeko duela ikusi dugu, eta elkarriketa sustatzeko hautua egiten duela. Autokonfrontazioan horren inguruko hausnarketa egiten du eta azaltzen du ez zeukala argi momentu hori nola bideratu, alegia, ez zekiela irakurri eta saioa bukatutzat eman, edo ikasleei galderak egin. Azkenean Mirenek istorioari loturiko ulermen galderak egitea erabakitzen du:

[KON.-OST.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 163 IKE1: hemen adibidez e poesiarekin egin da poesia errezitatu eta utzi baina **narrazioak ekarri ditu ulermen galdera batzuk** eta
- 164 MIR: **bai ta egixa esan ez nekixan zelan planteau o bakarrik irakurri bertan o sea laga edo galdeketa bat ein/** karo nik pentsatzen dot jo zeoze edo aber hartu duten edo neban jo behintzat galdetzera noia porque bestela ez es **que eztakit zela ein bihar dan/** o irakurri eta listo o: o **galdetu ta gero hausnarketa bat in horri buruz** o:

Adibideak erakusten du Mirenek baduela kezka kontaketa osteko momentuaren dinamizazioari dagokionez, ez baita hori nola bideratu eta zein den aukerarik egokiena. Irakasleak argi du kontaketa ostean bi aukera daudela (saioa bukatutzat ematea eta galderak egitea), baina ziurgabetasunetik erabakitzen du bigarrenaren alde egitea. Hala izanik, irakasleak ulermen galderak egiten dizkie ikasleei erbinudearen ipuina kontatu ostean. Gelaratzeak aztertzerakoan ikusi ahal izan dugun moduan, irakasleak proposaturiko galderak itxiak eta literalak dira, eta ez die aukerarik ematen ikasleei beren

iritziak, emozioak, sentsazioak... partekatzeko. Tutoreak berak ere horixe antzematen du narrazio saioaren bideoa ikusten ari den bitartean:

[KON.-OST.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- / (bideoa eten eta 2. pasartearen hasiera)
- 182 MIR: **in doten eran baiezko baten bila nabilela edo ezezko baten ez?** normalian baiezko baten igual era **hori bebai aldatu ein biharko neban** ez dakit
- 183 IKE1: ya: ya **zuk argi duzu zer nahi duzun beraiek erantzutea ez?**
- 184 MIR: hori da/ **bai eta askotan hortan** (eskuak mugitzen ditu)// **ez dala komeni holan eitxia** porque eztaikit
- 185 IKE1: uhum/ bai/ bai ze bestela beraiek ere badakite zer entzun nahi duzun eta horretara doaz
- 186 MIR: bai bai

Mirenen hitzak kontuan hartuta, nabari da irakasleari kontaketa osteko momentuan ikasleei egin diezazkiekeen galderak egiteko estrategiak falta zaizkiola, alegia, ikasleek beren diskurtsoa garatzeko aukera eskaintzeko galdera itxiak edota erantzun bakarrekoak direnak ekidin behar direla badaki, baina aipatzen du ez dakiela nola egin.

4.2.2.1.3. Lehenbiziko faseko sintesi-taula

Testuingurua	<ul style="list-style-type: none"> • Espazioa eta haren erabilera sistematizatuta dituzte. • Saioak sistematizatuta dituzte; astean lautan, goizez, poesiarekin aritzen dira, eta arratsaldetan, narrazioarekin. Lehendabiziko faseko guztiak 5-10 minutu bitartekoak dira, laburrak, beraz.
Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura	<ul style="list-style-type: none"> • Karmelerekin batera adosten du Mirenek ipuina euskarria baliatuz ahots goran irakurtzea, eta erabaki hori ipuinaren luzera kontuan hartuta hartzen dute. • Ipuinaren testuinguraketarako protagonistaren irudia erakusten die ikasleei lexikoa argitzeko asmoz. Ikasleetako batek beste interpretazio bat egiten duen arren, irakaslearen helburua erbinudearen ipuina kontatzea da, nahiz eta protagonista aldatzeak ez lukeen istorioan eraginik izango. Ipuina bukatutakoan ulermenera bideratutako galderak egiten dizkie ikasleei.

8. taula. Mirenen lehenbiziko faseko sintesi-taula

4.2.2.2. Bigarren fasea

Mirenen bigarren faseko gelaratzea eta Karmelerekin batera eginiko autokonfrontazio gurutzatua aztertuko ditugu datozen puntuetan. Hori egin ahal izateko, bigarren formazioaren analisitik ateratako adierazleez gain, lehenbiziko formaziokoak ere izango ditugu aztergai. Hortaz, literatur saioen testuinguruari, kontaketa motari eta narrazio saioaren egiturari erreparatzeaz gain, poesia esateko modua eta poesia saioen egitura ere hartuko ditugu aintzakotzat. Aurrez aipaturikoa hala egiteak aukera emango digu fase batetik bestera irakaslearen egiteko moduetan garapen-aztarnarik antzeman ote daitekeen ikusteko.

4.2.2.2.1. Gelaratzeak

Jarraian, bigarren faseko Mirenen “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” izango ditugu aztergai, eta horretarako, aurrez aipaturiko adierazleak izango ditugu oinarri.

4.2.2.2.1.1. Testuingurua

Aurreko fasetik hona ez da aldaketarik antzematen literatur saioetarako baliaturiko testuinguruari dagokionez, izan ere, “Hitz eta pitz”-erako zein “Kontu kontari”-rako baliaturiko espazioa berbera da, ezaugarri berberekin, eta haren erabilera sistematizatuta dute; ikasleak eta irakaslea momentu oro alfonbran daude, bakoitza, dagokion tokian (irakaslea arbelaren parean, eta irakaslearen aurrean, ikasleak).

Saioen sistematikotasunari eta dinamikotasunari dagokionez ere, ez dago bilakaerarik Mirenen egiteko moduetan. Lehenbiziko fasearen azterketan esan dugun moduan, gelan sistematizatuta dute poesiarekin eta narrazioarekin noiz aritu (“Hitz eta pitz” goizean egiten dute, eta “Kontu kontari” bazkalondoren).

Aurreko fasean, saioen laburtasuna aipatu dugu, eta beste behin ere gauza bera esan beharrean gaude, biak ala biak 5-10 minutu bitartekoak baitira. Halaber, azpimarratzekoa da, dinamikoak ere badirela; “Kontu kontari”-n ipuina arretaz entzuten dute ikasleek, eta kontaketa osteko momentua ez da gehiegirik luzatzen; bestalde, “Hitz eta pitz”-en, altzo-

jolasean ari dira, baina dinamikaren errepikakortasuna ez da gelaratzearen ezaugarri, eta horrez gain, gelaratzeen irudiek erakusten dutenez, ikasleak arretaz eta gustura ari dira parte hartzen.

4.2.2.2.1.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Bigarren faseko narrazio saioan, Karmelekin adostuta, Mirenek ipuina lehendabizikoan egin duen molde berean kontatzeko hautua egiten du, hau da, euskarria baliatuz ikasleei ipuina ahots goran irakurtzen die. Dena dela, azpimarratzekoa da, oraingoan aurrekoan baino harreman bisual handiagoa mantentzen duela ikasleekin, etengabe ari baita haiei begiratzen. Horrez gain, eskuekin eginiko keinu ugari tartekatzen ditu kontaktari laguntzeko, eta aurpegiaren espresioa ere maiz aldatzen du.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, hiru momenturi erreparatu behar diegu; batetik, testuinguraketari, bigarrenik, kontaketa bitartekoari, eta azkenik, kontaketa ostekoari. Aipatzekoa da testuinguraketaren eta kontaketa osteko momentuen kasuan, ez dela aldaketarik antzematen. Aurreko fasean egiten duen gisan, kontaktarekin hasi aurretik ipuineko protagonistaren irudia erakusten die ikasleei lexikoa argitzeko helburuz:

[KON.-TEST.
2. gelaratzea;
“Kontu
Kontari”]

- 1 I: (...) Ielengo hasiko gara ipuinarekin/ ipuina **ipuinean azaltzen da pertsonai bat agian zuek eztozuenaz ezagutzen/ entzun dozue inoiz errementaria?**
- 2 IK (GBB): **ez**
- 3 I: **inork ezta irakurri “Patxi errementaria” ipuina?**
- 4 IK (GBB): **ez**
- 5 I: **ez?**
- 6 IK (GBB): **ez**
- 7 I: **eta badakizue zer den errementaria?**
- 8 IK (GBB): **ez**
- 9 I: **lan egiten dabena burdinarekin**
- 10 IK: **zer da hori?**
- 11 I: **zer da burdina?**
- 12 IK: **cemento**
- 13 I: **ez**
- 14 IK: **hierro**
- 15 IK: **burdina**
- 16 I: **begira bai burdina (ondoan duen aulkia mugitzen du) burdinez daoz eginda bai? (...)**

Kontaketa ostean, lehendabiziko faseko “Kontu kontari” saioan egiten duen gisan, zenbait galdera egiten dizkie ikasleei, guztiak ere ulermenera bideraturakoak:

[KON.-OST.
2. gelaratzea;
“Kontu
Kontari”]

- 37 I: (...) **gustatu zaizue ipuina?**
38 IK (GBB): **ba:i**
39 I: bai gustau jatzue?
40 IK (GBB): **ba:i**
41 I: **orduan zer gertatzen jako ilargiari? (bi eskuekin borobilaren forma egiten du)**
42 IK (June): **bola bat haundi-haundia egin zela**
43 I: **bai baina ilargiari zer gertatzen zaio egunak pasatzen diran heinian?**
44 IK: **ez dela ikusten**
45 I: **hori da baina berari batzutan zer zer gertatzen zaio?**
46 IK: **haunditu**
47 I: **haunditu eta haunditzen denean eta aurpegi guztia erakusten duenean zer hasten da berriz ere?**
48 IK: **txikia**
49 I: **txikitzen/ bale gustau jatzue orduan?**
50 IK (GBB): **ba:i**
51 I: **bale bueno ba orain egingo dogu “Hitz eta pitz”**

Mirenek eginiko galderek lotura zuzena dute istorioarekin, eta pentsa liteke ikasleek istorioan gertaturikoa ulertu duten ikustea dela bere helburua. Dena den, adibideak erakusten digu irakasleak erantzun zehatzak bilatzen dituela. Ildo horretatik, ondoriozta daiteke Mirenen galderek ez dietela haurrei ulermenean sakontzen laguntzen.

Aldaketarik egotekotan, kontatu bitarteko momentuan dago, aurreko fasean ez bezala, oraingoan, Mirenek hiru eten egiten dituelako:

[KON.-BIT.
2. gelaratzea;
“Kontu
Kontari”]

- 22 I: (...) hari eskatu zion **zilarrezko bola handi** bat egin zezan eta hiru egunen buruan zoroaren ertzera eramane behar zuela/ **zer da zilarra?**
23 IK: **e oro/ urrea**
24 I: **urrea da gauza bat eta zilarra da beste bat zilar koloria badakizue zer dan ezta?**
25 IK (GBB): **ez**
26 I: **zilar koloria da e::**
27 IK: **XXXX**
28 I: **begira Izarok dauka zilar kolorezko zapatilak**
29 IK: **aber**
30 I: **hori da zilar kolorea bai?**
31 IK: **a!**
32 IK: **grisa**

- 33 I: eta Malenek bebai bale?/ **orduan eskatu zian alkateak errementariari egiteko? zilarrezko?**
 34 IK: **bola**
 35 I: **bola zelakoa?**
 36 IK (GBB): **haundia**
 37 I: **haundia bale** eta jarri behar zuen zoroaren ezkinatxo batian (...)

Irakasleak, istorioa kontatzen ari dela, ipuinean ageri den lexikoa argitzeko geldiunea egiten du, eta horretarako, gertuko adibideak baliatzen ditu. Horrek, den den, ez du kontaktaren haria eteten, ipuinetik adibideetara jauzi egin ostean, Miren berriz bueltatzen baita istoriora. Esandakoa kontuan hartuta, pentsa liteke, irakasleak lexikoa argitzeko hartutako erabakia ikasleen ulermenerako eta arretarako giltzarri izan daitekeela.

4.2.2.1.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Adierazleak identifikatzerakoan ikusi dugu Itziar Zubizarretak poesia esateko bi modu aipatzen dituela; batetik, egitura poetikoa errezitatzeko aukera legoke, eta bestetik, interpretatzekoa. Mirenek, Karmelek egiten duen gisan, bigarrenaren alde egiten du, eta pentsa liteke hautu hori, besteak beste, aukeraturiko testuak baldintzatzen duela, poesia saiorako altzo-jolas bat (“Xango mango”) proposatzen baitu. Hori horrela izanik, aipatzekoa da, jolasak berak eskatzen dituen mugimenduak hitzak esatearekin batera ikasten dituztela.

Saioaren egiturari dagokionez, eta hasierako momentuari erreparatuz, ondoko adibideak erakusten digu Mirenek ikasleei “Hitz eta pitz”-ekin hasiko direla esaten dien arren, ez diela egingo dutena azaltzen:

[KON.-TEST.
 2. gelaratzea;
 “Hitz eta pitz”]

- 51 I: bale bueno ba **orain egingo dogu “Hitz eta pitz”**
 52 IK: bua: “Hitz eta pitz” (gogo txarrez)
 53 I: Jon eta Nahia alfonbra gainera/ benga// nik esango dot lenengo osorik bale?
zuek entzun eta gero joango gara betiko moduan errepikatzen bale?
 54 IK (GBB): bai
 55 **I: xango mango/ haurra nongo?/ ona bada etxerako/ txarra bada putzurako/ bai?**
 56 IK (GBB): bai
 57 I: **benga xango mango**
 58 IK (GBB): **(irakasleak bi aldiz esaten du olerkia eta ikasleek errepikatu**

egiten dute)

Adibidean “betiko moduan” errepikatzeko kontsigna aurkezten die ikasleei, eta hori kontuan hartuta pentsa liteke ohiko egiteko modua dela egitura errepikatuz ikastearena. Hala egiten dute bi alditan, alegia, irakasleak esan eta ikasleek errepikatu. Horren ostean, ikasleak, txandaka, irakaslearen altzora ateratzen dira, eta hurrek Mirenekin batera esaten dituzte hitzak. Bost ikasle ateratzen dira alfonbra aurrera, eta jarraian, ikasleak bilakatzen dira protagonista; lehenik, seikote bat ateratzen da taldearen aurrera, eta batzuk aulkian eserita eta besteak haien altzoan daudela, altzo-jolasean aritzen dira. Bigarren seikote bat ere ateratzen da gero, eta dinamika berbera errepikatzen dute. Azken taldearen parte-hartzearekin ematen du bukatutzat saioa Mirenek, ikasleei beraien lekuetan esertzeko esanez.

4.2.2.2.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Lehenbiziko fasean ez bezala, ikusi dugu bigarrenean elkarrekin autokonfrontatzen direla maila bereko tutoreak. Hori horrela izanik, Karmelek eta Mirenek elkarrekin ikusten dituzte bigarren faseko esku-hartzeen irudiak, bai eta horiekiko beren usteak, iritziak eta hausnarketak partekatu ere. Karmeleren azterketa aurrez egin dugunez, maila bereko tutorearen analisirako baliagarriak diren zenbait gako azalduta izango ditugu dagoeneko. Ondorioz, errepikapenak saihesteko ahalegina egingo dugu; Mirenen kasuan, Karmeleren azterketatik ateratako ondorio berberak baliagarri izatekotan, ez dugu horietan sakonduko, alegia, aipatu baino ez ditugu egingo.

4.2.2.2.2.1. Testuingurua

Miren eta Karmele elkarrekin autokonfrontatzen dira bigarren fasean, eta Karmeleren azterketan ikusi dugunez, irakasleek diote gelan literatur saioetarako baliaturiko espazioko hormetan, “Hitz eta pitz” saioetan landutako egitura poetikoak itsasteko ohitura dutela.

Saioen sistematikotasunari dagokionez, gaia ez da hizpide hartzen autokonfrontazioan, jakin badakigun arren, astean lau alditan hartzen dutela literaturarako tartea, eta poesiak

eta narrazioak badutela berezko ordutegia. Hala eta guztiz ere, Mirenek aipatzen du, “Hitz eta pitz” oso gustura hartzen dutela ikasleek, eta horri eskainitako saioetatik kanpo ere, ikasleek eskatu egiten dutela:

[2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 465 KAR: **zuk esan duzu Miren hala ere gero eskatzen dutela beraiek ez
“Xango Mango”**
- 466 MIR: **bai eskatzen dabe baina gelan e?**
- 467 IKE1: gelan
- 468 MIR: o sea **gelatik kanpo ez dute sekula esan**
- 469 KAR: ez
- 470 MIR: baina gela barruan bai
- 471 IKE1: baina “Hitz eta pitz”en edo ez
- 472 MIR: **igual heldu arratsaldian edo heldu beste momento lau terdietan ez?
ya jartzen garazienian orduantxe hasten dia berriro be**
- [...]
- 487 IKE1: etxerakoan ta orduan hasten dira igual?
- 488 MIR: **ba igual ilaran**
- 489 KAR: ilaran
- 490 MIR: **esaten detzet benga jarri ilaran eta orduantxe hasten dira**
- 491 IKE1: esaten?
- 492 MIR: bai

Ikasleek “Hitz eta pitz”-en aritzeko eskatzeak literaturara hurbiltzeko prestutasuna erakusten du, eta beraz, ondoriozta genezake hezkuntza literarioa garatzeko bide ematen duen jarduera bat dela.

4.2.2.2.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Gelaratzea aztertzerakoan ikusi dugun moduan, Mirenek euskarria berari begira duela ahots goran irakurtzen die ipuina ikasleei. Horren harira, Karmeleren azterketan aipatu dugu kontaketa mota bat edo bestea hautatzeko arrazoa ipuinen luzera dela diotela bi irakasleek autokonfrontazio gurutzatuan, eta beraz, ez dugu gehiagorik sakonduko alderdi honetan.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez ere, gogora ekarri behar dugu Karmeleren azterketan jasotakoa, alegia, irakasleek ez dutela ohiturarik ipuina kontatu aurretik, esaterako, izenburua irakurri eta ikasleei hipotesiak eskatzeko, edota istorioarekin loturaren bat egiteko. Bi tutoreek azaleratzen dute testuinguraketa momentua bestela

planteatu beharko luketela eta horrek ikasleen arretan eta jarreran zuzenean eragingo lukeela.

Halaber, Mirenen “Kontu kontari” saioa aztertzerakoan, antzeman dugu irakasleak lexikoa argitzeko helburua duela etengabe, ipuina kontatzen hasi aurretik errementaria zer den argitzeko tartea hartzen baitu, eta istorioa kontatu bitartean ere, ikasleei egindako galderek esan berri duguna erakusten baitute. Horren harira, Karmeleren azterketan ikusi dugu, autokonfrontazio saioan prestatzaile-ikertzaileetako batek aipatzen diela, lexikoa argitzekotan, hobe dela hasieran egitea, kontatu bitartean eginez gero, horrek ikasleen arretan eragin dezake eta.

4.2.2.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Mirenek “Hitz eta pitz”-erako proposaturiko egitura poetikoa altzo-jolasa dela ikusi dugu irakaslearen gelaratzea aztertzerakoan, eta errepikatuz, hitzak zein mugimenduak ikasten dituztela. Beraz, interpretatzen dihardute, eta ez errezitatzen. Horri dagokionez, Karmeleren analisisan autokonfrontazio gurutzatua aztergai izan dugunean ikusi dugun gisan, mugimendua eskatzen duten egiturak dibertigarriagoak dira ikasleentzako, eta gogotsu hartu ohi dute parte. Bestalde, bi irakasleek diotenez, halako jolasak (kasu honetan, altzo-jolasak) hizkuntza menperatzen ez duten ikasleentzako ere gustagarri dira. Hortaz, pentsa liteke aurrez aipaturikoak eragingo duela irakasleek egiten duten testuaren hautaketan.

Poesia saioaren egiturari dagokionez, Mirenek autokonfrontazio saioan aipatzen duen gauza bakarra da bere gelan, “Hitz eta pitz”-en ia ikasle guztiak atera zirela alfonbra aurrera dinamika egitera, hala eta guztiz ere, azpimarratzekoa da txandaka eta taldeka egiten dutela, eta horrek dinamikotasunean laguntzen duela, saioa ez baita behar baino gehiago luzatzen. Horrez gain, irakasleak ez du saioaren egituraren inguruko ezer aipatzen, eta beraz, ez gara gehiago luzatuko puntu honetan.

4.2.2.2.3. Bigarren faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Espazioa eta haren erabilera sistematizatuta dituzte (aurreko fasean bezala). • Saioak sistematizatuta dituzte, eta beraz, ez dago aldaketarik puntu honetan. Lehen fasean bezala, bigarrean ere saioak laburrak (5-10 minutukoak) eta dinamikoak dira. • Ikasleek literaturara hurbiltzeko prestutasuna erakusten dute, eta horrek erakusten du narrazio zein poesia saioak hezkuntza literarioa garatzeko bide ematen duen jarduerak direla.
<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehen faseko molde bera darabil irakasleak kontaketarako: euskarria berari begira ahots goran irakurtzea. Beste behin ere, ipuinaren luzera da ipuina kontatzeko molde bat edo beste bat aukeratzeko arrazoia. • Lexikoa argitzeko eta ulermena bermatzeko helburuarekin jarraitzen du irakasleak; testuinguraketako momentua, kontatu bitartekoa eta ostekoa darabiltza xedeak betetzeko.
<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretatzeko hautua hartzen du beste behin ere irakasleak, besteak beste, halako egiturak jolas gisa planteatu daitezkeelako eta horrek ikasleen arretan eta motibazioan eragiten duelako. • Altzo-jolasean ari direnez, hitzak eta mugimenduak aldi berean ikasten dituzte. Jolasarekin amaitu ostean, saioa bukatutzat ematen da, lehenbiziko faseko egiteko modu bera antzeman daiteke, beraz, Mirenen gelaratzean.

9. taula. Mirenen bigarren faseko sintesi-taula

4.2.2.3. Hirugarren fasea

Bigarren faseko gelaratzea eta autokonfrontazio gurutzatua aztertzeko erabilitako logika bera jarraituko dugu puntu honetan ere, hau da, hirugarren formazio-faseko azterketatik ateratako adierazleez gain, lehenbiziko eta bigarren formazio-faseen analisiaren ondorioz identifikaturikoak ere hartuko ditugu aztergai, horrek, besteak beste, adierazle bakoitzaren kasuan, irakasle bakoitzak zer-nolako bilakaera izan duen erakutsiko baitigu.

4.2.2.3.1. Gelaratzeak

Hirugarren fasean ere poesia eta narrazio saio bana jaso ditugu irakasleko, eta puntu honetan, Mirenen bi saio horien azterketa egingo digu, horretarako, aurrez aipaturiko adierazleak kontuan hartuta.

4.2.2.3.1.1. *Testuingurua*

“Hitz eta pitz”-erako eta “Kontu kontari”-rako baliaturiko espazioan ez dago aldaketarik hirugarren faseko gelaratzeetan; toki berbera baliatzen dute, eta haren erabilera ere aurreko faseetako berbera da (irakaslea arbelaren parean esertzen da, eta ikasleak haren aurrean).

Saioen sistematikotasunean ere ez da aldaketarik antzematen aurreko faseetik hona, ez eta saioen iraupenean ere, izan ere, “Hitz eta pitz”-i lauzpabost minutu eskaintzen dizkio Mirenek, eta “Kontu kontari”-ri, aldiz, bederatzi. Egitasmoak proposaturiko denborartea errespetatzen dela agerikoa da, beraz, nahiz eta dinamikotasunari ere erreparatu behar zaion. Aurreko faseko Mirenen gelaratzea aztertzerakoan ikusi dugu bai poesia saioa, bai eta narrazio saioa ere, dinamikotasunaren isla direla, baina ezin genezake gauza bera esan azken gelaratze honen kasuan. “Hitz eta pitz”-erako, esaterako, zotz egiteko kanta bat (“Axa mixa”) hautatzen du irakasleak, baina proposaturiko dinamika ez du jolas gisa planteatzen; saioa hasten denetik bukatzen denera arte erreztatzen dihardute ikasleak, hasieran, irakasleak esandakoa errepikatuz, eta gero, guztiek batera esanez. Horrez gain, aipatzekoa da ez dutela mugimendurik edota keinurik tartekatzen, eta pentsa liteke hori dinamika jolas gisa ez planteatzearen ondorio izan daitekeela, aurrez esan dugun gisan, erreztatze proposamena egiten baitie irakasleak. Irudiei erreparatuz, ikus daiteke ikasle batek baino gehiagok arreta galtzen duela, eta pentsa liteke, erreztatze hutsak horretan eragin ahal izan duela. “Kontu kontari”-n ere badago zeresanik dinamikotasunari dagokionez, izan ere, kontaktaren beraren momentuan ikasleak adi-adi badaude ere, ipuina bukatu osteko elkarrizketaren nolakotasunak eta luzerak dinamikotasun falta dakar. Irakasleak, istorioa bukatutakoan, ikasle guztiei galdetzen die, banan-banan, ea etxean ba ote duten animaliarik, eta hala izatekotan, ea zaintzen dituzten, ematen al dieten jaten... Ikasleak parte hartzeko eskua etengabe altxatzen badute ere,

irudiek erakusten dute galderen errepikakortasunak ikasleen arretan eragiten duela. Bestalde, irakasleak gaiari helduta elkarrizketa sustatzeko ahalegina eginik ere, azpimarratzekoa da bide hori hautatzeak ez diela hurrei hizkuntza edo literatura gaitasunetan aurrera egiten laguntzen, ez baita ikaste-objeturik finkatzen, ez eta hizkuntza edo alderdi literiorik aldarnatzen ere.

4.2.2.3.1.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Aurreko bi faseetako gelaratzeak aztertzerakoan ikusi dugu Mirenek ipuina euskarria berari begira jarrita ahots goran irakurtzeko hautua egiten duela, eta azpimarratzekoa da, azken honetan, euskarrik gabeko kontaketa aldeko apustua egiten duela. Nahiz eta lehenbiziko eta bigarren faseetako “Kontu kontari” saioetan ipuina irakurri bitartean ikasleekin harreman bisuala mantentzeko eta kontaktari laguntzeko keinuak egiteko ahalegina egin, nabarmendu beharra dago euskarrik gabeko kontaketa, estrategia gehiago baliatzen dituela, eta kontaketa guztian zehar begiradarekin, ahots aldaketekin, intonazioarekin, keinuekin... laguntzen diela hitzei. Aurrerago, irakasleak baliaturiko estrategiak aztergai izango ditugun puntuan, sakontasunez erreparatuko diegu horiei guztiei, eta beraz, ez gara gehiago luzatuko.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, aurreko fasearen azterketan ikusi dugu Mirenek “Kontu kontari”-n lexikoa argitzeko helburua duela, eta orainoan ez da aldaketarik antzematen, ez kontaketa testuinguraketako momentuan, ez eta kontatu bitartean ere.

“Kontu kontari” saioari hasiera eman bezain pronto, ikasleei ipuinaren izenburua aurkezten die, eta horrekin batera, proiektorean ikusgai jartzen duen irudia erakusten die (kardantxiloarena):

[KON.-TEST.

3. gelaratzea;

“Kontu kontari”]

- 1 I: e: **lelengo eingo dogu ipuintxo bat kontau** orduan jarriko zarie danak hara begira bale? (arbelera begira)// sh: aber pi pi pi pi pi pi (irakaslea ikasleen artetik pasatzen da arbelaren parean jartzeko)// **beitxu (proiektorea pizten du)**// piztuko da ezta?
- 2 IK: eztakit

- 3 IK: bai bai bai bai bai bai
 4 I: bai? bale aber e: entzun/ **ipuina** Gorka **deitzen da Mokobeltz/** ez da (mokoa ateratzeko keinua egiten du) moko beltza/ bale?/ **txoriek zer dauke? (ahora gerturatzen du eskua)**
 5 IK (GBB): **mokoa**
 6 **I: bale bueno ba da ipuintxo bat txori bati buruz kardantxiloa deitzen kardantxiloa da txori hau (arbelera seinalatzen du) bale?/ ikusi dozue sekula kardantxilorik?**
 7 IK: **nik ez**
 8 IK (GBB): **bai**
 9 I: **bai? poli-politxak dira ezta?**
 10 IK (GBB): bai
 11 I: **bueno ba ipuina da kardantxilo bati buruz** eta egun batean e: Amaiaren urtebetze eguna ta Amaiak egiten zituen egin behar zituen zazpi urte/ eta esnatu zira:n aitatxo ta amatxo jun ziran beran logelara Amaia: zorionak pitxirrita! poz-pozik eta bera zeuan a eskerrik asko! eskerrik asko! baina zeuan urduri aber aber ze opari jaso behar zeban/ eta jaiki zanian oparitu zioten (arbelera begira jartzen da) kardantxilo politx bat eta poz-pozik ipini zan ze ondo:! orain nik zainduko do:t nik emango detzat ja:ten eda:ten/ ta orduan kaiolatxo batian sartu zeban eta **eman zetzan ura eta alpistia bai?/ alpistea badakizue zer dan**
 12 IK (GBB): **bai**
 13 I: **txoriek jaten dutena bale** eta zeuan egun guztian ba txorrotxioka kantuan poz-pozik txoritxua (...)

Adibidean ikus genezakeenez, gainera, Mirenek, ipuina kontatzen ari den bitartean, eten bat egiten du ikasleei lexikoa argitzeko asmoz, baina haiek hitza ezagutzen dutela ikusirik, kontakizunarekin jarraitzen du. Hortaz, ondoriozta genezake aurreko fasetik hona ez dagoela aldaketarik irakaslearen egiteko moduetan, lexikoa eta ulermena bermatzea baitu helburu. Horren harira, bigarren autokonfrontazio gurutzatuan prestatzaile-ikertzaileetako batek bi irakasleei esandakoa ekarri beharko genuke gogora, alegia, lexikoa argitu baino hobe litzatekeela ikasleek ulertuko ez dutela uste dugun hitza besteren batengatik ordezkatzeta, eta argitzekotan, egokiena ipuina kontatu aurretik egitea litzatekeela, ez kontatu bitartean, horrek ikasleen arretan eragin ahalko bailuke. Hala izanik ere, Mirenek bere ohiko egiteko moduarekin jarraitzeko hautua egiten du.

Aurreko bi faseetako narrazio saioetan, kontaketa osteko momentuari erreparatuz, ikusi ahal izan dugu irakasleak elkarrizketa ulermen galderen bueltan egituratu duela, eta ez duela momentu hori emozioak azaleratzeko, iritziak partekatzeko edota ipuinarekin loturaren bat edo beste egiteko probestu. Hirugarren faseko “Kontu kontari” saioan ere ez ditu azken xede horiek bilatzen:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeara;
“Kontu
kontari”]

- 15 I: **hamendik zeinek dauka etxian maskotatzoren bat edo? (hainbat ikasleek eskua altxatzen dute)/ Diegok/ zer daukazu?**
16 IK (Diego): **e txoria eta txakurra**
17 I: txoria ta txakurra **ta izena dauke?**
18 IK (Diego): e **bai**
19 I: **zelan?**
20 IK (Diego): txakurra Oto eta
21 IK: Oto?
22 I: Oto/ eta txorixak?
23 IK (Diego): (isilik geratzen da segundu batzuetan) ez dauka
24 I: eztauka eta **ataratzen dozu txakurra pasian?**
25 IK (Diego): (baietz egiten du buruarekin)
26 I: ta **txorixari jaten ematen detzazu?**
27 IK (Diego): (baietz egiten du buruarekin)
28 I: bai? oso ondo **eta Igorrek?**
29 IK (Igor): **nik daukat katu bat baina ya ez daukat**
30 I: **ya ez daukazu/ Maialenek?**

Elkarrizketarako lau minutuko tarte hartu arren, irakasleak etengabe galdera berberak egiten dizkie banan-banan ikasleei, guztiak ere animaliarik ba ote duten eta haien zaintzen ote dituzten jakitera bideratuak. Hortaz, aurreko fasetik hona aldaketa antzeman daiteke, ulermen galderak egitea alboratu eta haien bizipenak hartzen baititu oinarri, dena dela, lehen esan dugun moduan, galdera horien helburuak ez du egitasmoak proposaturikoekin (emozioak azalerratzeara, iritziak partekatzea, ipuinarekin loturak egitea...) bat egiten.

4.2.2.3.1.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Testuingurua aztergai izan dugun puntuan azaldu dugu Mirenek “Axa mixa” zotz egiteko abestia aukeratzen duela “Hitz eta pitz”-erako, baina berau jolas gisa proposatu beharrean, hitzak ikastera bideratzen duela saioa. Izan ere, hasieran, irakasleak hitzak esan eta ikasleei errepikatzeke eskatzen die, eta beste bi alditan errepikatzen dute haurrek irakaslearen laguntzarekin, baina inolako mugimendurik edota keinurik egin gabe. Ondoren, lau taldeetan jarrita, aurrez eginikoa errepikatzen dute. Ez dute, beraz, abestiak berak eskatzen duen keinua (zotz egitea) egiten, eta kontuan hartu beharrekoa da hori, Itziar Zubizarretak formazioan aipatzen baitie irakasleei hitzak esateaz gain, ezinbestekoa dela jolasak eskatzen dituen mugimenduak egitea.

Esandakoa kontuan hartuta, azpimarratzekoa da, aldaketa antzeman daitekeela aurreko faseetatik hona, lehenbizikoan zein bigarren goan egitura poetikoa interpretatzeko hautua egiten baitu Mirenek, eta oraingoan, ikusi berri dugun gisan, bestela jokatzeko baitu. Azken autokonfrontazio saioan poesia esateko moduez hitz egiten dute bi tutoreek, eta aipatzen dute ikasleek interpretatzea zein errezitatzea gustuko duten arren, motibazioa eta parte hartzea handiagoak direla interpretatzen ari direnean. Hori horrela izanik, pentsa liteke irakasleek joera handiagoa izan dezaketela interpretatzeko errezitatzeko baino, eta horren isla izan daitezkeela lehenbiziko bi faseetako “Hitz eta pitz” saioak. Azken honetan, dena den, ikusi dugu errezitatzearen aldeko apustua egiten duela Mirenek, eta hori hirugarren formazio-fasearen ondorioz gertatu dela pentsa liteke, izan ere, saio horretan, egitasmoko formatzaileak mintzagai hartzen du poesia esateko modua, eta besteak beste, aipatzen du, funtsezkoa dela interpretatzeko eta errezitatzeko tarreak uztartzea.

Poesia saioari hasiera eman bezain pronto, irakasleak landuko duten abestia testuinguratzeko tartea hartzen du:

[KON.-TEST.
3. gelaratzea;
“Kontu
kontari”]

89 I: eta e: **orain egingo dogu “hitz eta pitz”** jarriko gara borobilean eta (ikasleak borobilean esertzen dira eta aldiberean hitz egiten dute) **ikasiko dogu** sh: e:/// egiten dogu ba: adibidez **jolasak eta aukeratzera goazenean dona dona katona bai? ikasiko dogu horrelako beste bat** eta esaten da:u/ entzun e?/ ondo-ondo zabaldu belarrixak eta ahua itxi// ixa mixa zilarra joan joan oilarra ixa mixa zilarra joan joan oilarra/ ala errepikatu

Mirenek zotz egiteko abesti bat ikasiko dutela aipatzen die haurrei, eta horrez gain, haien zentzuzko den “dona dona”-ren antzekoa dela azaltzen die. Karmeleren azterketan ikusi dugu hark ere hautu bera egiten duela, eta pentsa liteke, biek ala biek haurren ulermena bermatzeko xedez egiten dutela alderaketa hori. Hala ere, hirugarren faseko autokonfrontazioan horren inguruan hitz egiten dutenean, tutoreek aipatzen dute ez zela aurrez elkarrekin erabakitakoa izan.

Bestalde, aipatzekoa da, Mirenek errepikapenaren mekanika darabilela oraingoan ere, berak esaten baititu lehenik hitzak gero ikasleei errepikatzeko eskatuz; hasieran, talde handian, eta ondoren, txikietan. Lehen esan dugun moduan, errezitatzeko hautua egiten

du irakasleak, eta hitzak esaten dituzten bitartean, ez dute keinurik edota mugimendurik egiten, harik eta saioa bukatzerakoan Mirenek abestiak berak eskatzen duen keinua egiten duen arte, alegia, zotz egitea. Hori gelako arduraduna aukeratzeko helburuz egiten du:

[KON.-OST.

3. gelaratzea;
“Hitz eta pitz”]

- 136 I: **bale eta oin egingo dogun danon artian/** eseri ondo (ikasleetako bati esaten dio) **eta aukeratuko dogu ba: gaurko arduraduna/ bale?**
- 137 IK (GBB): bai
- 138 IK (GBB): ez
- 139 I: **urtetzen dana gaurko arduraduna** benga bat bi esan zuek bale e? bat bi eta hiru
- 140 IK (Maitane): ya
- 141 I: **baina danok abesten e?**
- 142 GBB: axa mixa zilarra joan joan oilarra ardi beltzen bilara o pitxon txiribiton txin txan txon (**abestu bitartean irakasleak zotz egiten du; ikasleak seinalatzen doa**)
- 143 I: **Hector arduraduna oso ondo** oin altxatzen gara eta bakoitza bere tokira

Hortaz, bukaeran bada ere, zotz egiteko abestiaren funtsari heltzen dio Mirenek, eta orduan bai, keinuak zein hitzak aldi berean egiten ditu. Garrantzitsua da aipatzea, dena den, irakasleak baino ez duela hori egiten.

4.2.2.3.1.4. Baliabide materialak

Hirugarren formazio-fasea aztergai izan dugun puntuan ikusi dugu Bularretik Mintzora egitasmoak ezinbestekotzat jotzen duela literatur saioetan baliabide material egokiak baliatzea. Halaber, egokitasun horretan hiru faktore hartu behar ditugu kontuan, hala nola, kalitatezko testuen erabilera, askotariko testuena, eta, adinerako egokiak eta ikasleen gustukoak diren testuena. Horien analisisa egiteko, beharrezko zaigu hiru faseetako gelaratzeak aztertzea, eta beraz, puntu honetan aurreko biak ere hartuko ditugu aintzat.

LHko 1. mailako irakasleek eginiko lehen autokonfrontazio gurutzatuari esker jakin dugu poesia zein narrazio saioetarako erabiltzen duten materiala Bularretik Mintzorako web orrialdetik hartzen dutela, eta beraz, hirugarren gelaratzean landurikoak ere bertatik eskuraturikoak direla ondorioztatzen dugu. Horrez gain, aipa genezake “Mokobeltz” eta “Axa mixa” kalitatezko testuak direla, bai eta ikasleen adinerako egokiak ere; batetik, egitasmoaren ardatzetako bat delako haurrei kalitatezko testuak eskaintzea, eta bestetik,

Bularretik Mintzora 0 eta 8 urte bitarteko umeei zuzenduriko proiektua delako²⁹. Alabaina, aipatzekoa da, egitasmoak testuekin batera, salbuespenak salbuespen, haiei loturiko dinamikak proposatzen dituela³⁰, eta Mirenek, gainontzeko irakasleek bezala, ez dituela horiek baliatzen.

Askotariko moldeen erabilera baliabide materialen egokitasuna aztertzeko faktoreetako bat dela esan dugu eta Mirenen gelaratzeei erreparatuta, azpimarratzekoa da Karmeleren azterketatik ateratako ondorio berbera ateratzen dugula; batetik, “Hitz eta pitz”-en baliaturiko testuak askotarikoak dira (abestiak, olerkiak, jolasean aritzeko egiturak...), eta bestetik, “Kontu kontari”-rako proposaturikoak molde berekoak dira, izan ere, ipuin idatziak dira guztiak, eta aztergai izan ditugun gelaratzeetan bederen, ez da album ilustraturik, metatzen den istoriorik... eskaintzen.

Puntu honekin bukatze aldera, eta testuak ikasleek gustukoak diren aztertzeari dagokionez, gogora ekarri behar dugu adierazle hori ebaluatzea ezinezko dugula, hain zuzen ere, horretarako, ikasleen ahotsa jaso eta aztertu beharko baikenuke, eta guk ez baitugu bide hori jarraitu.

4.2.2.3.1.5. Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak

Adierazleak identifikatzerakoan aipatu dugun gisan, hirugarren formazio-fasean Bularretik Mintzora egitasmoko dinamizatzailleak dio oso garrantzitsua dela kontatu, interpretatu edota errezitatzerakoan hainbat estrategia baliatzea, eta horien artean hauek aipatzen ditu: abiadura, intonazioa, etenak, errepikapenak, eta keinu zein imintzioak.

“Kontu kontari” saioari erreparatuz gero, kontaketa mota aztertzerakoan esan duguna gogora ekarriz, azpimarratzekoa da Mirenek keinu ugari egiten dituela kontaketari

²⁹ Halaber, azpimarratu beharra dago, web orrialdean, testu gehienak adinaren arabera sailkatuta daudela, eta “Mokobetz” horren adibide da, berau lehen zikloko haurrentzako proposamenen artean aurki baikenezake.

³⁰ “Mokobeltz”-en kasuan, ipuinaren irakurketa azken pasadizkoan eten eta irakurleei hortik aurrerako bukaera posibleak eskaintzeko proposamena egiten da. “Axa mixa”-ri dagokionez, ez da zehazki dinamika jakin bat proposatzen, baina aipatzen da egitura hori harrapaketa jolas bati edota ekintza zehatz bati hasiera emateko baliatu ohi dela.

laguntzeko, baina ez hori bakarrik; ondoko adibideak erakusten digunez, horrez gain, nabariak dira ahots aldaketak, intonazioaren gora-beherak eta onomatopeiak ere:

[EST.-INT./
KEI.
3. gelaratzea;
“Kontu
kontari”]

- 13 I: txoriek jaten dutena bale eta zeuan egun guztian ba txorrotxioka kantuan poz-
pozik txoritxua eta Amaiak entzuten zeban eta a:i nere kuttuna! (**ahots
eztiarekin**) ze pozik bizi dan (ikasleek barre egiten dute)/ eta hurrengo goizian
esnatu zanian bueno ba pixkatxo bat ibiltzen bazebilen txio txioka baina u::
pixkatxo bat motelxuaua eta jesus! ze pasau oteko ze pasauko ote jako honi?
(**harridura ahotsarekin**) baina ba:: (**axolagabe ahotsa jartzen du**) ez zan
larregi urduritu// pasatu ziran egu:nak joan zan esko:lara super o:ndo lagu:nekin
pin pin pan pan etxera bueltatu zan eta txoritxuak jarraitzen zeban pixkatxo bat
apaltxoago baina bueno berak kaso larregi ez zetzan ein (**eskuekin axolagabe
keinua egiten du**)// joan zan ohera/ hurrengo goizian esnatu zanian berriro be/
ez zan e lehengo lehendabiziko eguneko poztasun haura zekana/ ez/ zeuan
pixkatxo bat ondiokan apaltxoago ta gero ta gutxiago abesten zeban (**ahotsaren
tonua jaisten du pixkanaka**)// eta Amaiak pentsatu zeban jo! ze ze ze raro ezta?
baina ba! (**axolagabe ahotsarekin**) kasorik ez/ eskolara joan za:n pasau zeban
egu:na gabian etxian aitatxo ta amatxokin berbetan egon za:n baina txorixari
buruz ezebez// ta hurrengo egunian esnatu eta berriro be/ baina gero eta gutxiu
(**txio egiten du baxu-baxu**) baina motel motel motel (**makurtu egiten da**) ixa
ez zitzaion entzuten// eta berak ba! ba! ez jako ezer pasauko! (**axolagabe
ahotsarekin**) bueno pixkat e: arraro xamarra da baina bueno ba! (**axolagabe
ahotsarekin**) lasai nao bueno betiko bezela ez? juan zan bueltatu zan pin pin
pin/ jun zan ohera eta hurrengo goizian esnatu zanian a! (**harridura
ahotsarekin eta harridura aurpegiarekin**) ez det entzuten// juan zan balkoira
eta ikusi zeban kaiolatxo kaiolan izkinatxo batian horrela (**uzkurtu egiten da**)
triste triste triste isil-isilik (**ahotsaren tonua jaitsi eta tristura aurpegia
jartzen du**) eta hasi zitzaion Mokobeltz! bere izena Mokobeltz zan ahaztu zait
esatea/ Mokobeltz! Mokobeltz! eta Mokobeltzek (**buruarekin ezetz egiten du**)
kasurik bez! (**ahotsaren tonua jaisten du**)// aitatxo: lagundu:!
(**ahotsaren tonua igotzen du**) eta ikasleek barre egiten dute)/ etorri zan aitatxo ta zer
gertatzen da Amaia? (**ardura ahotsarekin**)// es que Mokobeltzek ya eztau txio
txio txorik egiten (**ahots tristearekin**)// ematen diozu alpistea eta ura? a!
(**eskuekin ahoa estaltzen du**)// aber Amaia zuk egunero bazkaltzen eta afaltzen
dozu?/ eta gosaldu ta meriendau?/ bai/ ba txorixak be egunero bihar dau/ a!
(**harridura ahotsarekin**) ai bai ba ointxe bertan emango diot (**ahots
tristearekin**)// sartu zion jan zeban edan zeban bapo-bapo ipini zan eta
(**txorrotxioka hasten da**) poz-pozik ya eta esan zetzan Amaiak aitari a!
(**estutasun ahotsarekin**) ai aita bene-benetan hemendikan aurrera arduratu
bihar naiz super-super ondo ta zaindu behar dot txorixa inork baino hobeto//
gustau jatzue ipuina?

Aurreko bi faseetako narrazio saioetako estrategien erabilera aztertu ez dugun arren³¹, azpimarratzekoa da aldaketa antzeman daitekeela irakaslearen egiteko moduetan. Izan ere, lehenbiziko eta bigarren faseko “Kontu kontari” saioetan, irakasleak kontaktari laguntzeko zenbait keinu tartekatze eta ikasleekin harreman bisuala mantentzeko

³¹ Gogoratu kontaktzeko, interpretatzeko eta errezitatzekeo estrategien erabileraz hirugarren formazio-fasean hitz egiten duela Itziar Zubizarretak.

ahalegina egin arren, hirugarrengoan maiztasun handiagoz baliatzen ditu horiek, eta aipaturikoez gain, lehen esan dugun moduan, bestelako estrategiak baliatzen ditu. Pentsa liteke bilakaera hori zenbait arrazoirengatik gertatu ahal izan dela: ipuina kontatzeko hautaturiko moldearen eraginez, Itziar Zubizarretak hirugarren formazio-fasean estrategiez hitz egin izanaren ondorioz eta Karmelerekin batera eginiko autokonfrontazio saioan estrategien inguruan hitz egitearen eraginez.

“Hitz eta pitz”-en kasuan, ostera, besterik esan genezake. Hirugarren faseko poesia saioan irakasleak egitura poetikoa esateko aukeraturiko moldea eta poesia saioaren egitura aztergai izan ditugunean, ikusi dugu, aurreko bi faseetan ez bezala, Mirenek errezitatzearen aldeko apustua egiten duela, eta ikasleek errepikatuz ikasten dutela zotz egiteko abestia.

Zotz egiteko abestia errezitatzen ari direnean, esan dugu errepikatzen ari direla ikasleak hasieran, eta horrela ikasten dutela berau. Hortaz, aipatzekoa da ikasleek irakasleak markaturiko erritmoa, abiadura eta intonazioa ere errepikatzen dituztela.

4.2.2.3.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Azken fasean ere elkarrekin autokonfrontatzen dira maila bereko tutoreak. Saio horren azterketa egingo dugu atal honetan, eta horretarako, hirugarren faseko gelaratzeak aztertzeko baliaturiko adierazleak izango ditugu oinarri.

4.2.2.3.2.1. Testuingurua

Mirenen gelaratzeak aztertu ditugunean ikusi dugu irakasleak gelan baduela literatur saioetarako txokoa, eta sistematizatuta duela haren erabilera. Hirugarren faseko autokonfrontazio saioan horren inguruan galdetzen dio prestatzaile-ikertzaileetako batek:

[TEST.-LIB.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 138 IKE1: hori bai **egiten duzue desberdin/ zuk (Mireni esaten dio) e beti alfonbran jartzen dituzu “Hitz eta pitz”-en denak**
- 139 MIR: **normalian bai**

- 140 IKE1: nahiz eta gero dinamika batzuk taldeka egin e alfonbran dau ezta?
 141 MIR: bai normalian bai
 142 KAR: nik ipintzen ditzut e horrela alfonbran hor daude batzuk ba: **bestela aztoratu edo egiten dira ta bueno ba pixkat apurtu egiten dute dinamika hori ta horrela ba bueno kontrolatuago edo: dauzkazu ere bai eta beraiek daude e egin behar dutena egiten**

Adibideak erakusten digun gisan, LHko 1. mailako bi irakasleek egiteko modu desberdinak dituzte. Karmelek, esaterako, ikasleak ez ditu beti alfonbran izaten, talde txikietan ari direnean, parte hartzen ari direnak alfonbran dauden arren, gainontzekoak beraien aulkietan eserita baitaude. Mirenek, ordea, dinamika guztiak alfonbran egiten ditu, bai talde handikoak, bai eta talde txikietakoak ere. Horri dagokionez, egitasmoko formatzaileak aipatzen du, gelan, poesia zein narrazio saioetarako espazioa izatea garrantzitsua izateaz gain, funtsezkoa dela tarte horietan egiten diren kantu-jolasak, errezitaldiak, ipuin kontaketak... eguneroko curriculumeko dinamikatik ateratzea. Irakasleek autokonfrontazio saioan aipaturikoa kontuan hartuta, ondoriozta genezake Miren egitasmoaren ikuspegi horretara hurbiltzen dela, dinamika dena delakoa izanik ere, literaturarako txokoa baliatzen baitu.

Literatur saioen testuinguruaz ari garelarik eta dinamikotasunari erreparatuz, gogora ekarri behar dugu Karmeleren azterketan aipaturikoa, alegia, irakasle biek diotela dinamikak berak eragin egiten duela saioen dinamikotasunean.

4.2.2.3.2.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Kontaketa motari dagokionez, Karmeleren azterketan ikusi dugu bi irakasleek elkarrekin aukeratzen dutela ipuina, bai eta berau euskarrik gabe kontatuko dutela ere. Halaber, pentsatzekoa da testuinguraketa momentua eta kontaketa ostekoa ere elkarrekin diseinatu dutela, Karmeleren gelaratzea zein Mirenekin batera eginiko autokonfrontazioa aztertzerakoan ikusi ahal izan baitugu biek baliatzen dutela kardantxiloaren irudia ipuinari hasiera eman eta lexikoa argitzeko, eta biek erabakitzen dutela ipuina kontatu ostean ikasleei etxean dituzten animalien inguruan galdetzea. Azken horren inguruan galdetzen dio prestatzaile-ikertzaileetako batek Mireni azken autokonfrontazio saioan:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 271 IKE2: (bideoa eten) **zuk ere hemen egiten dituzu galderak ezta?** beraiek e:
erantzuteko
272 MIR: **bai bueno gelditxu ginan pixkat bixon artian gero jokua ematen**
zebanez eta pues galdetzeko holan zeoze baten batek ia zekan edo:
273 IKE2: **parte hartzea sustatzeko**
274 MIR: **ba:i**
275 KAR: **eta beraiek hitz egiteko** ere bai
276 IKE1: hori da
277 KAR: **horrela aprobetxatzen dogu momentu hori beraiek euskeraz be: aber**
erderara bestela asko jotzen dute orduan

Ikus genezakeen moduan, etxean dituzten animalien inguruan galdetzearen helburua ikasleen parte hartzea sustatzea eta haiek euskaraz hitz egitea da, diotenez, ikasleek joera handia baitute gaztelaniaz aritzeko. Hala eta guztiz ere, gelaratzeek erakusten dute irakasleek ikasleen hizkuntzaren erabilera sustatzeko saiakera egin arren, ez dela hizkuntza aldamiatzen, eta beraz, ez dela hizkuntza lantzen. Horrez gain, azpimarratzekoa da literatur edukietan sakontzeko jarduerarik ere ez dela egiten.

4.2.2.3.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Aurrez ikusi dugu “Axa mixa” zotz egiteko kanta proposatzen duela irakasleak “Hitz eta pitz”-erako, baina testuarekin eginiko dinamika jolas gisa planteatu beharrean, egitura bera ikasteko helburuz egiten du, nahiz eta aipatzekoa den saioaren bukaeran irakasleak berak egiten duela zotz gelako arduraduna aukeratzeko.

Halaber, Karmeleren azterketan, autokonfrontazio gurutzatuaren analisia egin dugunean, aipatu dugu prestatzaile-ikertzaileetako batek irakasleei galdetzen diela ea poesia saiorako egitura bat edo beste hautatzerakoan alderik ikusten ote duten ikasleengan. Ikusi dugu Mireni iruditzen zaiola ikasleak beti daudela gustura “Hitz eta pitz”-en, eta azken datu hori kontuan hartzekoa da, ikusirik, poesia saioan proposatzen duen dinamika errezitatzerara mugatzen dela, zotz egiteko kanta bat izanik ere langai.

4.2.2.3.2.4. *Baliabide materialak*

Aurrez ikusi dugu bi irakasleek narrazio zein poesia saioetarako hautaturiko testuak Bularretik Mintzorako webgunetik hartzen dituztela, ez ordea testu horiekin lotuta proposaturiko dinamikarik. Halaber, Karmeleren gelaratzearen analisisian aipatu dugun moduan, irakasleek ikasle guztien edo behintzat gehienen parte hartzea bermatu nahi dute, eta autokonfrontazioan diotenez, iruditzen zaie egitasmoak proposaturiko dinamikarekin ez luketela halakorik lortuko. Esan bezala, aurrez aztertutako alderdia dugu hau, eta beraz, ez gara gehiago luzatuko puntu honetan.

4.2.2.3.2.5. *Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak*

Gelaratzea aztergai izan dugunean ikusi dugu Mirenek estrategia ugari eta maiz baliatzen dituela ipuin kontaketa, eta poesiarako tartean ere zaintzen dituela erritmoa, abiadura eta intonazioa, nahiz eta keinurik ez tartekatu. Autokonfrontazioan, irakasleak berak ez du horren inguruko aipamenik egiten, baina prestatzaile-ikertzaileetako batek aipatzen dio egindako ahalegina, alegia, ipuina kontatu ez ezik antzeztu egin duela, eta horrez gain, euskalkia baliatu izana balioan jartzen du:

[EST.-INT.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 263 IKE1: (bideoa eten) hemen **Miren ya ez da papela laga dozula bakarrik ez da antzeztu ein duzula ya euskalkia ere sartu duzu ezta?**
- 264 MIR: **bai**
- 265 IKE1: hor e bai polita iruditu zitzaigun ze justu eztaikit igual da espazio bat gero igual e Lehen Hezkuntzan eta euskalkiek galdu egiten dute presentzia
- 266 MIR: **normalian saiatzen naiz saio hauetan sartzen e?**
- 267 IKE1: ba:i igual **aukera polita ematen duela gertutasun hortan** eta

Ondorio gisa, azpimarratzekoa da Mirenek azken fasean kontaketa moldea aldatzeko eginiko hautua, baina baita fase guztietako “Hitz eta pitz”-en poesia esateko moduak uzartzeko eta literatur saio orotan hainbat estrategia baliatzeko ahalegina ere.

4.2.2.3.3. Hirugarren faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Espazioaren sistematikotasunean eta haren erabileran ez dago aldaketarik. • Saioen laburtasuna agerikoa den arren, ipuina kontatu osteko elkarrizketak “Kontu kontari” saioaren dinamikotasunean eragiten du.
<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Euskarririk gabeko kontaketa. • Irakasleak lexikoa argitzeko eta ulermena bermatzeko helburuarekin jarraitzen du narrazio saioko hiru momentuetan.
<i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aurreko faseetan ez bezala, errezipitatearen aldeko hautua egiten du eta hori formazio saioaren ondorioz gertatu dela pentsa liteke. • Egingo dutena azaltzen die ikasleei haien zentzuzkoak den beste zotz egiteko kantu batekin alderatuz. Abestia errepikatuz ikasteko dinamika proposatzen du irakasleak, nahiz eta hitzak baino ez dituzten ikasten. Abestiak berak eskatzen duen keinurik (zotz egitea) ez dute egiten hurrek; irakasleak berak saioaren bukaeran egiten du.
<i>Baliabide materialak</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bularretik Mintzorako web orrialdetik harturiko materiala; kalitatezkoa eta adinerako egokia. Irakasleak askotariko testuak baliatzen ditu “Hitz eta pitz”-en, ez ordea “Kontu kontari”-n. Webguneko materiala erabili arren, ez dira egitasmoak testu horiei loturiko proposaturiko dinamikak gelaratzen.
<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezipitateko estrategiak</i>	<ul style="list-style-type: none"> • “Kontu kontari”-n askotariko estrategien erabilera agerikoa da: keinu zein imintzioak, harreman bisuala mantentzea, ahots aldaketak, intonazio aldaketak eta onomatopeien erabilera. • “Hitz eta pitz”-en, aurreko faseetan ez bezala, ez da keinurik tartekatzen, nahiz eta egitura poetikoak eskatzen dituen erritmoa, abiadura eta intonazioa zaintzen diren.

10. taula: Mirenen hirugarren faseko sintesi-taula

4.2.3. Marian

Eibarko San Andres eskolako LHko 2. mailan bi ikas-talde daude, eta Marian da A taldeko tutorea. Bularretik Mintzora egitasmoko formazio-faseetan parte hartu du eta maila bereko tutorea den Amaiarekin programatzen ditu literatur saioak.

4.2.3.1. Lehendabiziko fasea

Karmeleren eta Mirenen azterketetan egin dugun gisan, LH 2. mailako irakasleen lehendabiziko faseko gelaratzeak zein autokonfrontazioak aztertzeke, batetik, lehen eta bigarren formazio-faseen azterketatik abiatuak identifikaturiko adierazleak izango ditugu oinarri.

4.2.3.1.1. Gelaratzeak

LHko 1. mailako irakasleen azterketetan esan dugu hiruna saio grabatu ditugula irakasleko, bi poesiari dagozkionak eta bat narrazioari dagokiona. 2. mailako tutoreen kasuan ere logika bera mantentzen dugu, eta beraz, Marianen lehenbiziko formazio-faseko gelaratzeen analisisa egiteko hiru saioei erreparatuko diegu.

4.2.3.1.1.1. Testuingurua

Karmeleren eta Mirenen azterketetan egin dugun gisan, testuinguruaz berba egiteko, Marianek literatur saioetarako baliaututako espazioari erreparatuko diogu lehenbizi. Lehen Hezkuntzako 1. mailako geletan dagoen espazio antzerakoa dago Marianen gelan ere; ikasgelaren albo batean, bi arbelen parean, alfonbra dago eta txoko hori baliatzen dute sistematikoki literatura saioetarako (asteko lau egunetan egiten dituzte bertan narrazio eta poesia saioak). Gune horretan apalategi bat, ordenagailuaren mahaia eta beste mahai txiki bat ere badaude, nahiz eta aipatzekoa den ez dela liburuz beteriko espazioa. Hala eta guztiz ere, kontuan hartzekoa da irakaslearen mahaian “Hitz eta pitz” saioetan egindako asmakizunak, olerkiak eta bestelakoak gordetzeko kutxa bat dutela. Berori irakaslearen mahaian egoten da, baina aurrerago autokonfrontazio gurutzatua aztertzerakoan ikusiko dugun moduan, irakasleak berak aipatzen du ez duela ikasleen eskura uzten. Horrez gain,

hormetan, “Hitz eta pitz” saioetan landutako egitura poetikoak (olerkiak, asmakizunak, aho-korapiloak...) dituzte ikusgai.

Amarekin batera eginiko lehenbiziko autokonfrontazio gurutzatuari esker badakigu LHko 2. mailako tutoreek sistematizatuta dituztela narrazio eta poesia saioak, eta astean lau aldiz hartzen dutela literaturarako tarteak; “Hitz eta pitz”-en goizeko lehen orduan aritzen dira, eta “Kontu kontari”-n jolastorduari ondoren.

Aztergai hartuko dugun hurrengo adierazlea saioen dinamikotasunari dagokio, eta hortaz, beharrezkoa zaigu saioen iraupenari erreparatzea, nahiz eta Karmeleren gelaratzeak aztertzerakoan aipatu dugun moduan, denbora-tarte laburra izateak ez dakarren halabeharrez dinamikotasuna, eta era berean, denbora luzeagoz aritzeak ez duen esan nahi saioa dinamikoa izan ez denik.

Puntu honetan aztergai dugun irakaslearen gelaratzeetan Bularretik Mintzorako dinamizatzaileak proposaturiko denbora-tarteak betetzen dela ikus daiteke (gogora dezagun gutxi gorabehera 10-15 minutu inguruko saioak egitea gomendatzen zaiela irakasleei lehenbiziko formazio-fasean); narrazio saiorako hamar minutu baliatzen ditu Marianek, eta poesiarentzako hamabost eta bost minutu, hurrenez hurren.

Egitasmoak proposaturiko denbora-tarteak errespetatzeaz gain, dinamikotasuna ere agerikoa da. Lehendabiziko “Hitz eta pitz” saioari erreparatuz gero, esaterako, irakasleak abesti bat egitea proposatzen die ikasleei. Lehenengo talde handian abesten dute, eta jarraian, talde txikietan. Dena dela, talde bakoitzak ez du abestia berriz osorik kantatzen, bestelako dinamika proposatzen baitu Marianek, abestia antzeztekoa, alegia; lehenbizi, bi talde egiten ditu dinamikarako (batzuk galdetu egiten dute eta besteek erantzun), eta ondoren, seikoteak egin eta txandaka errepikatzen dute jolasa.

Hirugarren gelaratzean berriro ere “Hitz eta pitz”-en aritzen dira Marianen gelako ikasleak, baina abesten beharrean, olerkiak errezitatzen. Saio horretan ere, talde handian errezitatzen dute olerkia lehenbizi, baina bakarka aritzen dira ondoren. Hala eta guztiz ere, ez dute ikasle guztiek parte hartzen, nahi duenak baino.

“Kontu kontari”-n, aurrerago ikusiko dugun moduan, irakasleak kontaturiko ipuina motza da, eta irakurketa bera azkar bukatzen duen arren, kontaketa osteko momentuan sorturiko elkarrizketak saioa luzatzea dakar. Narrazioaren egituraren analisisa egiten dugunean sakonkiago aztertuko dugun gisan, elkarrizketa hori ikasleen bizipenetan oinarrituta garatzen da, eta haurrak gustura ari direla nabari da, besteak beste, parte hartzen eta beren esperientziak kontatzen ari baitira, eta ikasle askok eskua altxatzen baitute hitza hartzeko. Hori horrela izanik, ondoriozta daiteke saioen denborak gora-behera, Marianen gelaratzeek dinamikotasuna dutela ezaugarritzat.

4.2.3.1.1.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Lehenengo mailako irakasleek egin duten gisan, “Kontu kontari”-n euskarria berari begira duela ahots goran irakurtzen du ipuina Marianek ere. Papera esku artean badu ere, ahalegin handia egiten du irakasleak begirada altxatu eta ikasleekin komunikazio bisuala mantentzeko. Horrez gain, keinu ugari tartekatzen ditu kontaktari laguntzeko.



11. irudia. Marian ikasleei ipuina kontatzen
 (“Kontu kontari”; 2. saioa)

Argazkian ikus daitekeen moduan (bai eta aztergai dugun gelaratzearen bideoan zehar ere), ikasleek arretaz entzuten dute ipuina, baina irakasleak istorioa kontatzen amaitzerakoan, bada irudiengatik galdetzen duen ikaslerik:

[KON.-OST.

1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

- 20 **IK: marrazkia ez dago**
21 I: ez dago marrazkirik

Marianek honen inguruan hitz egiten du autokonfrontazio saioan eta beraz, orduan hitz egingo dugu alderdi honetaz sakonkiago, dena den, azpimarratzekoa da irakaslearen esanetan ohikoa dela bere gelako ikasleengan kontaketa guztietan (bai irakurtzerakoan, bai eta kontatzerakoan ere) irudiak eskatzea, eta beraz, ez da gelaratzeko honetan gertaturiko adibide isolatua.

Narrazio saioen egituraz berba egiteko, kontaktaren testuinguruari erreparatu behar zaio. Marianen gelaratzeko aztertuz, nabarmentzekoa da 1. mailako irakasleek bezala, istorioko protagonistaren irudia proiektatzen duela arbelean ikasleek ikus dezaten, eta haiek bezala, lexikoa argitzeko helburuz egiten duela, hurrei ea zein animalia den galdetzen baitie. Hortik abiatzen du gero Marianek kontaketa.

[KON.-TEST.

1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

- 3 **I: ikusi duzue zein dan ezta animalia/ zelan deitzen da?**
4 **IK: erbinudea**
5 IK: comadreja
6 I: erbinudea
7 IK: (ikasle asko batera ari dira hitz egiten eta iskanbila dago gelan; ez da ezer ulertzen)
8 IK: eta erderaz zelan da?
9 IK: comadreja
10 I: erderaz da comadreja/ bueno hasiko naiz ipuina irakurtzen (...)

Bularretik Mintzora egitasmoak irakasleei eskainitako lehendabiziko formazioan ipuin kontaketa dirauen bitartean kontalariak bi aukera dituela azpimarratzen da; batetik, jolas erritmikoren bat, galderaren bat... tarteka daitekeela, eta bestetik, etenik egin gabe istorioa hasi eta bukatu daitekeela. Marianek, bigarren aukeraren alde egiten du, kontatzen ari den bitartean ez baitu galderarik, zehaztapenik... egiten. Hala eta guztiz ere,

ahalegin handia egiten du hitzei keinuekin eta mugimenduekin laguntzeko, eta horrek ikasleen arreta mantentzen laguntzen du.

Irakasleak kontatu bitartean ikasleei galderarik egiten ez dien arren, istorioa bukatu ostean bestela jokatzeko du. Izan ere, ikasleei protagonistaren lekuan jartzeko eskatzen die, eta hala egotekotan, zer egingo luketen galdetzen die, modu horretan ikasle guztiei hitz egiteko aukera emanez.

[KON.-OST.

1. gelaratzeak;

2. saioa “Kontu Kontari”]

- 27 **I: gustatu zaizue?**
28 IK (GBB): bai
29 **I: zer zer nahiko du esan aber?**
30 IK: a mi no me gusta eso
31 I: zelan Raul?
32 IK (Roke): **niri ez jata gustau**
33 I: ez zaizu gustatu? ez? **nori gustatu zaio?** (ikasle askok eskua altxatzen dute)/
norbaitek nahi du?/ **aber zuen ustez zuek topatuko bazenuke kuadernotxo**
bat nonbaitzen baso:an edo kalean zer egingo zenukete?
34 IK: begiratu lelengo
35 I: ia Nadia
36 IK (Nadia): begiratu lelengo zer dauan eta zerbait txarra egoten bada laga hor
37 I: laga hor bertan
38 IK (Nadia): bai
39 I: zuk ez zenuke hartuko/ sh: Maia?
40 IK (Maia): XXXX ba e ba eramango du eskolara galdetzera ea zeinena zan
41 I: ia zeinena zan
42 IK (Maia): eta ez bada inorena deitzen diot XXXXXXXX eta koaderno
nirezako
43 I: **zuretzako izango zan zuk aprobetxatu eingo zenuke erbinudeak egin**
duen bezala ezta? ez zeukan izenik ez zekin norena zan eta zer egin zuen?
44 **IK: eraman**
45 **I: zer egin zuen kuadernoarekin?**
46 **IK: ba hartu**
47 **I: hartu eta gorde**
48 IK: bere gauza sekretuak idatzi
49 I: idatzi gauza sekretuak idazteko beixu ze politxa/ benga Asim
50 IK (Asim): ba eman jabeari
51 I: baina ez baldin badakigu norena den? ez badaki zeini? zer egingo genuke?
52 IK (Asim): ba jua beste etxera eta beste etxera etxea eta bilatu jabea
53 I: eta beiratu bilatu jabea eingo zenuke zuk
54 IK (Asim): bai
55 I: etxez etxez joango zinen?
56 IK (Asim): bai
57 I: bueno ederra lana e Asim bue:no/ Martin?/ Martin?

Aipatzekoa da momentu batean, ikasle baten hitzetatik abiatuz, ulermen galdera bat egiten duela, baina ipuinarekin lotzeko helburuz egiten duela pentsa liteke. Beraz, ondoriozta genezake Marianek elkarrizketa sustatzeko ahalegina egiten duela, baina ez

ulermena bermatzeko helburuz, haurrak protagonistaren lekuan jarri eta identifikazioa lortuta, hausnarketa bultzatuz baino. Halaber, identifikazio horrekin, irakasleak sormena bultzatzen duela esan daiteke, besteak beste, ipuinaren aukera desberdinak imajinatzeo aukera eskaintzen dielako ikasleei.

4.2.3.1.2. Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak

Puntu honetan Marianen eta Amaiaren autokonfrontazio gurutzatua izango dugu aztergai, eta horretarako, lehendabiziko zein bigarren faseko formazioen analisisian identifikaturiko adierazleak izango ditugu oinarri.

4.2.3.1.2.1. Testuingurua

Orain arte azterturiko gelaratzeetan ikusi ahal izan dugun moduan, aztergai ditugun lau ikasgeletan badu “Kontu kontari” zein “Hitz eta pitz” saioetarako txokoa, eta espazio horren garrantziaz dihardu Marianek bere jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzen denean.

[TEST.-LIB.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 114 MAR: ba:i bai bai **espazio hori asko gustatzen zaigu/ gainera ez dakit ez? zaude horrela txoko txiki batetan denok elkartuta: beste giro bat sortzen da/ alaitasun gehiago lortzen du:zu** ez da berdina mahaietan eserita eta eztaikit neri gehiago gustatzen zait horrela ta nik usteot beraiei ere bai

Ikus daiteken moduan, irakasleak literatur saioetarako gunearen garrantzia nabarmentzen du, eta dio txoko horrek aukera eskaintzen duela narrazio zein poesia saioetan bestelako giro bat sortzeko.

Tutoreek literaturaz gozatzeko tartea hartzerakoan, espazio berbera baliatzen badute ere, horren erabilera ezberdina da, hau da, ikasleak eta irakaslea ez daude berdin poesiarekin ari direnean edo narrazioarekin ari direnean. Halaber, saioan egindako dinamikak berak ere baldintzatzen du espazioaren erabilera. Esate baterako, Marianen gelaratzeen analisisa egiterakoan ikusi ahal izan dugu lehenengo “Hitz eta pitz” saioan ikasleekin,

irakaslearekin batera, borobilean eta zutik abesten dutela kantua; hirugarren saioan ostera, errezitatzen ari dira, eta horretarako, ikasleak alfonbran esertzen dira irakasleari begira. Autokonfrontazioan erabaki horien zergatiaz galdetzen dio Mariani prestatzaile-ikertzaileak:

[TEST.-LIB.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 120 MAR: **hemen jarri gara bai beste era batera borobilean o borobilean ez alfonbran baina denok neri begira**
- 121 IKE1: bai hori **zergatik?**
- 122 MAR: hori be askotan egiten dugu/ ze horrela nik usten det lortzen dudala atentzio gehiago beraien
- 123 IKE1: orduan zuk esaten diezu noiz jarri borobilean?
- 124 MAR: a bai bai **nik hori be esaten diet orain borobilean/ orain neri begira/ orain arbela begira segun zer gauden egiten** e ze lan gauden egiten ze azalpen pila bat egiten ditzugu arbelean/ orduan soporte bezala erabiltzen dut arbela eta orduan jartzen bueno ba orain arbela begira

Ikus daitekeen moduan, alfonbran egoteko modua dinamikak berak baldintzatzen du. Irakasleak zehazten duenez, berak proposatzen duen dinamikak eskatzen duen arreta mailak ikasleak modu batean edo bestean eseraraztea eragiten du.

Espazioa albo batera utzi eta literatur saioen sistematizazioari helduz, nabarmentzekoa da lau irakasleen bat-etortzea, lau taldeetan sistematizatuta baitituzte “Kontu kontari” eta “Hitz eta pitz” egiteko momentuak (maila bakoitzak bere egun eta orduak ditu). Marianen gelan saiatzen dira egunero-egunero tartea eskaintzen narrazioari eta poesiari, baina irakasleak berak autokonfrontazio saioan aipatzen du literaturarako hartutako momentu horiek ikasleen arreta mailak baldintzatzen dituztela:

[TEST.-SIS.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 354 MAR: egoten dira momentuak ere bai baina bai e nik usteot hori: saiatu ze zu ez baldin bazaude lasai umeak ez zaude lasai/ nik hori konprobauta dakat/ lelengo lortu behar dezu lasaitasuna ze hastea lasai ez baldin badaude hastea lanean alperrikako lana da baina **kostatzen da batzutan e eta hau nola goizeko saioa zan o sea goizeko saioak eta arratsaldeko saioak ez dakate zerikusirik**
- 355 IKE1: **goizean lasaiago**
- 356 MAR: **askoz be lasaiagoak daude receptivoagoak daude eta lanerako era hontako lanak egiteko hobeak dira goizeko saioak/ atsaldeko saio batetan holako gauza:k**
- 357 IKE1: zailak
- 358 MAR: **zailak dira egiten** zailak dira

Halaber, aipaturiko saioen sistematizazio horren ondorioz, ikasleek eskatu egiten dute tarte hori:

[TEST.-SIS.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

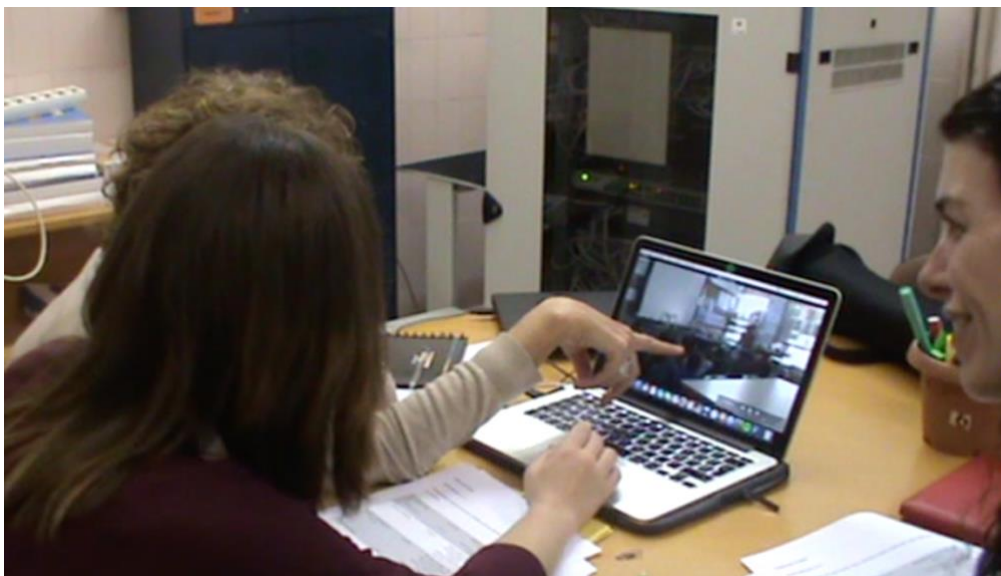
- 174 MAR: gero dakagu lenengo saiotxo horretarako bera beraiek badakite hasieran klase hasieran hau egin behar dugula ta eskatzen dute
175 IKE1: **eskatzen dute beraiek?**
176 MAR: **bai bai** eskatzen dute
177 IKE1: egunero daukazue:
178 MAR: **egunero saiatzen gara egunero bai beste segun ze beste zerbait baldin badakagu ez dugu egiten baino bai**
179 IKE1: bai
180 MAR: egunero

Azpimarratzekoa da ikasleek literaturarekin aritzeko erakutsitako prestutasuna. Gainontzeko irakasleen azterketan ikusi dugu gela guztietan joera bera agertzen dutela ikasleek, eta horrek pentsarazten digu halako dinamikek hezkuntza literariora hurbiltzeko bide ematen dutela.

Literaturarako denbora egunero hartzeko ahalegina egiteaz gain, saio horien ezaugarri ere bada dinamikotasuna, eta horretan eragin egiten du dinamikarako harturiko denborak ere. Marianek dioenez, “Kontu kontari”-rako eta “Hitz eta pitz”-erako hartzen dituzten tarteak motzak izaten dira, eta besteak beste, horregatik dute gustuko ikasleek:

[TEST.-DIN.D.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 109 IKE1: bai/ **gustora hartzen du** adibidez “Hitz eta pitz”? (ikasle baten inguruan galdetzen dio)
110 MAR: bai/ bai bai **gustora nik usteot denak** e?/ egongo da bateren bat ez dakizu baina da saio bat nola gainera motza dan ez?/ **motza da eta bai gustatzen zaie**
111 IKE1: gustora hartzen dute
112 MAR: bai



12. irudia. Marian ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan

4.2.3.1.2.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Aurrez ere esan dugun gisan, Marianek euskarria esku artean duela ahots gora irakurtzen die ipuina ikasleei, eta autokonfrontazio saioan, horren arrazoia azaltzen du:

[KON.-M.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 210 IKE1: adibidez hori erabaki zenuten irakurtzea ta ez kontaktzea
 211 MAR: bai
 212 IKE1: bai **zergatik** edo?
 213 MAR: ni kontatzeko: ez dakat e: ez dakit ez naiz jarri horrela kontakti o sea
 pentsatu aber ze ipuin kontatuko det orain ez dakat ohixura hori ikasi beharko
 nuke e baino **gehiago gustatzen zait irakurtzea edo irakurri ondoren
 kontatu**
 214 IKE1: hori da/ bai
 215 MAR: gehiago gustatzen zaidalako neri/ **komodoagoa sentitzen naiz horrela**

Abidideak erakusten duenez, irakasleak ahots goran irakurtzen du, batik bat, bera molde horretan erosoago sentitzen delako.

Autokonfrontazio sinplean irakasleak ez du ipuina nondik hartu duten azaltzen, baina aurrerago ikusiko dugun moduan, Amaiarekin batera bere jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzerakoan, irakasleek azaltzen dute Itziar Zubizarretak gomendaturiko zenbait liburu dituztela eta bertatik hartzen dutela, besteak beste, literatur saioetarako materiala:

[TEST.-LIB.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 69 AMA: gero **pare bat liburu dauzkagu/ batez ere hortik aukeratzen ditugu**
70 MAR: bai
71 AMA: izenburuak ez galdetu e ze: ez dut gogoratzen
72 MAR: bai **Xabier Olasorena da bat** orain izenburua ni be ez naiz gogoratzen
73 AMA: ez
74 IKE1: **“Pupuan trapua” edo?**
75 AMA: hori/ **hori da bai**
76 IKE1: uhum
77 MAR: eta **hortikan ipuinak joaten gara ateratzen ta irakurtzen (...)**
78 IKE2: eta hau adibidez? Nundik hartu duzue?
79 MAR: e hau zan **beste liburu bat dakagu olerkiena**
80 AMA: bai e
81 MAR: goian dauzkagu **gelan dauzkagu e**
82 AMA: **“Tximeleta bilduma” edo horrela da nola da Itziarrek gomendatutako:**
83 MAR: bai hori da liburuak dira
84 AMA: **liburu-sorta erabiltzen dugu ez asko ere ez ze berak material asko e aipatzen du eta hor kriba egin behar duzu/ agian badaude guk aukeratu ditugun baino egokiagoak baina guk dauzkagu ba ez dakit bost bat sei inguru eta hortik moldatzen gara**
85 MAR: **joaten gara hartzen**

Bestalde, eta kontaketa mota aztertzen jarraituz, Marianen gelaratzeen azterketa ekarri behar dugu gogora, hain zuzen, analisi horretan ikusi baitugu irakasleak euskarria esku artean eta berari begira duela ahots goran irakurtzen duela ipuina, beraz, ez duela irudirik baliatu (testuinguraketa momenturako salbu), eta ikasleek faltan botatzen dutela hori. Hauxe azaltzen du Marianek bere irudiak ikusten ari den bitartean:

[KON.-M.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 259 MAR: (bideoa eten) es que **marraskia eskatu egiten dute gustatzen zaie/ e beste segun ze ipuin ba erakutsi egiten dituzu marrazkiak ez?**
260 IKE1: bai aukera ematen badu
261 MAR: hori da orduan marraskia eskatu egiten dute **beraiei gustatzen zaizkie oraindikan marrazkidun ipuinak/ hori horrela da/ eta hauek ya badakite eta oraindik badakite ez dakatela marrazkirik eta nik bukatzen dudanean beti ta marraskia?/ beti eskatzen dute marraskia badaezpada**

Tutoreak esandakoa oinarritzat hartuz, ondoriozta daiteke Marianen gelako ikasleei, batez ere, irudidun ipuinak gustatzen zaizkiela, irakaslearen esanetan ohikoa baita haurrek ilustrazioak eskatzea, baina tutoreak jakin badaki zenbait istoriok ez dutela horretarako aukerarik eskaintzen (aztergai dugun narrazio saiokoak, kasu).

4.2.3.1.3. Lehendabiziko faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none">• Gelan literatur saioetarako espazioa dago, eta “Hitz eta pitz”-en landutako testuak kutxan zein hormetan itsatsita dituzte.• Saioak sistematizatuta dituzte. Astean lau aldiz hartzen dute literaturarako tartea; goizeko lehen orduan poesiarekin aritzen dira eta jolasordu ondoren narrazioarekin.
<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none">• Euskarria berari begira duela ahots goran irakurtzen du ipuina. Dena dela, harreman bisuala mantentzeko eta keinu ugari tartekatzeko ahalegin handia egiten du.• Ipuina Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko liburu batetik ateratakoa da.• Testuinguraketa momentua lexikoa argitzeko xedez baliatzen du. Kontatu bitartean ez du etenik egiten eta ostean, elkarriketa sustatzeko ahalegina egiten du, beti ere, emozioetatik abiatuz.

11. taula. Marianen lehenbiziko faseko sintesi-taula

4.2.3.2. Bigarren fasea

Aurreko fasean irakasle bakoitzeko hiruna saio izango ditugu aztergai, baina marko metodologikoan azaldu dugun moduan, bigarren fasean irakasle bakoitzaren narrazio eta poesia saio bana jaso ditugu. Horiek dira, hain zuzen ere, jarraian aztertuko ditugunak, bai eta saio horien irudiekiko aurrez aurre jartzerakoan LHko 2. mailako tutoreek partekatutako usteak, iritziak eta hausnarketak ere.

4.2.3.2.1. Gelaratzeak

LHko 1. mailako irakasleen azterketekin egin dugun gisan, Marianenean ere, lehenbiziko zein bigarrenengo formazio-fasetik ateratako adierazleak izango ditugu aztergai atal honetan.

4.2.3.2.1.1. *Testuingurua*

Testuinguruari erreparatzeko, hasteko eta behin, literatur saioetarako baliaturiko espazioa hartu behar dugu aztergai. Horri dagokionez, ez dago aldaketarik lehenbiziko fasetik hona, txoko berbera baliatzen baitute Marianen gelan literaturarako, eta horrez gain, gune horrek ez baitu aldaketarik jasan.

Bestalde, aipatu dugu espazio horren erabilera sistematizatuta dutela, eta narrazioarekin aritu edo poesiarekin aritu, gune horretan egiteko modua aldatu egiten dela; “Kontu kontari”-n ikasleak alfonbran esertzen dira ilaraka eta aulkian eserita dagoen irakasleari begira, eta poesian, aldiz, borobilean daude (zutik, interpretatzen dihardutenean eta eserita, errezitatzen ari direnean). Sistematizatutako erabilera denez, gauza bera antzeman genezake bigarren faseko “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” saioetan ere, modu berean erabiltzen baitute literaturarako txokoa.

Espazioari erreparatzeaz gain, funtsezkoa da saioen sistematikotasunari eta dinamikotasunari erreparatzea testuinguruaren analisia egiteko. Aurrez esan dugu LHko 2. mailako irakasle biek sistematizatuta dituztela narrazio zein poesia saioak egiteko momentuak, eta alderdi horretan ez da aldaketarik nabari aztergai dugun fase honetan.

Dinamikotasunari dagokionez, lehen aipatu dugu Marianen gelaratzeak egitasmoak proposaturiko denbora-tartea errespetatzeaz gain, ez direla saio astunak. Bigarren fasearen kasuan, aipatzekoa da poesia saioa esandakoaren erakusgarri dela, zazpi minutuko iraupena izateaz gain, irakasleak proposaturiko dinamikak ez baitakar gehiegizko errepikapenik (talde handian errepikatzen dute lehenik, eta hiruko taldeetan gero), eta ikasleak gustura ari direla erakusten baitute irudiek. Narrazioaren kasuan, ostera, ezin genezake esan ezaugarri berberak zehatz-mehatz errepikatzen direnik, “Kontu kontari”-n 10-15 minutuko denbora-tartea gainditzen baita (22 minutuz luzatzen da). Hala eta guztiz ere, aipatzekoa da kontaketa osteko elkarrizketaren ondorioz gertatzen dela hori, irakasleak eginiko galderak ikasleen parte-hartzea sustatzen baitute, bai eta guztien arteko elkarrekintza aberatsa sortarazi ere.

4.2.3.2.1.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Marianek euskarria berari begira duela ahots goran irakurtzeko hautua egiten du lehenbiziko faseko “Kontu kontari” saioan, eta oraingo honetan, ipuina esku artean eta berari begira badu ere, irakurtzen baino kontaktzen ari dela esan genezake. Narrazio saioko irudiei erreparatuz, nabarmentzekoa da irakasleak ikasleekin mantenduriko etengabeko harreman bisuala, bai eta hitzei laguntzeko baliaturiko askotariko keinuak ere. Horrek guztiak antzeztera darama irakaslea, istorioa bere eginez kontaktzen baitu idatzita dagoen horretatik harago joanez. Esandakoa aintzakotzat hartuta, beraz, kontaketa motan bilakaera egon badagoela ondoriozta genezake.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez ere, eta testuinguruari erreparatuz, bilakaera dago Marianen egiteko moduetan, izan ere, aurreko fasean lexikoa argitzeko helburua agertzen du, eta oraingoan, aldiz, ikasleei izenburua aipatu eta ikasleen hipotesiak azalertzeko tartea hartzen du tutoreak:

[KON.-TEST.
2. gelaratzeak;
“Kontu
Kontari”]

- 50 I: (...) bueno eta **orain kontatuko dizuet ipuintxo bat** denok neri begira Imram mesedez pixkatxo bat horrao/ bale/ bueno ipuinaren izena/ nork itxiko du atea?
- 51 IK (GBB): nik
- [...]
- 55 IK: Maialen?
- 56 I: (...) bueno **ipuin honen izena da “Ilargia pintatu zutenekoa”/ orduan “Ilargia pintatu zutenekoa” izenburuaz o izenburu honekin ipuina zertaz joango da?**
- 57 IK (GBB): **ilargia**
- 58 I: **ilargiarekin zerikusia izango du ezta?**
- 59 IK (GBB): **bai**
- 60 I: **guazen ikustera ze ikusirik daka ilargiarekin/ denok dakigu zer dan ilargia ezta?**
- 61 IK (GBB): **bai**
- 62 I (Iker): e **nik ez**
- 63 I: eztakizu zer dan ilargia?
- 64 IK (Xanet): bai luna
- 65 I: **nork esplikatuko dio?** (ikasle askok eskua altxatzen dute)/ Asim
- 66 IK (Asim): luna
- 67 I: luna de erderaz badakizu zer dan luna?
- 68 IK (Iker): bai
- 69 I: **bai? zer da ilargia?**
- 70 IK (Iker): luna
- 71 I: **nun ikus daiteke ilargia?**

- 72 IK (Nahia): zeruan
 73 IK (Asim): (atzamarrarekin gorantz seinatzen du)
 74 I: zeruan
 75 IK (Roke): edo espazioan (beste zenbait ikaslek batera hitz egiten dute eta ez da ulertzen)
 76 I: **egunez ikusten dugu ilargia?**
 77 IK (GBB): ez gabaz
 78 IK (Xanet): edo espazioan zeruan ezta? espazioa gorago dago

Ikus genezakeen moduan, ikasleetako batek ilargiaren inguruko ipuina izango dela ondorioztatu du, eta hortik abiatuta, ilargia zer den ba ote dakiten galdetzen die irakasleak. Dena dela, aipatzekoa da oraingo honetan ez duela lexikoa argitzeko helburuz egiten, tutoreak ez baitie kontzeptuaren esanahirik eskaintzen; horren ordezkari ikasleei uzten die hitz egiten, eta haien erantzunetatik abiatzen du testuinguraketa momentua. Halaber, azpimarratzekoa da testuinguraketa horrek ulermenean lagun dezakeela, irakasleak ikasleei eginiko galderak lotura zuzena baitute istorioaren hariarekin.

Lehenbiziko fasean, Marianek ipuina kontatu bitartean etenik egiten ez duela ikusi dugu, baina bestela aritu da bigarren gelaratzean. Batetik, aipatzekoak dira irakasleak ikasleei eginiko galderak; lehena lexikoa argitzeko helburuz eginikoa, beste bi ikasleek hipotesiak egiteko xedez egindakoak, eta azkenekoa ikasleen arreta mantentzeko helburuarekin:

[KON.-BIT.
 2. gelaratzeak;
 “Kontu
 Kontari”]

- 86 I: (...) bueno han joan ziren denak alkatearengana eta esan zioten alkateari alkate guk egunez egiten dugun guztia gabaz gaizkile horiek suntsitu egiten digute/ **suntsitu ze izango da?**
- 87 IK (GBB): **apurtu**
 [...]
- 101 I: (...) eskatu zion zilarrezko bola haundi bat egiteko eta hiru egunen buruan zoroaren ertzera eramateko agindu zion/ bueno han izan han ibili zan errementaria zilar puska bat eta mailua hartu zituen mailuarekin lan egiten zuen eta triki trauki trauki triki trauki hiru egun oso eta haien gauak eman zituen zilarrari forma ematen eta bola haundi bat hori bola hori egiten bueno egin zuen bola handi hori eta eraman zuen alkateak esan zion tokira zoro haundi batera eta han laga zuen/ bueno eta: harriturik geratu ziren denak bola eder hura ikustean baina harrigarriagoa izan ikustea alkateak kandela bat pizten zuela eta kandela hori jarri zuen bolaren barruan/ eta ondoren indar handiz **badakizute zer egin zuen alkateak?**
- 102 IK (GBB): **ez**
 103 I: **zer egingo zuen bola horrekin?**
 104 IK (GBB): **argia eman**
 105 I: **ba eman zion ostiko bat ostikada bat eta bota zuen zerura**
 106 IK (Iker): ala
 107 I: gora gora gora
 108 IK (Asim): ze fuerza
 109 I: bai indartsu eta zilarrezko bolak berehala hartu zuen eguzkiaren bidea eta handik aurrera eguzkia sartzen zenerekinz enarekin batera ateratzen zen bere

- argi goxoa munduan zehar barreiatzeko/ **zer ateratzen zen orduan?**
- 110 IK (Maia): **bola**
- 111 IK (Nadia): **zilarrezko bola**
- 112 I: **zilarrezko bola**/ bizimodu berri bat suertatu zen handikan aurrera/ jendeak egunez lana egiten zuen ikasi eta jolastu eta gaua iristean ilargiaren argi epelean kantari ipuinak kontatzen eta maitasunean igarotzen zituzten orduak baina denak ez zeuden pozik/ **denak ez zeuden pozik nork**
- 113 IK (Martin): **lapurrak**

Bestetik, nabarmentzekoa da ikasleek beraien galderak egiteko duten askatasuna. Irakaslea kontatzen ari den bitartean, esaterako, zenbait ikaslek lexikoarekin zalantza dutenez, hitzen esanahiagatik galdetzen diote Mariani. Hona hemen adibideetako bi:

[KON.-BIT.
2. gelaratzeak;
“Kontu
Kontari”]

- 93 I: horrela alkateak pentsatu eta pentsatu pasa zen egun bat/ pasa zen beste egun bat eta pasa zen hirugarren eguna ere bai/ eta salto batean **joan zen errementariarengana**
- 94 IK (Xanet): **zer da hori?**
- 95 I: **zein da errementaria? zer da errementaria?** (hainbat ikaslek eskua altxatzen dute)
- 96 IK (Asim): **trabajero**
- 97 I: **trabajero langile bat eta zertan lan egiten du**
- 98 IK: **ba konpontzen**
- 99 I: **burdina lantzen**/ orduan joaten da errementariarengana

[KON.-BIT.
2. gelaratzeak;
“Kontu
Kontari”]

- 116 I: **gaizkileak marmarrean hasi ziren**
- 117 IK: **ze da hori?**
- 118 I: **marmarka hasi ziren**
- 119 IK (GBB): m: m:
- 120 I: **protestaka beraien artean** beren gaiztakeriak ezin zituztelako egin ilargiaren argipean argia zegoelako (...)

Ikasleek lexikoarekin dituzten zalantzak argitzeko ez ezik, ipuineko pasarteren baten inguruko iruzkinen bat egiteko ere hartzen dute hitza, bai eta istorioko pasarte jakin baten orde bestea gertaera posible bat proposatzeko ere:

[KON.-BIT.
2. gelaratzeak;
“Kontu
Kontari”]

- 122 I: **burua igotzen eta igotzen baina hor abiatu zen burua eskaileratikan gora eta gora joan eta joan ze begira ilargia nun zegoen goi goi goi goian**
- 123 IK (Xanet): **grabedadea ez dago**
- 124 I: e **momentuz ez** (barrez) eskaileraren ertzera iritsi zen arte/ balde batean zeukan pintura beltza eta isipu pintzel haundi haundi haundi bat

- [...]
- 128 I: eskilara jausi egin zaka/ bera gelditu zan ilargi gainean lotuta baino eskilara erori egin zitzaion bueno baina hasi zan bera hasi zan margotu zuen ilargi guztia baino gaikizlea nun gelditu zan?
- 129 IK (Martin): goian
- 130 I: han goian baino ilargia margotuta zegoen ya beltz-beltza
- 131 IK (Martin): **eta zegatikan ez zen botatzen eta beraien lagunak hartzen diote?**
- 132 I: **bueno eztakigu oraindikan ze gertatu dan Martin itxarongo dugu pixkatxo bat/ zer egin ez zekiela gizatxar hura hasi zen ilargia margotzen (...)**

Kontatu bitartean gertaturiko etenen adibideak ikusita, pentsa liteke ikasleek badutela hitza hartzeko askatasuna, eta horretan irakaslearen egiteko moduak eragin duela, besteak beste. Lehen ikusi dugu erbinudearen ipuinaren kasuan ere, irakurri osteko momentuan irakasleak ikasleei sorkuntzarako aukera eskaintzen diela, haiek egingo zuketenez galdetuz eta hitza hartzeko askatasuna emanaz. Aztergai dugun “Kontu kontari”-ko kontatu osteko elkarrizketak ere esan berri dugun hori baieztatzen duela esan genezake, Marianek ilargiaren gaia hizpide hartuta, ipuinaren haria ulertzeko galderak eginez elkarrizketa sustatzen baitu, eta hainbat ikaslek gogotsu hartzen baitute parte. Tutoreak ikasleei ea ilargiari begiratzen dioten galdetzen die, hain zuzen ere, ipuinaren gaiarekin erabat lotuta dagoelako. Horri erantzunez hainbat eta hainbat ikaslek hartzen dute hitza, eta bakoitzak bere esperientziak, bizipenak, usteak... partekatzen ditu. Ikus dezagun kontaketa osteko elkarrizketako pasarte bat:

[KON.-OST.
2. gelaratzeak;
“Kontu
Kontari”]

- 141 I: (...) **egunero fijatzen zara Malen?**
- 142 IK (Malen): bai
- 143 I: **eta zertan fijatzen zara?** aber
- 144 **IK (Malen): e batzuetan eguzkia dau ui ez ilargia**
- 145 I: eguzkia?
- 146 **IK (Malen): ui eguzkia ez ilargia**
- 147 I: ilargia
- 148 **IK (Malen): dau e ba platano bat bezela eta beste batzuetan dau borobila**
- 149 I: borobil-borobila
- 150 **IK (Mikel): mandarina bat bezela**
- 151 I: orduan **beti berdin dago ilargia?**
- 152 IK (GBB): ez
- 153 I: ez
- 154 **IK (Malen): gehienetan egoten da platano bat bezela**
- 155 I: ba:i gehienetan platano bat bezela egoten da beste batzutan ez da ikusten
- 156 IK (Roke): (hitz egiten ari da baina ez zaio ulertzen)
- 157 I: **ze Roke?** ez det entzun/ ez det entzuten (ikasle asko ari dira batera hitz egiten eta ez da ulertzen)/ barkatu hortikan Andoitz
- 158 **IK (Roke): ba dago boro borobila beteta dana ikusten dugu**
- 159 **I: a:: begira ze esaten duen Rokek bete-beteta dagoenean o sea ikusten dugunean ondo**

- 160 **IK (Nadia): hurrengo gauean doa txikitzen**
 161 I: eta hurrengo gauean doa txikitzen **ordu**an egun batean dago bete-betia **ezta?** ilargi bete-betia
 162 IK (GBB): bai
 ...
 168 **IK (Maia): zeba doa txikitzen?**
 169 I: **zegaitikan doia txikitzen? ba esaten du hemen (ipuinari egiten dio erreferentzia)**
 170 **IK (Maia): bueltak**
 171 **I: bueltak ematen ditxuelako ez dago ez dago beti geldi ezta?**
 172 IK (GBB): ez
 173 I: oduan beti ez dugu ikusten berdin ilargia
 174 IK (Xanet): porque eguzkia
 175 I: a begira Xanetek badaki zergaitik dan aber Xanet kontatu guri
 176 **IK (Xanet): porque egunean ateratzen da eguzkia eta gauean**
 177 I: ilargia
 178 **IK (Xanet): ilargia**
 179 **I: a baino zergaitikan ikusten da batzutan osoa ta beste batzutan txikiagoa ta beste batzutan handiagoa? zuk badakizu Ismael? (eskua altxatuta dauka)**
 180 IK (Iker): (buruarekin baietz egiten du)
 181 I: zegaitikan?
 182 **IK (Iker): ze ze zergaitik ze zergaitik eguzkia ta tapa ta ken kentzen badio pieza eta horrela gelditzen da**
 183 I: aber aber aber eguzkiak kendu egiten dio pieza?
 184 IK (GBB): e:z
 185 **I: aber aber igual nahi du esatea zerbait/ eguzkiarekin zerikusia dauka bai ondo doia/ aber esan Iker berriro**
 186 **IK (Iker): es que eguzkia a lo mejor ken kentzen dio pie pieza hori eta bera gelditzen da platano bat bezela**
 187 **I: zuk pentsatzen dezu eguzkiak kendu egiten diola zatitxo bat/ bueno baleike**
 188 **IK (Martin): baina eguzkiak ez dauka eskurik**
 189 **I: igual informatu egin behar gara horretaz/ aber Nadia/ zu ze usten dezu/ zegaitikan?**

Deigarria da guztien artean sortzen duten elkarrekintza aberatsa (irakasle-ikasle artean, eta tarteka, ikasle-ikasle artean ere), eta horretan bete-betea eragiten du irakaslearen egiteko moduak, izan ere, ikasleek esandakoa zuzena edo okerra den esan beharrean, haien hitza kontuan hartzen du, eta emandako erantzun guztiak posible direla esaten die. Are gehiago, guztien artean informazioa bilatu, etxean galdetu eta erantzun zuzena zein den ikusi beharko luketela aipatzen die bukaeran. Horrez gain, azpimarratzekoa da kontaketa ostean sortzen den elkarriketak ipuinaren ulermenean sakontzeko aukera ere ematen duela, eta pentsa liteke helburu bikoitza izan duela Marianek elkarrekintza momentu horretan; batetik, ikasleen parte hartzea eta haiek hitza hartzea sustatzea; eta bestetik, esan bezala, ulermenean sakontzea.

4.2.3.2.1.3. *Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura*

Lehenbiziko fasean bi “Hitz eta pitz” saio aztertu ditugu, eta ikusi dugu batean interpretatzen dihardutela irakasleak, eta bestean, aldiz, errezitatzen. Poesia esateko bi modu uztartzen ditu beraz, irakasleak. Bigarren fasean poesia saio bakarra jaso genuenez, horixe da aztergai izan duguna, eta irudiek erakusten digute “Amona mantangorri” olerkia errezitzeko proposamena egiten duela Marianek. Bularretik Mintzorako dinamizatzailerak formazioetan aipatzen duenez, zenbait olerkik interpreziorako aukera eskaintzen dute, eta horien artean aipatzen ditu elkarrizketa oinarri dutenak. “Amona mantangorri” horren adierazle da, eta beraz, antzezteko dinamika proposatzeko aukerak zabaltzen ditu. Dena dela, tutoreak beste bide bat hartzen du, irakasleak dinamikaren atenzioa hitzak esate horretan kokatzen baitu, egitura poetikoaren intonazioa eta erritmoa zainduz. Hortaz, keinuak ez, baina hitzak nola eta noiz esan ikasten dute esatearekin batera.

Poesia saioaren testuinguraketari dagokionez, kontuan hartzekoak dira irakasleak saioaren hasieran esaten dituen hitzak:

[KON.-TEST.
2. gelaratzeak;
“Hitz eta pitz”]

- 1 I: bueno hasten gara sh: **esan nizuen atzo (...) lelengo egingo dugu “Amona mantangorri” olerkitxoia bale?**
- 2 IK: Paulak eztaki
- 3 I: **Paulak badaki pixkatxo bat ze beste egunian entzun zuen zerbait ezta?/** ala Paula zure zain gaude ala eseri zure tokian eta hasiko gara ez dakit denok gauden edo norbait falta dan
- 4 IK (GBB): Ismael
- 5 I: a Ismael falta da
- 6 IK: eta Erlantz
- 7 I: eta Erlantz bueno baino hasi eingo gara ze ya ordua da/ bueno hasiko gara bai?
- 8 IK: bai
- 9 I: **“Amona mantangorri” lelengo egingo dugu denok batera gogoratuko dugu (...)**

Adibideak argi uzten du aurrez ere landu dutela “Amona mantangorri” olerkia, batetik, irakasleak berak aipatzen duelako, eta bestetik, hasieratik hasten direlako irakaslearekin batera olerkia errezitatzen.

Bestalde, “Hitz eta pitz”-en bukaerako momentuari erreparatuta, aipatzekoa da errezitatzen amaitzen dutenean, Marianek bukatutzat ematen duela saioa, eta Bularretik Mintzora egitasmoak esandakoa aintzakotzat hartuta, aukera posibleetako bat da hori.

4.2.3.2.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Marko metodologikoan esan dugun moduan, lehenbiziko fasean baino ez dira irakasleak bakarka beren jarduera errealekiko aurrez aurrez jartzen, ondoko bi faseetan elkarrekin autokonfrontatzen baitara maila bereko tutoreak; LHko 1. mailakoak alde batetik, eta 2. mailakoak, bestetik. Hori horrela izanik, puntu honetan, Marianek Amaiarekin batera eginiko autokonfrontazio gurutzatuaren analisisia egingo dugu.

4.2.3.2.2.1. Testuingurua

Aurrez ikusi dugu Marianen gelan badutela literatur saioetarako espazioa, eta irakaslearen mahai gainean “Hitz eta pitz”-en landuriko egiturak gordetzeko zein horietako batzuk horman itsasteko ohitura dutela. Kutxaren erabileraren inguruan hitz egiten dute bi irakasleek elkarrekin eginiko lehen autokonfrontazio saioan:

[TEST.-LIB.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 137 IKE1: uhum ta gero adibidez **handik egun batzuetara (saioren batean egitura bat landu eta handik egun batzuetara esan nahi du) kutxatik atera ezkeru hau gogoratzen dira berriro esateko?**
- 138 AMA: **asko bai beste batzuk ez baina asko bai**
- 139 MAR: **bai bai bai**
- 140 AMA: gainera gustatu egiten zaie hori e **kutxatik ateratzearena eta hori asko-asko gustatzen zaie**
- 141 MAR: **bai hori da errepikatuko dugu ez? aber beste egunekoa ia gogoratzen dugun ta bai bai gehienak bai**

LHko 2. mailako tutoreen hitzak aintzakotzat hartuz, beraz, ondoriozta daiteke bi geletan dutela kutxa, eta ikasleek oso gustuko dutela aurrez landuriko egitura poetikoak gogoratzea. Bi geletan kutxa izan arren, dena den, olerkiak, asmakizunak, aho-korapiloak eta enparauak gogoratzeko momentuan, ez dute irakasle biek baliatzen. Amaiak astean behin kutxa baliatzeko ohitura du; bertatik zoriz testuak hartu eta ikasleekin batera

gogoratzen joatekoa. Marianek beste egiteko modu bat du; hormako egiturak baliatzen ditu, bertatik hartuz eta modu horretan gogoratuz.

[TEST.-LIB.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 284 **IKE1: (bideoa eten) hau e kutxa erabiltzearena zenbatero egiten duzue gutxi gorabehera?**
285 **AMA: nik igual astean behin**
286 IKE1: astean behin
287 **MAR: bai/ nik ez begira**
288 IKE1: ez
289 AMA: bai nik bai
290 **IKE1: baina sartzen dituzu?**
291 **MAR: o sea nik ez det erabiltzen hola kutxa/ nik egiten det aukeratzen det bat (eskuarekin hartzeko keinua egiten du) han dauzkagu ipinita denak eta horrela**
292 **AMA: nik ez dauzkat horman nik kutxan dauzkat**
293 MAR: ya
294 AMA: orduan bai hartzen dugu kutxa eta hori bai beraiek ere bueno orain dinosaurioekin zoratuta daude orduan e gelara sartzen direnean denbora libre guztia da dinosaurioekin ibiltzeko baina lehen e: ba **igual sarreretan eta beti tartetxo bat dago hor denak eserita arte eta denak etorri arte eta banaka batzuk eta batek baino gehiagok hartzen zuen kutxa eta errepikatzen zuen**
295 MAR: begira

Irakasleen hitzei erreparatuta, kontuan hartzekoa da Amaiak aipaturikoa, alegia, bere ikasleek ohitura dutela ikaskide guztiak iritsi eta saioa hasi arte kutxa hartu eta beraiek bakarrik bertako testuak gogoratzeko. Horri lotuta, aipatzekoa da autokonfrontazioan, aurrerago, Amaiak berak aipatzen duela kutxa horrez gain, olerki liburu bat ere badutela gelan, eta biak ala biak ikasleek eskura izaten dituztela, askatasunez nahi dutenean hartzeko. Hori kontuan hartuta, Marianek dio bere gelan kutxan ez dela ikasleen eskura egoten, baina Amaia egiteko modua ikusita, eta prestatzaile-ikertzaileetako baten esanak kontuan hartuz, aurrerago proba egingo duela adierazten du:

[TEST.-LIB.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 321 **IKE1: Amaia kutxen antolaketa zer daukazu kutxa bat asmakizunentza:t**
322 **AMA: ez dena batean**
323 IKE1: ez dena daukazu eta zoaz
324 AMA: o sea egun horretan da: tokatzen dena e
325 IKE1: uhum
326 **IKE2: eta ikasleen eskura egoten da liburua? ze hori lehen esan duzu hartu egiten dutela orduan**
327 **AMA: bai bai bai/ bai bai bai bai bai/ bai bai beraien esku dago**
328 IKE2: ondo
329 IKE1: uhum/ **zuenean ere librea da hartzea hormatik?**
330 **MAR: ez nik daukat nire mahai gainean**
331 IKE1: a zure mahai gainean

- 332 MAR: **nik ez diet eman aukera hori begira**/ o sea que bueno
 333 IKE1: bai igual eskura uztea
 334 MAR: **ipiniko det bai beraien eskuetan**/ ez nik daukat nire mahaian nik hartzen ditzut ez diet e aukera hori eman

Ikusi berri dugu bi geletan ohikoa dela kutzako zein hormako egituren erabilera, eta ikasleek gogoko dutela aurrez landuriko olerkiak, asmakizunak, aho-korapiloak... gogoratzea. Baina ez da hori gustuko duten bakararra, autokonfrontazio saioan bi irakasleek diotenez literatur saioak hartzen dituzte gustura, oro har, nahiz eta iruditzen zaien “Kontu kontari” nahiago izaten dutela “Hitz eta pitz” baino:

[TEST.-SIS.
 2. gelaratzeak
 autokonfront.]

- 443 IKE2: bai beraiek ere gainera gustora daude ezta?
 444 MAR: bai bai **oso gustora egon ziren**
 445 IKE2: **narrazio saioa ere gustora hartzen dute “Hitz eta pitz” bezela?**
 446 MAR: **ba:i bai bai**
 447 IKE1: bai?
 448 AMA: **asko**
 449 MAR: **asko gustatzen zaie**
 450 IKE1: begira **lenengo mailan e “Hitz eta pitz” hobeto hartzen dute ta narrazioa kosta**
 451 AMA: **igual laburragoa izan daitekeelako edo**
 452 IKE1: bai ta mogimendu gehiago
 453 MAR: **eta ipuin hau luzea zan e?**
 454 IKE1: bai bai oso luzea zan
 455 MAR: luzea zan/ **baina bueno nahiko ondo egon ziren**

Aurrez esan dugunaz gain, adibideari erreparatuta, azpimarratzekoa da Marianek ipuinaren luzerari dagokionez aipatzen duena, alegia, “Kontu kontari”-rako aukeratutako ipuina luzea izan arren, ikasleak ondo egon zirela. Horri lotuta, gogoratu behar dugu narrazio saioa aztertzerakoan dinamikotasuna agerikoa dela aipatu dugula, eta bat dator irakasleak berak autokonfrontazioan aipatzen duenarekin, izan ere, ipuin kontaketarako denbora luze samarra izan arren eta kontaketa ostean elkarrizketarako tarte hartu arren, ikasleak gustura daude, eta beraz, saioa dinamikoa dela ondoriozta genezake. Baina ez hori bakarrik, funtsezkoa da irakaslearen egiteko moduari ere erreparatzea, modu gutxi askoan, hautatu duen ipuina kontatzeko duen moduak, ikasleekin mantenduriko harreman bisualak, kontaketari laguntzeko eginiko keinuek, eta, kontaketa ostean sustaturiko eta bideraturiko elkarrizketak eragina izan baitute ikasleen harreran eta jarreran. Izan ere, gelaratzeek erakusten dute ikasleek adi-adi jarraitzen dutela kontakizuna, eta horrez gain, hitza hartu eta haien iritziak, bizipenak, usteak... partekatzeko gogoia erakusten dutela.

Ikusi berri dugu, ikasleek gustura hartzen dutela literaturaz gozatzeko tartea, baina garrantzitsua da aipatzea autokonfrontazio saioan LHko 2. mailako tutoreek ere sentazio berbera dutela diotela.

Halaber, autokonfrontazioan aipatzen dutenez, errutina bilakatu da gelan poesiarako eta narraziorako tartea hartzea, eta konturatzen dira, haurrak “Kontu kontari”-n eta “Hitz eta pitz”-en ez daudela matematiketan edota bestelako ikasgaietan bezala:

[KON.-SIS.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 644 IKE2: lasaiago/ ta orokorrean **egunerokotasunean zuek ere ondo hartzen duzue? gustora egiten duzue?**
- 645 MAR: **ba:i bai bai** lehen komentatu duguna ez? **ya ritual bat bezala jarri dugu prestatzen dugu gainera astero zer egin eta beno egiten dugu**
- 646 AMA: **eta gainera iruditzen zaigu umeek erantzun ona ematen dietela hau da batuketak egiten ditugu derrigorrez egin behar direlako**
- 647 MAR: **hori da**
- 648 AMA: **baina hau desberdina ikusten dugu/ gustora hartzen dute** bueno beti dago talde txikitxoren bat ez duela ezer e ezertan parte hartzen baina hori
- 649 MAR: baina hori beti da
- 650 AMA: lanarekin dago baina **gustatzen zaizkie eta ipuinak ikaragarri** ta gero hori asmakizunak ba bueno lehen esan dugu ez? bai

Irakasleek diotenez, ikasleentzat desberdinak dira egunero egiten dituzten literatur saioak, eta erantzun ona ematen dute haiekiko.

4.2.3.2.2.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Marianen bigarren “Kontu kontari” saioa aztergai izan dugunean ikusi dugun moduan, irakasleak ipuina esku artean izan arren, irakurtzen baino kontatzen ari dela esan daiteke, keinu ugari tartekatzeaz gain, ikasleekin harreman bisual handia mantentzen baitu, horretarako burua etengabe paperetik altxatuz. Amaiarekin batera eginiko autokonfrontazioan tutoreak horren inguruan hitz egiten du. Aipatzen du ipuin bat irakurtzeko erabakia hartuta ere, beharrezkoa dela berau aurrez prestatzea, hau da, norberak irakurtzea eta ipuina ezagutzea, gero ikasleei kontatu ahal izateko. Halaber, irakasleak uste du kontatzen denean, euskarria erabili arren, beharrezkoa dela irakurleei begiratzea eta haiekin elkarrekintzan aritzea.

[KON.-M.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

523 MAR: bai nik hori egiten det ez? igual ba errepikapena:k esplikazioa:k ze azken batean ipuina ezagutzen dezu ze irakurri e **prestauta dakazu** baina **bueno irakurtzen ari zara baina badakizu**

[...]

528 MAR: ez dala **ez dala irakurri irakurri horrela ez?** (papera esku artean eta aurpegia parean izango balu bezala egiten du) burua altxatu barik ez? **interakzio hori behar da ipuina kontaktzen dozunian**

Aurreko fasearekin alderatuz, nabarmentzekoa da bietan ere euskarria esku artean izanik, ezberdinak direla kontaktzeko moduak.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, hiru momenturi erreparatu diegu orain artean, baina Marianek autokonfrontazioan ez du testuinguraketaz ezer aipatzen, bai ordea kontatu bitartekoaz eta ostekoaz. Prestatzaile-ikertzaileetako batek ipuina kontaktzen ari den bitartean ikasleek galderak egiteko duten lizentzia azpimarratzen dio, eta irakasleak aipatzen dio ohikoa dela hori bere gelan, modu naturalean egiten dutela, alegia:

[KON.-BIT.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

366 IKE1: (bideoa eten) hemen e papera daukazu baina ari zara kontaktzen/ bai? eta **hor e nabaritzen da igual hori beraiek ere aditasun hortan asko laguntzen du begiradak eta asko laguntzen duela ta gero daukate lizentzia galdetzeko gauzak galdetzeko**

367 MAR: bai/ hori hauek naturalki egiten dute

Kontaketa ostean elkarrizketa aberatsa sortzen dela ikusi dugu aurrez, eta horretan irakasleak laguntzen duela, bai egiten dituen galderekin, bai eta ikasleen erantzunekiko duen esku-hartzearekin ere. Marianek, bere jarduera errealekiko aurrez aurre jartzean aipatzen du kontaketa osteko momentu horretan ikasleek informazioa eraikitzen dutela eta proposatutako gaiarekiko hipotesiak ere egiten dituztela:

[KON.-OST.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

371 IKE1: (bideoa eten) etengabe ez **kontaketa eta gero beraiekin elkarrizketa hori dago ta beraiek ere**

372 MAR: bai uhum **bai gauzak ateratzea edo hipotesiak ateratzea aber zer pentsatzen duten** bai hori bai

Halaber, irakasleak azpimarratzen du elkarrizketa horietan bere helburua ez dela ikasleei esaten dutena gaizki edo ondo dagoen esatea, baizik eta haiek pentsatzen dutena azaltzeko

aukera eskaintzea. Bestalde, Marianek azaltzen duenez, bera saiatzen da, ipuinak berak horretarako aukera ematen badu bederen, istorioko gaiari loturiko elkarrizketa sustatzen.

[KON.-OST.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 405 IKE1: (bideoa eten) bueno ta **baleike baleike hori**
406 **MAR: ya está bai bai**
407 **IKE2: bai aukerak zabalik uzten dituzu eta:**
408 **MAR: bai hori da**
409 IKE2: ahalegintzen zara ez esaten bai edo ez
410 **MAR: bai momentu hortan ba bueno ia bakoitzak zer pentstazen duen ez?**
411 IKE1: bai bai bai
/ (bideoa martxan)
412 IKE1: (bideoa eten) **saio honetan Marian e ipuinarekin beti sortzen dira gero horrelako elkarrizketak?**
413 **MAR: bai ni saiatzen naiz ipuina erabiltzen gairen bat e horrela ateratzen baldin bada hitz egiteko pixkatxo bat/ ematen baldin badu bai ta honek ematen zuen begira/ pila bat**

Gelaratzea aztertzerakoan ikusi dugu Marianek ohitura duela ikasleei errefortzu positiboa egiteko, hau da, esaten duten hori balioan jartzeko, eta autokonfrontazioan bertan ere balioan jartzen du ikasleek beraien kabuz lorturiko eta eraikitako informazio guztia:

[KON.-OST.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 432 **MAR: bueno baina hor begira zenbat gauza atera diren ezta?/ beraiek lortu dituzte pila bat gauza**

Ondorioz, pentsa liteke tutorearentzat garrantzitsua dela hori, alegia, haurrek hitza hartzea, eta elkarrekintzan, elkarrekin, ezagutza eraikitzen joatea.

4.2.3.2.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Lehenbiziko fasean ez diegu poesia esateko moduari eta poesia saioaren egiturari erreparatu, hain zuzen ere, berauek bigarren formazio-fasean aipaturiko gakoak baitira. Hala ere, aurreko faseko bi “Hitz eta pitz” saioen testuinguruaren analisia egiterakoan ikusi dugu bietan interpretatzen dihardutela Marianen gelan. Bigarren fasean, oster, LHko 2. mailako tutoreek olerki bat lantzea adosten dute haien artean, eta berau errezitatzeke dinamika proposatzen dute. Bi faseetako poesia saioak kontuan hartuta,

beraz, ikus liteke ez direla beti olerkiekin aritzen, bestelako egiturak ere proposatzen baitituzte. Horren inguruan hitz egiten dute bi irakasleek elkarrekin eginiko autokonfrontazioan eta aipatzen dute saiatzen direla asmakizunak, aho-korapiloak... ere tartekatzen:

[KON.-M.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 59 IKE2: ta egiten ze egiten dozue mailaka edo adostu hurrengo astean zer egin edo
60 **MAR: bai bai gure artean programatu egiten dugu beti e/ “Hitz eta pitz” saiorako edo bertso olerki edo asmakizun**
61 **AMA: ahokorapilo edo asmakizunak**
62 MAR: hori da
63 **AMA: asmakizunak asko gustatzen zaizkie orduan normalean tartekatzen dugu ahokorapiloa asmakizuna/ olerkia asmakizuna/ eta: (eskuarekin egitura bera jarraitzen dutela adierazten du) bertsoekin hastekotan gaude baina beti iruditzen zaigu**
64 MAR: apurtxo bat hirugarren mailan edo
65 AMA: bai zailagoak direla edo

Marianek autokonfrontazioan azaltzen duenez, berak astelehenak baliatzen ditu egitura poetiko berri batekin hasteko, eta ondoren, astean zehar egiten dituzten literatur saioretan errepikatzen joaten dira. Modu horretan, egunetik egunera testu bera errepikatuz, ikasleak ikasten doazela azaltzen du, eta zenbaiti kostatzen arren (hizkuntza zailtasunak dituztenek, adibidez), aste bukaerarako haur guztiek ikasten dutela.

[KON.-BIT.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

- 4 4 **MAR: astean zehar hasten gara astelehenian gauza berri batekin/ gero astean zehar e joaten dira ikasten batzuk lenengo egunian ya badakite ez? beste batzuei kostatzen zaie gehiago ta azkenerako nik uste dut ia denak ikasten e ikasten dutela badaude e bateren bat zailtasunak baldin baditxu ba: kostatu egingo zaio ta:**
45 IKE1: ta lenengo egunean paperarekin zaudete edo nola ikasten dute?
46 MAR: ez ez ez errepikapena egiten dugu bai
47 **AMA: nik papera erabiltzen dut normalean**
48 IKE1: papera e beraiei?
49 AMA: ez ez nik ez ez ez nik nik
50 **MAR: a zuk? A nik bebai klaro**
51 IKE1: bai
52 **MAR: baina umeak errepikapena ez?**
53 **AMA: umeak errepikatu**

Adibidean ikus genezakeenez, irakasleek lehen egunean baino ez dute papera erabiltzen, eta ikasleek errepikapenez ikasten dute testu berria hasieratik. Autokonfrontazioan bertan, aurrerago, irakasleek azaltzen dute lehen egun horretan egitura berria ikasteaz

gain, saiatzen direla testuinguraketa momentuan lexikoa argitzen, hau da, olerkia, asmakizuna, aho-korapiloa edo bestelako testu bat aurkezterakoan, ikasleek ulertuko ez duten hitzen bat egonez gero, esanahia azaltzen:

[KON.-TEST.
2. gelaratzek
autokonfront.]

- 150 **MAR: ba sartzen dugunean gauza berri bat beti azaltzen dezu ez? hitzaren bat ez badute ulertze:n zer nahi duen esa:n**
- 151 **IKE1: uhum bai orduan lenengo egunean landu egiten duzue testua**
- 152 **MAR: landu ez baino zerbait baldin badago e horrela ez dala ulertzen ba**
- 153 AMA: ez
- 154 **MAR: baino zerbait baldin badago e horrela ez dala ulertzen ba ez? landu landu be ezta/ hiztegia ez gehienbat**
- 155 **AMA: bai lenengo egunean gehienbat errepikapena izaten da zuk esaten duzu errepikatzen dute eta orduan horrek mozteko aukera ematen dizu/ e: ta orduan esaten ta zuk igual hitz bat oso zaila bada zuk beste modu batera esaten duzu/ “lilietan da pausatu” bertan gelditu zen ezta? hola o sea lenenego egunean ahalegintzen zara pixkatxo bat ulertu dezaten ere**

Poesia saioaren egiturari dagokionez, ikusi dugu testuinguraketa momentuaz eta poesia esan bitarteko momentuaz (edo behintzat, errepikapenaz) hitz egiten dutela irakasleek, baina interpretatu edo errezitatu osteko momentuaz ez dute aipamenik egiten, eta beraz, ez diogu gai horri helduko puntu honetan.

4.2.3.2.3. Bigarren faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Espazioaren eta saioen sistematizazioan ez dago aldaketarik; ohiko tokia baliatzen dute literatur saioetarako, eta egun eta ordu berberetan egiten dituzte berauek. • Saioen ezaugarri da dinamikotasuna, nahiz eta “Kontu kontari”-rako egitasmoak proposaturiko denbora-tartea gainditu.
<i>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Euskarria esku artean badu ere, kontaktzen baino irakurtzen ari da irakaslea. • “Kontu kontari”-rako hautaturiko ipuinak bi irakasleen artean aurkeratzen dituzte eta horretarako egitasmoak gomendaturiko bizpahiru liburu darabiltzate. • Kontaketaren testuinguraketa bilakaera dago aurreko fasetik hona; irakasleak lexikoa argitzeko helburu albo batera utzi eta ikasleei hipotesiak egiteko tartea eskaintzen die. Ipuina kontatu bitartean zenbait eten egiten baditu ere,

	<p>gehienak ikasleen zalantzak argitzeko baliatzen ditu. Kontaketa osteko elkarrizketa oso aberatsa da, eta irakaslearen esku-hartzeak bete-betean eragiten du horretan; ikasleei etengabe ematen die hitza eta ez du haiek esandakoa epaitzen, balioan jarri baino. Halaber, elkarrekintza momentu horrek ipuinaren ulermenean sakontzeko helburua ere baduela pentsa liteke.</p>
<p><i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aurreko fasean ez bezala, olerkia errezipitatzeko hautua egiten du irakasleak eta hitzak esatean jartzen du fokua; ez du mugimendurik edota keinurik tartekatzen. • “Hitz eta pitz”-erako egiturak Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko liburuetatik aukeratzen dituzte LHko 2. mailako bi tutoreek. • Aste osoa baliatzen dute egitura poetikoak ikasteko; lehen egunean testu berria aurkeztu eta lexikoa argitzen dute. Ondoren, errepikapenez ikasten dute egitura.

12. taula. Marianen bigarren faseko sintesi-taula

4.2.3.3. Hirugarren fasea

Azken fase honen azterketarako, Bularretik Mintzora egitasmoak eskainitako formazioen azterketatik abiatuta identifikaturiko adierazle guztiak izango ditugu aztergai, izan ere, irakasleek, azken gelaratze hauek jasotzen ditugun momentuan, dagoeneko jaso dituzte horiek guztiak. Marianen azken faseko gelaratzeen eta autokonfrontazio gurutzatuaren analisisa egiteko, beraz, honako adierazleak izango ditugu oinarri: testuingurua; kontaketa mota; narrazio saioaren egitura; poesia esateko modua; poesia saioaren egitura; baliabide materialak; eta kontatzeko, interpretatzeko eta errezipitatzeko estrategiak.

4.2.3.3.1. Gelaratzeak

Gainontzeko irakasleen kasuan egin dugun moduan, azken fasean Marianen bina saio grabatu ditugu; bata narrazioari dagokiona, eta bestea, aldiz, poesiari. Horiek biak izango ditugu aztergai datozen puntuetan.

LHko 1. mailako irakasleen azterketetan esan dugu hiruna saio grabatzen ditugula irakasleko, bi poesiari dagozkionak eta bat narrazioari dagokiona. 2. mailako tutoreen kasuan ere logika bera mantentzen dugu, eta beraz, Marianen lehenbiziko formazio-faseko gelaratzeen analisia egiteko hiru saioei erreparatuko diegu.

4.2.3.3.1.1. Testuingurua

“Kontu kontari”-rako eta “Hitz eta pitz”-erako baliaturiko espazioari dagokionez, aurreko bi faseen azterketan antzemandakoa aipa genezake, alegia, espazio berbera darabilteela Marianen gelan poesiarako zein narraziorako, eta honek ez duela aldaketarik jasan. Saioak ere astean lau egunez egiten dituzte, ohiko ordutegian, beraz, sistematizazioan ere ez dago aldaketarik.

Halaber, aurreko faseetan ikusi dugu saio guztien ezaugarri dela dinamikotasuna, eta oraingoetan ere gauza bera esan genezake, egitasmoak proposaturiko denbora-tartea errespetatzeaz gain (“Hitz eta pitz”-erako zortzi minutu inguru baliatzen ditu Marianek, eta “Kontu kontari”-rako, aldiz, hamabost inguru), irakaslearen esku-hartzeak eta poesiarako zein narraziorako proposaturiko dinamikek dinamikotasunean laguntzen baitute.

“Hitz eta pitz”-i dagokionez, batetik, aipatzekoa da bi egitura proposatzen dituela irakasleak ikasleekin batera egiteko: “Kanika txiki bat” kantu-jolasa eta “Eskubidu” abestia. Bestetik, azpimarratzekoa da biak ala biak jolas gisa planteatzen dituela Marianek, eta hori horrela izanik, abestu bitartean, keinuak edota mugimenduak tartekatzen dituzte, hain zuzen ere, jolasek eurek eskaturikoak. Irakasleak ez du dinamika berbera behin eta berriz errepikatzeko hautua egiten. Kanikaren jolasean ari direnean, ikasle batzuk galdetu eta beste batzuk erantzuten dutenez, guztiek hartzen dute parte, baina ez rola errepikatuz. “Eskubidu” abestiarekin ari direnean, kantua hasi eta bukatu egiten dute, baina ez dute errepikatzen.

Narrazio saioan, aipatzekoa da azken bi faseetan irakasleak denbora gehiago baliatzen duela ipuina kontatzeko (bai eta kontaketa osteko elkarrizketarako ere), izan ere, lehenbizikoan lau minutuan bukatzen du istorioa kontatzen, eta beste bietan, oster, hamabi eta zortzi minutu behar ditu, hurrenez hurren. Kontaketa mota aztergai izan

dugunean esandakoa kontuan hartuta, hau da, azken bi faseetan kontaktzen aritu dela eta lehenbizikoan, aldiz, irakurtzen, pentsa liteke, kontaktetarako hautaturiko moldeak ere izan duela eraginik iraupenean.

4.2.3.3.1.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Lehenbiziko fasetik bigarrengora bilakaera antzeman dugu, ikusi baitugu bietan euskarria esku artean badu ere, ahots goran irakurtzetik kontatzera igaro dela irakaslea. Hirugarren fase honetan, beste behin ere, aldaketa dagoela esan beharra dago, izan ere, irakasleak papera alboratzen du ipuina kontatzeko.

Aipatzekoa da, halaber, aurreko “Kontu kontari” saioetan ez bezala, oraingoan, Marianek ipuina kontatzeko material osagarria baliatzen duela: ontzi bat eta animalien irudiekien sortutako txarteltxoak. Azken horiek baliatzen ditu tutoreak testuinguraketa momenturako; banan-banan ateratzen ditu eta ikasleei erakutsi, bertan ageri diren animaliak identifikatzen joan daitezten.

[KON.-TEST.
3. gelaratzek;
“Kontu
kontari”]

- 88 I: a:: zuk ikusi dituzu e?/ sh:: bueno **begira e ipuinaren pertsonaiak argazki batzuk atera ditzut eta beharbada nola batzuk ez dituzuen ezagutzen begira hau da (irudietako bat hartu du)**
- 89 **IK (GBB): langostinoa**
- 90 I: sh:: ez da langostino bat da ezkira bat
- 91 **IK (Isam): hori zer da?**
- 92 **I: ezkira bat da ba langostino txikitxoak kiskillak/ ezkirak/ ezagutzen dituzue ezkirak?**
- 93 IK (GBB): nik bai
- 94 IK (Kamra): nik jaten ditzut
- 95 IK (Roke): eta nik bebai
- 96 I: (beste irudi bat hartzen du) **denok ezagutzen ditzugu karramarroak**
- 97 IK (Roke): el señor Calamardo
- 98 I: sh::: karramarroak
- 99 IK (Nadia): baina ez dira jaten jaten dira XXX
- 100 IK: ya
- 101 **I: hau da beste animalia bat hondartzetan egoten dira**
- 102 IK (Kamra): a bai
- 103 I: hondartzetan ezkutatuta dira saburdinak
- 104 **IK (GBB): ze da hori?**
- 105 **I: saburdinak ba eztaikit nola esan**
- 106 IK (Isam): nik ikusten dut anuariuan
- 107 **I: egoten dira hondartzetan eta dauzkate saburdinak dauzkate e adartxo**

batzuk ez da ikusten hemen oso ondo baina adartxo hoiek dira pozoinak/ eta orduan/ sarritan/ ni egoten naizen hondartzan behintzat udaran/ Mundakan/ e sarritan bueno sarritan ez baino bueno noizbehinka noizbehinka esango dugu zapaltzen badituzu e min haundia min haundia ematen

- 108 IK (Iker): neri pa ni pasa/ ni pasatu ni ya e neri ya in dit
 109 I: zuri hori pasatu zaizu?
 110 IK (Iker): bi aldiz
 111 IK (Nadia): neri ez
 112 **I: eta: hauxe da angira/ angira/ m? (irudia erakusten du)**
 113 IK (Asim): nik ikusi dut akuarioan
 114 **IK: angila**
 115 **I: angila bat angila bat/** bueno ba gure ipuina hasten da bazen behin (...)

Adibidea ikusita, irakasleak, lehenbiziko faseko narrazio saioan ikusi genuen moduan, lexikoa argitzeko helburua duela pentsa liteke, izan ere, ezkiraren irudia erakusten duenean eta ikasleetako batek langostinoa dela aipatzerakoan, ezetz erantzuten dio Marianek, nahiz eta oso antzeko animaliak izan. Gainera, Bularretik Mintzorako hirugarren formazio-fasean Itziar Zubizarretak aipatu zuen moduan, ezberdinak izanik ere, zenbait ipuinen kasuan ez dio ardura pertsonaia bat beste batengatik aldatzea, horrek ez bailuke argumentuan eragingo, eta horixe da kontakizun honetako kasua ere.

Esandakoa aintzakotzat hartuta, testuinguraketari dagokionez, aldaketak antzeman daitezke hiru faseetan, esan berri dugun moduan lehenbizikoan eta azken honetan hiztegia argitzea baitu xede, eta bigarrenengan, aldiz, ikasleei hipotesiak egiteko tartea eskaintzen die.

Kontatu bitarteko momentuari dagokionez, aurrez ikusi dugu lehendabiziko faseetik bigarrenean aldaketa antzeman daitekeela Marianen egiteko moduetan, lehenbizikoan etenik egiten ez duen arren, bigarrenean hainbat egiten dituelako, guztiak ere ikasleen zalantzak argitzera edota hipotesiak azaleratzera bideraturikoak. Azken horren bidetik doa hirugarren faseko “Kontu kontari” saioa ere, Marianek zenbait alditan gelditzen baitu kontaketa, eta oraingo honetan arrazoi berberengatik, alegia, ikasleen zalantzak argitzeko eta ikasleei hipotesiak egiteko aukera eskaintzeko:

[KON.-BIT.
 3. gelaratzeak;
 “Kontu
 kontari”]

- 115 **I: (...)** ikaragarri gustatu zitzaion ontzia/ eta pentsatu zuen/ a ze ontzi dotorea! hauxe izango da nire etxetxea (ahotsa aldatzen du) eta han doia bere etxetxora eta/ danba! (ahotsa pixka bat altxatzen du) **badakizute nor agertzen dan? (ontzia utzi eta karramarroaren txarteltxoa hartzen du)**

- 116 **IK: ez**
 117 **I: karramarroa/** eta karramarroak esaten du/ aiba! han azaltzen da karramarroa bere hagin gogorrekin eta ezkirak esan zuen ui ui ui (kezka ahotsa jartzen du) hemendikan alde egin beharko det (txarteltxoa mahai gainean uzten du) ze karramarroak esan zuen/ hau ontzi dotorea (ontzia hartzen du) hau nire etxetxoa izango da (ahotsa aldatzen du)/ eta ezkira tipi-tapa tipi-tapa han joan zela (txarteltxoa mahai gainean uzten du)/ beldurtuta/ eta han zioan karramarroa bere etxetxora sartzera (ahotsaren tonua jaisten du) **eta badakizute nor agertu zan?**
- 118 **IK (Asim):** txan txan txan
 119 **IK: Hercules**
 120 **I: e:z zaburdina azaldu zan** (txarteltxoa hartzen du) bere bere adar pozointxuekin/ han karramarroa ikusten duela eta ya horrela gelditu zan begira ze bazekien bere e pozoinarekin kalte egingo ziola/ orduan karramarro o zaburdinak esan zue:n hau ontzi dotorea! hau izango da nire etxetxoa hemendikan aurrera (ahotsa aldatzen du)/ bueno eta karramarroak alde egin behar zuen baita ere (txarteltxoa mahai gainean uzten du) eta han gelditu zan zaburdina jaun da jabe/ **baina halako batean nor azaltzen da?** (ahotsaren tonua igotzen du pixka bat)
- 121 **IK (GBB): angila!**
 122 **I: angira azaldu zan** (txarteltxoa hartzen du) eta esaten du angirak u: hau etxe dotorea! ni naiz itsasoko arrainik bikainena (ahotsa aldatzen du)/ eta orduan eta orduan zaburdina alde egin zuen (txarteltxoa mahai gainean uzten du)/ baina halako batean han zegoen angira bere etxe dotorean eta non sentitzen du zarata bat hots handi bat itsasoan/ beno zer ote da? (zalantzati galdetzen du) **eta bat-batean sare baten barruan sartu zen eta sare hori nork uste duzue bota zuela sare hori?**
- 123 **IK: gizon bat**
 124 **I: arrantzaleak ezta?**
 125 **IK: bai**
 126 I: eta arrantzaleak tira eta tira eta tira (keinua egiten du) itsasontzira igo zuten bai angila eta bai ontzitzoa/ biak/ baina **angirak konturatu zenean itsasontzian zegoela zer egin zuen? sarearen zuloetatik ihes egin zuen eta uretara bota zan berriro orduan**
- 127 **IK (Paule): baina angirak dira txarrak?**
 128 **I: ez ez pentsa**
 129 **IK (Paule): a:**

Ipuina kontatu osteko momentuari erreparatuz, azken gelaratze honetan, aurrekoetan bezala, Marianek elkarrizketa sustatzeko ahalegina egiten du; oraingo honetan, dena den, bestelako bide bat hartzen du, izan ere, ipuinaren bukaera zabalik uzten du eta hurrei uzten die bukaera posibleak proposatzen:

[KON.-OST.
 3. gelaratzeak;
 “Kontu
 kontari”]

- 146 I: ba ondoan zegoen ontzitzoa eta han datorrela ezkira eta ikusten du ontzitzoa eta esaten du: hau ontzi dotorea! hau nire etxia izango da/ eta: **nola uste duzue bukatzen dala ipuina?**
- 147 **IK (Isam): ba ezkira gelditzen da**
 148 I: Imramek pentsatzen du ya ezkira geldituko dala etxetxo honekin/ **zuk Martin zer pentsatzen dezu?** (eskua altxatuta dauka txanda eskatzeko)
- 149 **IK (Martin): karramarroa etortzen dela eta kentzen diola etxea**
 150 I: berriro etortzen dala karramarroa eta kentzen diola etxia/ **zuk uste duzu hori gertatuko dala (Nadiak eskua altxatuta dauka eta irakasleak txanda ematen dio)**

- 151 **IK (Nadia): e sare baten sartu eta itsasontzian gelditu**
 152 I: berriro datorrela arrantzale ba:t ba sarea botatzen du: eta gelditzen da/ **beste zerbait desberdina?**
- [...]
- 163 **IK (June): danak sartzen direla**
 164 I: a: begira ze politxa/ zure ustez danak sartuko dira ontzitxoan konpartitu egingo dute ontzia

Marianek hiru faseetan ikasleei hitza emateko eta haiek esandakoa entzuteko ahalegina egiten du, eta horrez gain, nabarmentzekoa da irakasleak ez duela haurrek esandakoa epaitzen, balioan jarri baino.

4.2.3.3.1.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Hirugarren faseko “Hitz eta pitz” saioa aztergai hartuta, aipatzekoa da bi egitura proposatzen dituela Marianek, eta beraz, bien analisia egingo dugu puntu honetan. Hasteko eta behin, aipatzekoa da biak ala biak interpretatu egiten dituztela, biak baitira kantu-jolasak, eta hitzak esatearekin batera mugimendu edota keinuak eskatzen baitituzte. “Kanika txiki bat”-en kasuan, abestia jolas gisa proposatzen du Marianek; hasieratik, ikasleek talde handian eserita abesten dute, eta ikasleetako bat borobilaren erdian dago, kanika ikaskideen eskutik eskura pasaz. Abesten amaitzen dutenerako, erdian dagoen ikasleak kanika norbaiten eskuetan utzita izan behar du. Kantua bukatzerakoan erdian dagoen ikaslea ikaskideetako baten parean geldituko da, eta hura izango da beste norbaiti ea kanika berak duen galdetzeko ardura duena. Beste horrek baduen edo ez duen erantzun beharko du, eta ez izatekotan, nork duen galdetu beharko du talde handian. Kanika duenak erantzun beharko du orduan.

[KON.-M.
 3. gelaratzeak;
 “Hitz eta pitz”³²]

- 2 **GBB: kanika txiki bat daukat saltoka eskutik eskura/ nork ote du? nork ote du? nork ote du gure kanika? kanika kanika kanika: (ikaslea ikaskideen aurretik igarotzen da kanikarekin)**
 3 **I: Uzuri tokatzen zaio/ benga Uxue galdetu**
 4 IK (Uzuri): nork ote du
 5 I: sh: nori galdetuko diozu?

³² Hirugarren faseko “Hitz eta pitz”-ez hitz egiten dugunean bi dinamikari egiten diegu erreferentzia; batetik, “Kanika txiki bat daukat” abesti-jolasarekin ari direnekoari, eta bestetik, “Eskubidu”-rekin ari direnekoari. Ez dira elkarren segidan gertaturiko dinamikak, baina biak ulertzen ditugu poesia saioaren parte gisa.

- 6 **IK (Uzuri): Maia nork ote du gure kanika?**
7 **IK (Maia): Diegok dauka gure kanika**
8 **IK (Daren): bai nik daukat kanika**
9 I: u: asmatu duzu Maia benga tokatzen zaizu/ a erakusten ari zan/ Daren eskuak
itxita euki behar dituzu/ ala emaitza Maiari (kanika ematen dio) asmatu duenez
berari tokatzen zaio/ benga hasten gara
10 **GBB: (guztiekin batera abesten dute Maiak kanika eskutik eskura pasatzen
duen bitartean)**
11 IK (Asim): txan txan txan
12 **I: Nile/ nori galdetuko diozu?// sh:// ala Nile**
13 **IK (Nile): Nadia**
14 I: Nadiari aber
15 **IK (Nile): Nadia zein dauka gure kanika?**
16 I: ala Nadia
17 **IK (Nadia): Edurnek dauka gure kanika**
18 **IK (Edurne): nik ez daukat kanikarik (eskuak zabaltzen ditu erakusteko)**
19 I: (Edurneri eskuarekin galdetzeko esaten dio)
20 **IK (Edurne): nork dauka gure kanika?**
21 **IK (June): nik daukat gure kanika** (eskuak zabaltzen ditu kanika erakusteko
eta borobilaren erdian jartzen da zutik)

Adibidean ikus daitekeen moduan, abestia bukatu ostean ikaskideek eginiko galdera-erantzunak egitura berbera dute, hau da, ikasleek hitzez hitz errepikatzen dituzte bai galderak, bai eta erantzunak ere. Hori horrela izanik, pentsa liteke aurrez adosturiko egiturak direla, eta horien zehaztapenaren atzean hizkuntzaren zama egon litekeela. Horri, dena den, autokonfrontazio gurutzatuaren azterketan helduko diogu.

“Eskubidu” ere jolasean aritzeko abestia da, eta halaxe planteatzen du Marianek gelan, hortaz, hitzak, keinuak eta mugimenduak tartekatzen dituzte. Irakasleak ikasgelan musika jarri eta hasieratik hasten dira guztiak elkarrekin kantuan, beraz, ez dute hasieran tartetik hartzen testua testuinguratzeko edota abestia ikasteko. Kontuan izanik bigarren faseko autokonfrontazio gurutzatua esandakoa, alegia, astelehenak baliatzen dituztela egitura berriak aurkezteko eta lexikoa argitzeko, eta jakinik hirugarren faseko gelarzteak ez direla asteko lehen egunez jaso, aurrez esandakoa baieztatu genezake.

Poesia esateko moduari dagokionez, hiru faseetako azterketak kontuan hartuta, ondorioztatu genezake Marianen gelan interpretatzeko zein errezitatze tarteak hartzen dituztela “Hitz eta pitz”-en, izan ere, lehenbiziko fasean, bi moldeetan ari dira; bigarrenetan, errezitatzen baino ez; eta azken faseko bi saioetan, ostera, interpretatzen. Poesia esateko moduan aldaketa baino, uztarketa agerikoa dela esan genezake, beraz. Halaber, ikasleek, errezitatzen edo interpretatzen aritu, egiturak errepikapenez ikasten dituztela esan dugu, eta hori ere ez da aldatzen fase batetik bestera.

Bukatzeko, esan beharra dago, poesia esan ostean bukatutzat ematen duela beti Marianek saioa, eta hortaz, horri dagokionez ere, ez dago aldaketarik.

4.2.3.3.1.4. *Baliabide materialak*

Hirugarren faseko gelaratzeen irudiei edota transkripzioei erreparatuz soilik ezin genezake Marianek narrazio zein poesia saioetarako baliaturiko baliabide materialen berri izan. Aurreko faseko autokonfrontazio gurutzatuaren azterketari esker jakin dugu “Kontu kontari”-rako eta “Hitz eta Pitz”-erako, LHko 2. mailako bi tutoreek Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko bizpahiru liburu baliatzen dituztela. Beraz, pentsa liteke, oraingoan ere horietatik hartu dituztela landutako testuak. Dena dela, aurrez aipatu dugun moduan, “Kanika txiki bat daukat” eta “Eskubidu” arratsaldeko ahozko hizkuntza lantzeko saioetan egindako abesti-jolasak dira, eta horiek Bularretik Mintzora egitasmoaren baitako poesia saioetan integratzea erabaki dute irakasleek. Hori horrela izanik, beraz, ezin genezake ondorioztatu poesia saioetarako egitasmoak proposaturiko baliabide materialetik hartu dituztenik bi testuok.

“Kontu kontari”-ren kasuan, dena den, pentsa liteke irakasleak kontaturiko ipuina egitasmoak proposaturiko material sortatik harturikoa dela, eta hortaz, hala balitz, kalitatearen irizpidea beteko litzatekeela, bai eta adinaren egokitasunari dagokiona ere. Hala eta guztiz ere, ezin genezake baieztatu, irakasleek ez baitute horren ingurukorik aipatzen azken faseko autokonfrontazio gurutzatuan.

Narraziorako zein poesiarako hautaturiko testuak askotarikoak ote diren ebaluatzeko, ezinbestekoa da, hirugarren faseari ez ezik, aurreko biei ere erreparatzea. “Kontu kontari”-ri dagokionez, aipatzekoa da hiru faseetan molde bereko ipuinak kontatzen dituztela LHko 2. mailako bi tutoreek, eta ez dituztela ahozkoak, album ilustratuak... tartekatzen. Hala ere, bigarren faseko autokonfrontazio gurutzatuan diotena kontuan hartuta, gogoratu behar dugu, Marianek aipatzen duela bere gelan ikasleek Bularretik Mintzorako motxilan astero ekartzen dituzten ipuinak kontatzeko tartea ere hartzen dutela. Dena den, guk ez ditugu saio horiek grabatu, eta beraz, ezin genezake esan zein moldetako ipuinak diren horiek.

Aurrez ere ikusi dugun moduan, “Hitz eta pitz”-erako proposatzen dituzten egituren inguruan ere hitz egiten dute Marianek eta Amaiak bigarren faseko autokonfrontazio saioan, eta diote ez dituztela beti olerkiak lantzen, asmakizunetarako, aho-korapiloetarako... tartea ere hartzen dutela poesia saioetan, eta saiatzen direla astetik aстера molde ezberdinetako testuak proposatzen.

4.2.3.3.1.5. Kontatzeko, interpretatzeko eta errexitatzeko estrategiak

Aurreko bi faseetan estrategien adierazlea aztergai izan ez dugun arren, puntu honetan hiru faseei egingo diegu erreferentzia, modu horretan, Marianen estrategien erabileran aldaketarik edota bilakaerarik egon ote den ikus baikenezake.

Bai lehenbiziko bai eta bigarrenko “Kontu kontari” saioan ere, aipatzekoa da, irakasleak, dena delakoa izanik ipuina kontatzeko aukeraturiko moldea, hitzei keinuekin eta begiradarekin laguntzen diela etengabe. Gauza bera ikus genezake hirugarren faseko narraziorako tartean ere:

[EST.-INT./KEI.
3. gelaratzeak;
“Kontu kontari”]

133 I: itsasontzian eta han ikusten duela arrantzale jaunak ontzitxoa eta esaten du ai ze ontzi dotorea! (**tonua altxatzen du**) ontzitxo dotore hau nire alabari eramango diot pentsatzen du/ pentsatu eta egin/ han ailegatzen dala portura/ badijoa etxera pozik-pozik bere alabatxoarentzat oparitzo bat zeukalako/ bueno ailegatzen da etxera eta alabatxoa ikusi duenean ontzitxoa ikaragarri gustatu zitzaion/ eta badakizute zer esan zion aitaxori? jo aitaxo! ze ontzi polita! (**tonua altxatzen du**) bihar bertan joango naiz hondartzara ezkirak harrapatzera/ eta han joaten dala hurrengo goizean hondartzara ezkirak biltzera (**tonua jaisten du**)/ han dagoela (**tonua altxatzen du**) hartu zuen esku batean ontzitxoa (eskuan dauka ontzia) eta beste esku batetan salabardora (**beste eskuan salbardoa izango balu bezala egiten du**)/ salabardoarekin ezkirak hartu (**jasotzeko keinua egiten du**) eta gero ontzitxoan sartzeko (**sartzeko keinua egiten du**)/ han zebilela ezkirak harrapatzen han holako ekaitz ikaragarri bat sortu zala eta etortzen da olatu handi bat bat sortu zen eta bere gainetikan olatu guztia jausi egiten da lurrera bota egiten dio eta ontzitxoa askatu egin behar zuen soltau egin zuen/ eta: bera ya negar batian joan zan etxera disgusto handiarekin ze busti-bustita zegoen eta gainera bere ontzitxoa galdu egin zen (**tonua altxatzen du**) ze ontzitxoa joan zan urrunera eta hondoratu egin zan berriro (**eskuarekin hondoratzeko keinua egiten du**) itsaso gainean ontzitxoa/ eta halako batean eztakizute zer gertatzen dan (**tonua asko jaisten du**)/ ze usten dezue gertatuko dala? (**berriz altxaten du tonua**)

Adibideak erakusten digunez, Marianek intonazioa zaintzeko ahalegina egiten du, berau jaisten edo igotzen du esan nahi duenaren arabera; intriga sortu nahi duenean, esaterako, jaitsi egiten du, eta pertsonaia baten esanei indarra eman nahi dienean, ostera, igo. Horrez gain, keinuak tartekatzen dituela ikus genezake.

Halaber, azpimarratzekoa da, narrazioan ez ezik, “Hitz eta pitz”-en ere baliatzen dituela tutoreak estrategiak. Lehendabiziko fasean bi poesia saio izan ditugu aztergai; batean bi asmakizun esateaz gain, “Txoriaren habia” abestia interpretatzen dihardute, eta bestean, “Zure begitxoak” olerkia errezitatzen. Kantuaren interpretazioan, ikasleek hitzak esatearekin batera, mugimenduak tartekatzen dituzte (estribiloan eskuak gora altxa eta kriskitin egitearekin batera, alderik alde mugitzen dituzte). Horrez gain, aipatzekoa da abestia elkarrizketa formatuan dagoela eraikia, eta galdera erantzunen intonazioa zaintzen dutela kantuan ari direnean. Olerkia errezitatzen ari direnean ere zaintzen dute tonua, bai eta erritmoa ere, zeina irakasleak markatzen duen.

Hirugarren faseari dagokionez, aurrez esan dugu bi kantu-jolasekin aritzen direla Marianen gelan; batetik, “Kanika txiki bat daukat”-ekin, eta bestetik, “Eskubidu”-rekin. Lehenbizikoaren kasuan, azpimarratzekoa da ikasleek abestiak dituen tonua eta erritmoa zaintzen dituztela. Bigarrenarekin ari direnean ere gauza bera antzeman genezake, baina kasu honetan, aipatzekoa da ikasleek irakasleak jarri duen musikari jarraiki abesten dutela, eta beraz, kantuak berak markatzen dituela abiadura, erritmoa eta tonua. Autokonfrontazio gurutzatua ikusiko dugu, Marianek aipatzen duela beti ez duela musika jartzeko hautua egiten; hala ere, suposa daiteke, jartzen ez duenean ere, ikasleek ezaugarri horiek zainduko dituztela.

4.2.3.3.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Hirugarren fasean bigarren aldiz elkarrekin autokonfrontatzen dira maila bereko irakasleak; Karmele Mirenekin, eta Marian Amaiarekin. Azken bi tutoreen autokonfrontazio gurutzatua izango da puntu honetan aztertuko duguna, eta horretarako, Marianen azken faseko gelaratzearen analisia egiteko aztergai hartu ditugun adierazle berberei erreparatuko diegu oraingoan.

4.2.3.3.2.1. Testuingurua

Azken faseko gelaratzearen analisia egiterakoan aipatu dugun gisan, narrazioarako zein poesiarako baliaturiko espazioaren eta saioen sistematizazioan ez dago aldaketarik. Azken horri dagokionez, autokonfrontazio gurutzatuan bertan aipatzen dute irakasleek jarraitzen dutela astean lau aldiz “Hitz eta pitz”-erako eta “Kontu kontari”-rako tarte hartzen, eta ohiko ordutegia baliatzen dutela beti, baina horrez gain, astean lau egunez baita ere, eta arratsaldero, ordubetez, hizkuntza lantzerantz bideratutako saio bat egiten dutela. Horren helburua da hizkuntza erabiltzea, izan ere, badituzte gelan zenbait ikasle hizkuntza zailtasunak dituztenak, eta konturatu dira ahozkoa lantzerantz bideratutako tarte horiei esker haur horiek dagoeneko hasi direla hizkuntza erabiltzen, espazio horietan baino ez bada ere:

[TEST.-SIS.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 12 AMA: (bideoa eten) aber es que hor bai e: **guk arratsalderetan egiten dugu mintzamen edo aho hizkuntzako saio bat eta orduan e: gela erdia eta erdia nahasten ditugu/** orduan jolas hau egiten dugu baina ez e: horrela gelaka/ egiten dugu gela erdia bere erdiarekin eta horrela/ ta orduan agian arauak desberdinak ziren ze banaka batzuk esaten zuten beste gelan eztugu horrela ta orduan asmoa zan pixkatxo bat ahalegintzea/ egia da oso antzera jolasten dugula baina beraiei zenbat gustatzen zaien puntualizatzea/ ez dute egiten hola ez dute egiten hola
- [...]
- 25 **AMA: egiten duguna da e: eseritako ordu erdiko saio bat gutxi gorabehera borobilean eserita** baina bueno aulkietan ez hemen ze ya ez dia kabitzen eta gero e: **ordu erdi pasa denean gutxi gorabehera aldatzen gara lekuz/ etortzen gara hona eta egiten dugu ba horrelako jokuren bat/ edo eserita egitekoa: edo zutik egitekoa:**
- 26 **MAR: esku-jolasak baita ere**
- 27 AMA: **gero beste ordu erdiko saio bat egiten dugu hizkuntza era intensiboan lantzeko eta azkenean ere berriro beste mugimenduzko jolasa daukagu/** eta bueno nahiko gustora egoten dira
- 28 MAR: uhum/ oingoan ezagunak dira
- 29 AMA: bai bai
- 30 **IKE2: hori guztia Bularretik Mintzora egitasmotik kanpo edo**
- 31 **MAR: ez elkartuta dago**
- 32 **IKE2: bateratu egiten dituzue? aprobetxatzen duzue**
- 33 **MAR: hombre nik usten dut gauz eta bateratuta doiala ez? ze azken batean da e: aho hiz helburua da aho hizkuntza errefortzea orduan**
- 34 **IKE1: arratsaldero?**
- 35 **MAR: arratsaldero bai/ bueno lau saio daukagu bai**
- 36 AMA: astean lau saio
- 37 **MAR: eta orduan ba: regularki ba eztakit edo olerkiak direla/ edo jolasa hauek direla ez? pixkatxo bat lotuta badago Bularretik Mintzorekin**
- 38 IKE2: uhum
- 39 **AMA: ez bereziki igual Itziarrek emandako materialarekin hori goizeko saioetan egiten dugu baina bueno e gure helburua da aho hizkuntza garatzea**

- 40 MAR: uhum
 41 IKE2: igual irizpideak pistak Itziarrek emandakoak kontuan hartzen dituzue materiala izan gabe
 42 **MAR: materiala ez/ baina bueno horrek laguntzen du bebai e?**
 43 IKE1: bai ta e gero hizkuntza modu intensiboan ordu erdi hori zer da?
 44 **MAR: bueno ba hor egitura bat lantzen dugu beraiekin eta izan daiteke ba: entzun saio txikitxo bat/ e baita ere ipuinak asmatu/ edo: gauzak deskribatu**
- [...]
- 48 **MAR: edo dendaria eta eroslea/ baina dena ahoz e? egiten dugu/ da intensiboa ordubete eta:/ eta horretarako helburua da hitz egitea**
 49 **AMA: arrazoia zen batez ere badauzkagula ume batzuk e ia ezutela inoiz euskeraz hitz egiten edo erderazko esaldiren bat botatzen dute edo pixkatxo bat ya e bideratzen dituzunean euskeraz hitz egitera ba: ez dute ezer esaten/ ezta esaldi bat errepikatu ere/ hori nik aurreko hasierako bideoan ere esan nuen ez? ba badaudela hor taldean hiru bat hiru lau bat ba olerkiak ezituztela errepikatzen o sea ezute ni adierazten eta **bueno ba: orain ba badoaz****

Mintzamena lantzeko saio horietan “Hitz eta pitz”-en zein “Kontu kontari”-n egiten dituzten tankerako dinamikak egiten dituztela diote irakasleek autokonfrontazioan, nahiz eta bestelakoak ere tartekatzen dituztela dioten, hala nola, ipuinak asmatzea, deskribapenak egitea, entzumen jarduerak, rol playing-ak... Halaber, azpimarratzen dute saio horietarako Bularretik Mintzora egitasmoko materiala baliatzen ez duten arren, bertako irizpideak kontuan hartzen dituztela, hain zuzen ere, lotura ikusten dutelako goizeko eta arratsaldeko saioen artean.

4.2.3.3.2.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Ikusi dugu Marianek, aurreko bi faseetan ez bezala, hirugarrengoa, ipuina euskarririk gabe kontatzeko hautua egiten duela. Amaiarekin batera eginiko bigarren autokonfrontazio gurutzatuan aipatzen du fase honetan erronka hori zuela, eta horri heltzeko erabakia hartu zuela. Halaber, azaltzen du ondo moldatu zela ipuina kontatzen, eta argumentua jarraitu zuen arren, bere hitzak baliatu zituela ipuina kontatzeko:

[KON.-M.
 3. gelaratzeak
 autokonfront.]

- 349 **IKE2: ez hemen aipatzeko hori erabakitzen duzu zuk ere paper gabe kontatzea**
 350 MAR: a bai bai hombre! (barrez)
 351 IKE1: ya erronka hor markatuta zegoen (barrez)
 352 MAR: hombre: hori ya/ **orain ni be paper gabe** me tiro a la piscina (barrez)
 353 **IKE2: eta zer moduz?**

- 354 **MAR: ondo ondo/ hombre ez nuen jarraitu/ o sea jarraitu nuen istorioa ta gero hitzak ba ba segun nola ateratzen ziren e?** punto
- 355 **IKE1: hori da helburua/ zuek hobeto dakizue idaz idatzi duenak baino ume hoiek nola ulertzen duten** orduan
- 356 **MAR: bai/ ez? zure hizkuntza erabiliz ba gero ipuina kontaktzen da**
- 357 **AMA: ta gero ipuin honek bazeukan igual horregatik aukeratu genuen baita ere e: zerbait errepikakorra animala bat agertzen da eta gauza antzekoak gertatzen dira/ ta gero beste bat agertzen da eta gauza antzekoa ta antzeko esaldiak orduan paperik gabe kontatzeko igual errezagoa da istorioa denbora guztian aldatzen baldin badoa baino ez? honek bazeukan hor e:**
- 358 **IKE1: bai/ ilargiaren ta errementariarena ta hor igual konplikatua goa zen paperik gabe**
- 359 **AMA: bai/ bai hortan zan desberdina**
- 360 **MAR: bai eta hau errezagoa zan/ ipuina zan oso erreza**

Bestalde, aipatzekoa da bi irakasleek ipuinaren aukeraketaren inguruan diotena, alegia, euskarririk gabe kontatzeko aproposa iruditu zitzaizela, hain zuzen ere, egitura errepikakorra duelako istorioak, eta horrek gogoratzen laguntzen duela uste dutelako.

Narrazio saioaren egiturari dagokionez, aurrez adierazlea aztertu dugunean egin dugun moduan, hiru momenturi erreparatuko diegu: testuinguraketari, ipuina kontatu bitartekoari eta kontatu ostekoari. Gelaratzeen azterketan aipatu dugu testuinguraketa momentua modu ezberdinean bideratzen duela irakasleak, baina lehenbiziko eta hirugarren fasekoak helburu bera dutela, lexikoa argitzea, alegia. Halaber, hirugarren faseko Marianen “Kontu kontari” saioaren analisisa egiterakoan aipatu dugu irakasleak ipuineko pertsonaiak aurkezteko txarteltxoak baliatu eta ikasleei ea ezagutzen ote dituzten galdetzen diela. Gai hori hizpide hartzen dute bi irakasleek autokonfrontazio saioan:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 204 **AMA: ez ez ez/ ez momentuan ez zian lanik eman baina hori ikusten dut taka bum bum tika (albo batetik bestera gauzak mugitzen egongo balitz bezala egiten du)**
- 205 **IKE1: (barrez) bai holakoetan e: igual potearekin edo nahikoa: ez? kontatzeko**
- 206 **MAR: bai bai igual bai**
- 207 **IKE1: zuentzat errazteko e**
- 208 **MAR: bai bai baina baita ere pentsatu genuen animaliak erakustea ze batzuk ez dituzte ezagutzen**
- 209 **AMA: hori da**
- 210 **MAR: orduan horrek lagundu egiten die behai umeei identifikatzen personajeak**

Irakasleek diote materiala lexikoa argitzeko helburuz baliatzen dutela, baina prestatzaile-ikertzailearen galderari erantzunez, iruditzen zaie, akaso, material guztia baliatzea ez zela beharrezkoa.

Nahiz eta marko metodologikoan aipatu dugun Bularretik Mintzora egitasmoak eskainitako itxiera faseko formazioa ez dugula aztergai hartuko ikerlan honetan, bertako transkripzio zati bat txertatuko dugu hemen, bertan, Itziar Zubizarretak lexikoaren auziaz hitz egiten baitu:

[KON.-TEST/
BIT.
Itxiera fasea;
5. formazioa]

ID: gelaratzeetan itsasoko ipuina kontatu dute irakasleek eta animalia asko agertzen dira. Halako kasuetan lexikoa azaldu behar diegu?

IT: eztu garrantzirik eta ipui horrek daukan e gauza zoragarria da zirkulo bat osatzen duela/ hori da/ grazia hori da eta grazia da zirkulo hori nola osatzen den pan pan pan pan pan pan/ e arrain zaila izan dala? ba sardina jarri/ edo olagarrua edo ez dakit antxua edo berdin da/ berdin da eztu inporta ze arrai dan hor/ inporta garrantzia duena da zea hortan zer da ontzi bat ez?

ID: ontzi batean sartzen dira ezta?

IT: bai? garrantzia duena da ontzi hortan gertatzen dan guztia nola harrapatzen duten sarearekin sareaz era nola eramaten duten/ berriz ere uretara dijua ta ordun juten zaio eztakit ze/ berriro ere hasten dela zirkulua ta berriro ta berriro ta berriro (...)

Ikus genezakeen moduan, egitasmoko dinamizatzaileak azpimarratzen du istorio horretan berdin dela pertsonaia bat beste batek ordezkatzea, ipuin horrek duen berezitasuna ziklikoa izatea delako, eta hortan ez duelako animalia nolakotasunak eragiten.

Arretagunea kontatu bitarteko momentuan jarri dugunean, ikusi ahal izan dugu, bigarren fasean egiten duen moduan, azken faseko “Kontu kontari”-n hainbat geldiune egiten dituela; batzuk ikasleen zalantzak argitzeko, eta beste batzuk, ikasleek gertatuko denaren inguruko hipotesiak egiteko. Hala eta guztiz ere, LHko 2. mailako tutoreek ez dute hortaz berba egiten azken autokonfrontazio gurutzatuan, bai ordea kontaketa osteko momentuaz. Ikusi dugu lehen Marianek istorioaren bukaera zabalik uzten duela, eta ikasleei ematen diela hitza haiek ipuinaren amaierak asma ditzaten. Aurrerago, Amaia garrantziki aztertzerakoan, ikusiko dugu hark ere hautu bera egiten duela, alegia, istorioa bukatu gabe uzten duela haurrek amai dezaten. Horri dagokionez, irakasleek, batetik, aipatzen dute, ipuinaren bukaera modu horretan planteatzeak aukera ematen diela ikasleei parte

hartzeko, eta bestetik, Marianek berak azaltzen du, kontaktzen dituzten ipuinek aukera ematen dutenean, ohitura duela elkarrizketarako tartea hartzeko:

[KON.-OST.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 237 **IKE2: ta zuk uzten diezu bukaera zabalik eta esaten diezu zer gertatuko da ezta? orduan pixkat irudimen hori:**
- 238 **AMA: bai edo jasotzeko aber beraiek parte hartzeko**
- 239 IKE2: uhum
- 240 **IKE1: uhum/ hor Bularretik Mintzorako dinamikak erabili zenituzten edo zuek pentsatu zenituzten?**
- 241 **AMA: ipuina:k**
- 242 IKE1: bai ipuinaren ostean zer egin edo
- 243 **MAR: bueno hori beti egiten dugu ez? ipuina bukatzen denean segun neri momentu hortan e: segun zer e: zer ematen dizun ipuinak e? edo ze aukerak/ baita ere hor bebai segun umeak ze komentarioak egiten dituzten ez?/ jarraitzen duzu era batera edo bestera/ ze adibidez nere gelan beste komentario batzuk atera ziren orduan hau ere bai zikloarena bai hori denak esan zuten/ a ba berriro hasten da berriro ez?/ eta beste **batek aipatu zuen adibidez gogoratzen det esan zuen a! ba denak e: sartuko dira etxetxoan denak konpartituko dute etxia ze lagunak izango dira eta hori bai lotuta dago edo nik lotu neban aurreko egun batzuk edo aurreko astian edo irakurri genuen ipuin bat ez naiz gogoratzen orain izenburua/ liburutegi hontatik ekarritakoa zen liburua/ eta zan hori konpartitze hori/ batek e: eztaikit e ez naiz gogoratzen orain oso ondo baina e ziren hori etortzen ziren animalia:k eta orduan hasten dira konpartitzen etxe berdina/ eta ume horrek ba beharbada lotu egin zuen ipuin hori ba honekin/ bueno nik hori pentsatu nuena e?****
- 244 **IKE1: bai bai bai/ ez zenion galdetu berari:**
- 245 **MAR: ez ez nion galdetu ez**

Nabarmenezkoa da prestatzaile-ikertzaileetako batek narrazio saioan proposaturiko dinamikaren harira egiten dion galdera, Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturikoa ote den jakiteko helburuz egiten baitu. Irakasleek ez dute zuzenean erantzuten, baina haien hitzak kontuan hartuta, pentsa liteke materiala bera dela egitasmoko gomendioetan oinarrituta hautatzen dutena, baina ez dinamikak, eta kasu honetan, ipuina ziklikoa izanik, bukaera posibleak asmatzearen aukera ematen zuenez, horretara bideratzen dutela kontaketa osteko momentua.

4.2.3.3.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Poesia esateko moduari dagokionez, ikusi dugu Marianen gelan interpretatzeko zein errezitatzeko tarteak hartzen dituztela “Hitz eta pitz”-en. Halaber, esan dugu Marianek

astelehenak baliatzen dituela egitura poetiko berriak aurkezteko, eta horren ostean, egun batzuetan aritzen direla horrekin. Gelaratzeen azterketan aipatu dugu hirugarren faseko poesia saioetan aurrez landuriko abesti-jolasekin ari direla Marianen gelan, eta irakasleak berak aipatzen du azken autokonfrontazio gurutzatuan, ez duela horiek azaltzeko hauturik egiten:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 15 **MAR: nik adibidez ez neban eman inongo esplikaziñorik**
 16 AMA: bai bueno
 17 **MAR: atera zan bezala eta ya está**
 18 **IKE2: bai/ bai/ hau da joko hau jolas hau ezagutzen dute**
 19 **MAR: bai bai bai ba:i**
 20 AMA: bai bai
 21 **IKE2: egiten duzue begin baino gehiagotan**
 22 **MAR: bai askotan egiten dugu bai**

Poesia saioaren egiturari erreparatuz, gelaratzeen azterketan “Kanika txiki bat daukat” kantuarekin aritzerakoan, lehenbizi, abestu, eta ondoren, galdera-erantzunekin aritzen direla esan dugu. Bigarren tarte horretan, ikasle guztiak galdera eta erantzun berberak egiten dizkiote elkarri, hitz berberak erabiliz, eta horrek eraman gaitu pentsatzera aurrez adosturikoak izan litezkeela. Azken faseko autokonfrontazio gurutzatuan bi irakasleek horren inguruan hitz egiten dute, eta aipatzen dute hala dela, hau da, aurrez adosturiko esateko moduak direla horiek, eta hala egin ohi dutela beti, batik bat, hizkuntzaren zama dutelako. Bi tutoreek uste dute galdetzeko eta erantzuteko egitura horiek aurrez zehaztu ezean, ikasleek ikaskideen izenak baino ez lituzketela esango, eta haiek proposaturiko moduan eginez gero, behintzat, ikasleek hizkuntza erabiltzen dutela, eta galdera eta erantzun osoak formulatzen dituztela. Aipatzekoa da, halaber, Amaiak beraien egiteko moduekiko azaleratzen duen kezka:

[KON.-BIT.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 105 **IKE2: (bideoa eten) jolasako: (“kanika txiki bat”) galdera hauek e errepikatzen dituztenak ikasleek zer egiten dituzue zuek adostu? edo jolasaren araua da edo:**
 106 **AMA: bueno guk jolasaren arau bezala hartzen dugu ez?**
 107 **MAR: bueno nik horrela egin izan de beti/ estructures lantzeko/ ez?/ orduan beti erabili izan det horrela/ eztakit horrela jolasa horrela dan edo nik beti horrela**
 108 AMA: edo guk e momenturen batian eztakit noiz gehitu genizkion galderak eta:
 109 MAR: beharbada
 110 AMA: nik uste det baietz

- 111 **IKE1: bai e beti daukazue hizkuntzaren zama hori? beti hizkuntza irakatsi beharra**
- 112 **MAR: hombre hori hor dago/ e hizkuntzaren erabilera// hori hor dakagu/ beti buruan**
- 113 **IKE1: ze kasu hontan ere adibidez bueno erabilera izan daiteke beraiek nahi duten bezala galdetzea edo baina zuek buruan daukazue egitura zehatz bat ikastea**
- 114 **MAR: bai/ hori da**
- 115 **AMA: beraiek bakarrik egin behar badute esango dute Mikel/ eta ya está/ orduan pixkatxo bat derrigortu egin behar dituzu egiturak erabiltzera/ eztaikit egokia den**
- 116 **MAR: eta normalean zailtasunak ez dazkatenak oso ondo egiten dituzte/ badakite zer esan nola erabili dana baina hor dauzkagu beste hainbat/ kostatu egiten zaiena gainera esatea/ kostatu eta eta egitura nahiz eta entzun e errepikatzerakoan ez dituzte ondo esaten egiturak o sea que hor badago lan bat ta hori hor dakagu beti/ hori hor dago// behin eta berriro behin eta berriro eta nahiz eta behin eta berriro errepikatu berdina batzu:k/ ez dute ondo egiten**
- 117 **IKE1: ta ez lukete jakingo beste modu batean galdetzen? hau da igual egitura hori ez dakite baina igual badakite beraien modura beste moduren baten galdetzen? edo:**
- 118 **MAR: batzuk ez e?**
- 119 **AMA: batzuk eztute erabiltzen**
- 120 **MAR: batzuei lagundu egin behar diezu beti**

Irakasleen hitzak kontuan hartuta, nabarmentzekoa da biek ala biek duten ardura hizkuntzarekiko, hainbat ikasleri lagundu ezean ez baitituzte gai ikusten hizkuntza erabiltzeko.

Ildo beretik, irakasleek autokonfrontazioan aipatzen dute ikasleentzako garrantzitsua dela galdera-erantzun horiek ondo esatea, eta adi egoten direla nork zer eta nola esango. Halaber, Marianen ustez, garrantzitsua da haurrei halako egiturak haien erritmora esaten uztea:

[KON.-BIT.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 310 **AMA: (bideoa eten) beraientzako zeinen inportantia den ondo asmatzea o sea denbora dedikatzen diote honeri e? o sea batzuk m:**
- 311 **MAR: bai bai**
- 312 **IKE1: begiraten ia zeinek**
- 313 **AMA: bai aber zeini ahazten zaion o sea:**
- 314 **MAR: aber zeini: ta zu zaudenean no:rk? hor bai e pazientzia haundia euki bihar dela beti ez? beraien ritmoa jarraitzeko:/ ta batzutan hor kostatu egiten zait neri behintzat**

Azken faseko gelaratzean lantzen duten bigarren egitura ere abesti-jolasa da, eta nahiz eta kasu honetan, aurreko abestiarekin ez bezala, galdera-erantzunik ez egon, irakasleek uste dute halako egiturek ikasleak hizkuntza erabiltzera bultzatzen dituztela, errepikapenez ikasten dutenez, haurrek hitzak zein keinuak imitatzen baitituzte.

[KON.-BIT.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 436 **MAR: begira Sarak ia ez daki euskeraz baina bueno ikasi du bebai** (bideoa eten)/ azkenenan jolasten ez? **berak jarraitzen du**
- 437 **IKE1: bai** keinuekin jarraitzen du?
- 438 **MAR: bai bai bai**
- 439 **AMA: bai eta nire gelan Karolay hasi da pixkatxo bat abesten bestela ez du euskera erabiltzen ezertarako/** o sea uste dut kurtso osoan bi esaldi entzun dizkiodala/ bata da andereño ez daukat arkatza ez du esaten arkaitz baina bueno ez diogu hainbeste eskatzen/ eta: beste zerbait gehiago baina bueno igual esateko fitxa gorde kutxa berdean (geldi gelditzen da)/// en la kutxa berdea? sí ala llévala
- 440 **MAR: ba honek (Sarak) abestiak/ bai honek abestiak ikasi ditxu**
- 441 **AMA: baina abestiak ikasi ditu bai/ hark ere (Karolayrengatik dio)**
- 442 **MAR: orduan horrek ez du ulertuko zer esaten duen baina/ erlazioa bai**
- 443 **IKE1: bueno soinua ta:**
- 444 **MAR: bai bai bai bai**

Irakasleen esanak kontuan hartuta, beraz, ondoriozta genezake hizkuntza zailtasunak dituzten ikasleentzako ere lagungarri direla “Hitz eta pitz”-en proposatzen dituzten dinamikak.

4.2.3.3.2.4. Baliabide materialak

Gelaratzeak aztertzerakoan aipatu dugun gisan, Marianek eta Amaiak bigarren faseko autokonfrontazio gurutzatuan azaltzen dute narrazio zein poesia saioetarako baliaturiko materiala Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko bizpahiru liburutatik hartzen dutela, eta beraz, ondorioztatu dugu, batetik, kalitatezko egiturak direla, eta bestetik, adinerako egokiak. Askotariko testuak ote diren ebaluatzeko, poesia zein narrazio saioei erreparatu diegu, eta ikusi dugu “Hitz eta pitz”-en saiatzen direla olerkiak, asmakizunak, aho-korapiloak... tartekatzen, eta “Kontu kontari”-n, aurrez aipaturiko liburu horietatik hautatutako istorioez gain, ikasleek Bularretik Mintzorako motxilan astero ekartzen dituzten ipuinak kontatzeko tartea ere hartzen dutela.

4.2.3.3.2.5. Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak

Hirugarren faseko “Kontu kontari”-ko irudiak aztertzerakoan aipatu dugun gisan, nabarmentzekoa da Marianek kontaktetan zehar tartekatzen dituen keinuak eta ikasleekin mantentzen duen etengabeko harreman bisuala. Halaber, esan daiteke ohikoa dela

irakaslearengan estrategia horiek baliatzea, lehenbiziko bi faseetan ere gauza bera ikusi baitugu, eta hirugarren faseko autokonfrontazio saioan ere aipatzen baitu ohitura duela halakoak tartekatzeke, horrek kontatzen laguntzen duela irizten baitio, eta horrez gain, umeak erakartzen dituela iruditzen zaiolako:

[EST.-KEI/
INT./BIS.
3. gelaratzekak
autokonfront.]

- 407 **IKE2: bai zuek saiatzen zarete keinuak egiten ez? e ahotsa aldatzen momentu batzuetan**
- 408 **MAR: bai**
- 409 **IKE2: horrek laguntzen dizue kontatzen?**
- 410 **MAR: horrek laguntzen du bai bai pila bat/ erakarri nik usteot egiten dizula umiak ez?/ holako aldaketekin**
- 411 **IKE1: bai/ bai ez? eta keinuek eta ere askotan begiradak berak ere**
- 412 **MAR: bai hori/ geldiune bat**

“Hitz eta pitz”-eko saio guztietan Marianek abestiek, olerkiek edo poesiarako tartean landuriko beste egitura poetikoek eskatzen dituzten intonazioa eta erritmoa zaintzen dituela ikusi dugu, eta ikasleek errepikapenez ikasten dutenez, hitzez gainera, tonua bere lekuan jartzen, eta hitzak behar den erritmoan esaten ikasten dute. Azken faseko autokonfrontazio gurutzatuan, dena den, ez du honen ingurukorik aipatzen, eta beraz, ez gara gehiago luzatuko puntu honetan.

4.2.3.3.3. Hirugarren faseko sintesi-taula

Testuingurua	<ul style="list-style-type: none"> • Literatur saioetarako baliaturiko espazioaren eta saioen sistematizazioan ez dago aldaketarik, ez eta saioen dinamikotasunean ere. • LHko 2. mailako bi geletan, astean lau aldiz, arratsaldero, eta ordubetez, ahozko hizkuntza lantzeko saioak egiten dituzte, eta Bularretik Mintzora egitasmoko irizpideak hartzen dituzte kontuan bertan proposaturiko dinamiketarako, nahiz eta erabilitako materiala ez den egitasmoak eskainitakoa.
Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura	<ul style="list-style-type: none"> • Aurreko faseetan ez bezala, euskarrik gabe kontatzen du ipuina. • Ipuinaren testuinguraketa lehenbiziko fasekoaren ildotik doa, lexikoa argitzera bideratzen baitu irakasleak. Kontatu bitartean eginiko etenak, bigarren fasean egiten duen

	<p>moduan, ikasleek hipotesiak egiteko edota haien zalantzak argitzeko egiten ditu. Kontaketa osteko momentua aurreko faseetakoa ez bezalakoa da, izan ere, nahiz eta elkarrizketa sustatzeko ahalegina saio guztietan egin, oraingoan istorioaren bukaera zabalik utzi eta hurrei uzten die amaiera posibleak asmatzen.</p>
<p><i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretatzeko hautua egiten du. Aurreko faseekin alderatuta, azpimarratzekoa da tarteka errezitatzeko tartekak ere hartzen dituela. • Aurreko faseetan bezala, astelehenetan egitura berria aurkeztu eta lexikoa argitzen dute. Ondoren, errepikapenez ikasten dituzte hitzak zein keinuak.
<p><i>Baliabide materialak</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko bizpahiru liburu baliatzen dituzte LHko 2. mailako irakasleek literatura saioetarako, ez ordea bertan proposaturiko dinamikak.
<p><i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Kontu kontari”-n etengabe baliatzen ditu keinuak, harreman bisuala mantentzen du ikasleekin eta intonazioa zaintzen du. “Hitz eta pitz”-en, dena delakoa izanik landuriko egitura poetikoa, hark eskatzen dituen keinuak, mugimenduak, erritmoa, intonazioa eta abiadura zaintzen ditu.

13. taula. Marianen hirugarren faseko sintesi-taula

4.2.4. Amaia

Amaia LHko 2. mailako B taldeko tutorea da Eibarko San Andres eskolan. 1. mailan ere ikastalde berarekin aritu zen irakasle lanetan, eta beraz, bigarren ikasturtea du ikasle berberekin. Marianen aurkezpena egin dugunean esan dugun moduan, elkarlanean aritzen dira maila bereko bi tutoreak Bularretik Mintzora egitasmoaren baitako narrazio eta poesia saioak diseinatzeko, baina ezin genezake ahaztu irakasle bakoitzak bere egiteko moduak dituela, eta hori horrela izanik, irakasle bakoitzaren azterketari bere lekua eskaini diogu ikerlan honetan.

4.2.4.1. Lehendabiziko fasea

Irakasle guztien azterketa faseka banatu dugu, eta horietako bakoitzean adierazle jakin batzuen analisia egin dugu; lehenbiziko fasea aztertzeko, esaterako, literatur saioetarako baliaturiko testuinguruari erreparatu diogu, bai eta kontaketa motari zein narrazio saioaren egiturari ere. Logika bera jarraituko dugu Amaiaren azterketan ere, eta beraz, aurrez aipaturiko adierazleak nola gelaritzen dituen ikusteaz gain, autokonfrontazio sinplean irakasleak berak azaleratutako zalantzak, izandako oztopoak eta hausnarketak aztertuko ditugu.

4.2.4.1.1. Gelaratzeak

Gainontzeko irakasleekin egin dugun moduan, Amaiaren lehenbiziko faseko gelaratzetako³³ irudiak eta transkripzioak oinarri hartuta, literatur saioetarako erabilitako espazioa, saioen sistematizazioa eta dinamikotasuna izango ditugu aztergai ondoko puntuetan.

³³ Gogoratu behar dugu lehenbiziko fasean irakasleen bina poesia saio eta narrazio saio bana jaso genituela, eta beraz, atal honetan hiru gelaratzeko horiek izango ditugula aztergai.

4.2.4.1.1.1. *Testuingurua*

Gainontzeko hiru irakasleen kasuan gertatzen den moduan, Amaiaren gelan ere izan badute literaturarako txokoa. Gune horretan alfonbra dute lurrean eseri ahal izateko, eta horrez gain, arbela digitala, ordenagailuaren mahaia eta bi mahai txiki (arbelaren albo banatara) daude. Mahai horietako batean kutxa bat dute hainbat fitxarekin, eta aurrez Marianen azterketan aipatu dugun gisan, bertan “Hitz eta pitz” saioetan egindakoa gordetzen dute. Kaxa hori ikasleen eskura dagoela ere aipatu dugu lehen, eta horrez gain, ikasleek Bularretik Mintzorako motxilan ekarritako liburuak eta irakasleak berak ekarritakoak ere izaten dituzte eskura.

Gunearen erabilerari dagokionez, aipatzekoa da berau ezberdina dela irakasleak proposaturiko dinamikaren arabera. Mugimendua eskatzen duten dinamiketan, esaterako, borobilean eta zutik daude ikasleak, eta ipuina entzuteko edota asmakizunekin aritzeko, ordea, eserita eta irakasleari begira.

Adierazleak identifikatzerakoan azaldu dugun moduan, espazioaren nolakotasuna bezain garrantzitsua da literatur saioen sistematikotasuna eta dinamikotasuna ere. Lehenbizikoari dagokionez, eta gelaratzei erreparatuta, agerikoa da Amaiaren gelan sistematizatuta dituztela poesia eta narrazio saioak, astean lau egunetan hartzen baitute horietarako tarte bana. Halaber, gelaratzeek erakusten digutenez, saio horietarako egitasmoak proposaturiko denbora-tartea errespetatzen da, izan ere, 5-10 minutu artekoak dira berauek.

“Hitz eta pitz”-erako bi tarte hartzen dituzte; lehenbizikoan, asmakizunekin zein kantuekin aritzen dira ikasleak, eta azkenekoan, aldiz, olerkiekin. Aipatzekoa da lehenbiziko saioan irakasleak proposaturiko dinamikekin amaitutakoan, ikasleek asmakizun gehiago eskatzen dituztela, eta horrek saioa lutzatzen duen arren, agerikoa da ikasleek erakusten duten parte hartzeko gogoia. “Kontu kontari” saioaren kasuan ere saioa lutzatzeko eskatzen dute ikasleek. Irakasleak kontatzen amaitutakoan, elkarrizketarako

tartea zabaltzen du, eta horren ostean, ikasleek beste liburu bat kontatzeko eskatzen dute³⁴.

Aurrez esandakoak aintzakotzat hartuta, agerian gelditzen da ikasleen literatur saioekiko atsegintasuna, bai poesiarekin aritzerakoan eta baita narrazioarekin aritzerakoan ere haurrek saioa luzatzeko eskatzen baitute, eta horrez gain, parte hartzeko eta hitz egiteko gogoia erakusten baitute. Horretan, gainera, pentsa genezake, errutina literarioek eta sorturiko testuinguru komunikatiboek eragiten dutela.

4.2.4.1.1.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Ardatzak identifikatzerakoan esan dugun gisan, Bularretik Mintzorak hiru kontaketa modu uztartzeko beharraz hitz egiten du, eta molde horiek honakoak dira: kontalariak euskarria esku artean eta berari begira duela ahots gora irakurtzea; kontalariak euskarria esku artean eta ikasleei begira duela kontatzea; eta euskarrik gabe kontatzea. Amaiak, aurreko hiru irakasleek bezala, erbinudearen inguruko ipuina euskarria berari begira duela ahots gora irakurtzeko hautua egiten du lehenbiziko faseko narrazio saioan. Irakurtzen ari bada ere, nabarmentzekoa da irakasleak ikasleekin harreman bisuala mantentzeko egiten duen ahalegina, bai eta kontaktari laguntzeko egindako keinuen erabilera ere.



13. irudia. Amaia ikasleei ipuina kontatzen
("Kontu kontari"; 2. saioa)

³⁴ Gogoan izan behar dugu Amaiaren gelan ikasleek eskura dutela materiala: Bularretik Mintzorako motxilan ekarritako liburuak, bestelako liburuak, poesia saioetan landuriko testuak gordetzeko kutxa...

Testuinguraketa momentuari erreparatuz, esan beharra dago, Amaiak ipuineko lexikoa argitzeko helburua agertzen duela:

[KON.-BIT.

1. gelaratzek;
2. saioa “Kontu Kontari”]

- 3 **I: zer da hori? (proiektorean animalia baten irudia dago jarrita eta irakasleak horri egiten dio erreferentzia)**
- 4 IK (GBB): katagorria
- 5 I: hori kamara bat da (ikasle bat kamera seinalatzen dago)/ ez da katagorria aber animalia gehiagoren izenak
- 6 IK: mofeta
- 7 I: m:: ezta ta gainera ez dakit nola esaten den euskeraz
- 8 IK: codorniz
- 9 I: eta horren antzeko beste animaliarik ezagutzen duzue?
- 10 IK: azeria
- 11 I: ez
- 12 IK: a e intxaurtxa
- 13 IK (GBB): urtxintxa
- 14 IK: katagorria
- 15 IK (Alex): uretakoak
- 16 IK: urtxintxa
- 17 I: uretakoak aber
- 18 IK (Ane): bai uretakoak
- 19 I: aber sh: Alexek eta Anek esaten dute uretan ibiltzen den animalia bat dela
- 20 IK (GBB): bai
- 21 I: eta izena? erdera:z euskera:z
- 22 IK: catalejo (barrez)
- 23 IK: urtxintxa
- 24 IK (GBB): nutria
- 25 **I: erbinudea da bai?**
- 26 IK: erderaz?
- 27 I: erbinudea
- 28 **IK (GBB): eta erderaz?**
- 29 **I: comadreja/ erbinudearen istorioa kontatuko dugu**

Ikus genezakeen gisan, irakasleak zein animalia ote den galdetzerakoan, ikasleek hainbat aukera aipatzen dituzte, baina azkenean Amaiak ematen du erantzuna, ondoren, kontaktari ekinez.

Kontatu bitarteko momentuari erreparatuz, aipatzekoa da irakasleak zenbait eten egiten dituela eta horiek kontakizunari loturiko galderak luzatzeko egiten dituela. Galderen nolakotasunagatik, pentsa liteke horiek arreta mantentzeko edota hipotesiak egiteko xedez eginikoak direla:

[KON.-BIT.
1. gelaratzeak;
2. saioa “Kontu
Kontari”]

- 31 I: (...) erbiñudeak kuaderno bat aurkitu zuen basoko eskolara zihoan batean/ udazkena baitzen zuhaitzetako orbelek erdi estalita zegoen kuadernoa/ baina: erbiñudeak bista zorrotza izan eta: taka/ begiz jo zuen/ kontent jarri zen kuadernoa hartuta/ erbiñudea: kuxkuxeroa izan eta kuaderno gaineko orbelak gogotik astindu eta aztertzeari ekin zion segituan/ ez zuen jabearen izenik idatzita inongo azaletan/ kuaderno barruan begiratu zuen ondoren/ ikusminez/ izenaren itzalik ere ez zen inon ageri hala ere esaldi bat idatzita zegoela ohartu zen/ txukun- txukun idatzita/ behin eta berriro idatzita/ ehun bider bai behintzat urrenkeran/ dena jarraian/ animalien eskolan lehenengo mailan baitzebilan/ **bostgarren mailan ezta?**
- 32 IK: **lelengo mailan**
- 33 I: jakinminez baina tar tar irakurri zuen esaldi errepikakorra/ ez dut be rri ro koa der no a gal du ko/ **galdu al zuen?**
- 34 IK (GBB): **bai**
- 35 I: **ea nola bukatzen den/** kuaderno galdua hartu eta: bere gordelekuan ezkutatu zuen/ urteak pasatu eta idazten ondotoxo ikasi zuenea:n kuadernoko orri garbi bat hartu orain irakurtzen eta entzuten ari garen kontakizun hauxe idatzi zuen erbiñudeak/ bai?/ aber zer gertatu zitzaion erbiñudeari?

Ildo beretik, gelaratzeen irudiek erakusten dutenez, irakasleak galdera horiek tartekatzean, ikasleek hari begira jarraitzen dute, istorioa entzuten jarraituz, eta beraz, arreta mantentzen jarraitzen dutela ondoriozta genezake, alegia, kontakizunean zehar eginiko bi eten horiek ez dutela kontaketa eteten.

Kontaketa osteko momentuari dagokionez, nabarmentzekoa da irakasleak ulermenera bideraturiko galderak egiten dituela batik bat:

[KON.-OST.
1. gelaratzeak;
2. saioa “Kontu
Kontari”]

- 35 I: (...) aber **zer gertatu zitzaion erbiñudeari?**
- 36 IK: e: kuadernoa:
- 37 I: galdu zuen kuadernoa/ **zuek galtzen duzue kuadernorik eta horrela?**
- 38 IK (GBB): ez
- 39 IK: ez nik egun baten ikusi nuen bat baino lagatu nuen
- 40 I: baina zure kuadernoak galtzen dituzu?
- 41 IK: ez
- 42 I: eta **zerbait falta zitzaion kuaderno honi**
- 43 IK: izena
- 44 I: **zer falta zitzaion?**
- 45 IK (Elene): izena eta eguna
- 46 I: bueno (denak barrez)/ bale/ eta **zuek zuen kuaderno eta karpetei ipintzen al diezue izena?**
- 47 IK (GBB): bai
- 48 IK (Marwa): lelengo mailan lelengo mailan e bostgarren urte bostgarren gelako urtean
- 49 I: bost urteko gelan
- 50 IK (Marwa): eta egin genuen karpeta txikitxo bat eta apuntatzen genuen asmakizunak

- 51 IK (Libe): lenengo mailan
52 I: a oso ondo bueno baina izena ipintzen zenion bakoitzak e:
53 IK (GBB): bai
54 **I: ipintzen zenioten izena? bai?**
55 IK: lelengo mailan bebai
56 IK (Eukene): bosgarren urtean
57 IK (Aitor): bai
58 I: bale e: **etxera ta eskolara eramaten ditugun karpeta hoiek denek izena daukate?**
59 IK (GBB): ba:i
60 IK (Elaia): neriak bai neriak dauka pegatina
61 IK: neriak ditu pegatina
62 IK: Elaiak daka
63 I: eta: **garrantzitsua litzateke izena ipintzea?**
64 IK (GBB): ba:i
65 I: ze bestela galdu egingo litzateke
66 IK: norbaitek igual si dauka izena karpetan badaki norena den
67 I: hori da/ horregatik inportantea da (Elaia urbiltzen da berarengana)/ bale ez orain ipini hor bale?
68 IK (Elaia): bai
69 I: bueno ta azkenengo galdera e: **zuen txamarrak eta jertseak eta izena ipinita eukitzen dute?**
70 IK (GBB): e:z
71 IK (Elaia): nik galdu ditut bi
72 IK (Kepa): pertxeroan
73 I: ya ya ez oso ondo Kepak esan du sh:: aber Kepak esan du pertxeroan izena dagoela jakina/ baina eramaten baduzu jangelara eta uzten baduzu: e: jangelan izena dauka txamarrak?
74 IK (Kepa): bai
75 IK (Jurgi): ba nik nik bai nik bai
76 I: **orduan garrantzitsua izango litzateke erabiltzen ditugun arropak ere gure izena eramatea?**
77 IK (GBB): bai
[...]
89 IK (Ander): nik egun batian txaketa laga nuen
90 IK (Mireia): nik jertse bat larrosa
91 I: Mireia ez duzu txanda eskatu/ Ander
92 IK (Ander): niri egun batian edo e e atzo galdu galdu nuen txaketa ginasioan
93 **I: eta izena zeukan?**
94 IK (Kepa): ez
95 IK (Ander): ez
96 I: orduan hamen ia bostehun ikasle daude ba: edozeinek
97 IK: bostehun?
98 I: ia-ia bueno
99 IK (Ander): baina ya aurkitu dut
100 I: eta sh **nola deitzen zen animalia hau?** (proiektoreko animalia seinalatzen du)
101 IK (Elaia): erkanudea
102 I: erbinudea oso ondo
103 IK: erkanudea? (barreak)
104 I: ba ez bazenuten ezagutzen orain badakigu beste animalia baten izena

Transkripzioan ikus genezakeen moduan, irakasleak, kontaktaren osteko elkarrizketan, batik bat, ikasleei ipuinean gertatutakoa ulertu duten bermatzeko galderak egiten dizkie. Haurrek galdera horiei erantzuteaz gain, istorioaren gaiarekin lotura duten esperientziak partekatzeko hartzen dute hitza, baina irakasleak bestelako bide bat hartzen du.

4.2.4.1.2. Autokonfrontazio sinplea: adierazleen inguruko gogoetak

Ondorengo lerroetan, Amaiak, lehenbiziko fasean, bere jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzerakoan eginiko hausnarketak hartuko ditugu kontuan, helburu izanik irakasleen lehenengo esku-hartzeetan literatur saioen testuingurua, kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura aztertzea.

4.2.4.1.2.1. Testuingurua

Aurrez Amaiaren gelako literatur txokoaz berba egin dugunean espazioaren nolakotasunaz hitz egin dugu, eta aipatu dugu ikasleek eskura zenbait liburu izateaz gain, “Hitz eta pitz”-en landutako egitura poetikoak gordetzeko kutxa bat ere badutela txoko horretan. Horren inguruan hitz egiten du Amaiak autokonfrontazio saioan:

[TEST.-LIB.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 105 IKE2: bai bideo honetan ikusten da: bukatu bueno ikusiko dogu nahibozue momentu batean e: ikasle batek galdetzen duela ez? eztaikit zein falta da (asmakizun bat falta dela esan nahi du) ta hasten zarete gogoratzen
- 106 AMA: hori da bai bai bai hori da o sea bai
- 107 IKE1: gehiago (asmakizunak esan nahi du)
- 108 AMA: gehiago bai bai bai/ bai **eukitzen dugu hemen kutxa bat bueno oin aldatu ein dogu ze ez zan oso egokia hori oin ipini dugu e: baina bueno beti dago eskuragarri gutxi gorabehera igaz egindakoa ere: aurten egindakoak ere: ta begiratzen dituzte ta: da bai klase normalean ere e: beraiek askotan galdetzen dute andereño ta sagarrarena egingo dugu?/ benga nik esango dut/ bai batzuk bai**

Adibidean ikus daitekeen moduan, liburuak bezala, kaxa hori ere ikasleen eskura dago, eta badirudi hautu horrek eragin duela haurren, irakasleak dioenez sarri eskatu egiten baitute kutxa horretako materiala, bai saioan bertan eta baita bestelako momentuetan ere. Horrez gain, irakasleak dio, mahaian dituen liburuak ere eskatzen dituztela ikasleek sarritan:

[TEST.-LIB.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 269 AMA: hori da zerbait gustatzen zaiela ikaragarri (mahai gainean duten liburu batez ari da)
- 270 IKE1: zer da hori?

- 271 AMA: hori da beraiek ekarritako liburutegitik ekarritakoa liburu bat da: erdi ilustrazioa erdi ipuina oso-oso polita zen eta hori eskatu egiten dute asko asko asko asko adibidez Marianek komentatzen zidan aurrekoan berak bere gelan erbiñudea eta liburu horretan dauden ipuinak askoz gehiago irakurtzen dituela eta nik esaten nion ba ze **gure asmoa zan e gutxienez astean pare bat aldiz horrelako ipuin batekin aritzea baina nik berari komenatzen nion es que nireak etxetik hainbeste ekartzen dute iruditzen zaidala horri ere lekua eman behar zaiola eta beti ekartzen dute**
- 272 IKE1: **orduan zaleak badira ezta?**
- 273 AMA: **bai bai baina ipuin mota batekoak** e lehen esan dudana bezala o sea ipuin **betiko: ipuinak eta marrazki asko dauzkatenak** eta hori da gustatzen zaiena oso bisualak dira ta igual ni bisualago egiten ari naiz ere aber baina oso oso bisualak dira
- 274 IKE1: bai bai **orduan hori da ikasle batek ekarri duen liburu bat**
- 275 AMA: **bai hori da eta askok ekartzen dute e askok ta gustatzen zaie**

Gelaratzeen azterketatik ondorioztatu dugu Amaia-aren gelan literatur saioetarako baliaturiko espazioan zenbait liburu daudela ikasleen eskura, eta aipatzekoa da horiek irakasleak eta ikasleak ekartzen dituztela. Irakasleak autokonfrontazio saioan azaltzen duenez, oso ohikoa da hurrek gelara liburu ugari eramatea, eta hori horrela izanik, iruditzen zaio horiei ere denbora eskaini behar zaiela “Kontu kontari” saioetan.

Gainontzeko irakasleen kasuan nabarmendu dugun bezala, literatur saioetarako baliatutako espazioaren erabilera aldakorra da, eta horren eragilea, besteak beste, proposaturiko dinamika bera da, izan ere, alfonbran egoteko modua ezberdina da poesiarekin aritzerakoan edo narratiborako tartea hartzerakoan. Amaia-aren kasuan gainera, ikasle bakoitzak alfonbran egoteko duen lekua irakasleak esleitutakoa da. Prestatzaile-ikertzaileak horren inguruan galdetzerakoan hauxe erantzuten du:

[TEST.-LIB.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 16 AMA: e: aber gelan bost txoko daude/ gure gelan/ Marianen gelan lau daude nire gelan bost ze hauek nahiko nahiko borrokalariak dira e: oso hiztunak dira oso oso oso eta orduan e: **alfonbran ere definituta daukate lekua eta esertzen dira e: mahaiko taldeen arabera**
- 17 IKE1: uhum
- 18 AMA: orduan horrelako ekintzak eta gero azalpenak ere egiten ditugu ba proiektuan eta bueno ya funtzionatzen dut/ aber igaz adibidez e arazo eta talde askotan gertatzen da e baina bueno **talde honetan hain zuzen e: esertzeko arazoak zituzten e: korrika joaten ziren leku onenak harrapatzeko: lagunarekin egoteko: eta orduan ba hori pixkat ekiditzeko nik erabaki nuen ez dute guztiek erabakitzen e nik uste dut adibidez Marianen gelan lasaiagoak direla eta esertzen direla nahiko lasai alfonbran horrelako borrokarik gabe/ baina nik ikusteko gelan korrika doazela alfonbran esertzeko eta etxera joateko ere berdina/ korrika doaz atera lehenak izateko/ lehengo egunian bat lehengo egunian aspaldi makurtuta zegoen arkatx bat hartzen ta bestea pasatu zan korrika ta bultza egin zion eta erori zan/ etzuen minik hartu baina esan nahi dot ez dala hori modua ta orduan **hauek daukate definituta ia-ia dena/** alfonbran nola esertzen diren bai**

eta ondo onartzen dute gustatzen zaie gehiago edo gutxiago batzuk gainera ausartu egiten dira esanez es que ni honen ondoan gustora nago baina horren ondoan ez ya baina bueno tokatzen denarekin egon behar da/ baina horretara XXX bai e/ daukate hori lehena izatea gelan ere? horrela etortzen dira goizeko bederatzitan lehena sartzearen gelan/ beti dira berdinak beti dira bi edo hiru nik ikusteitua eta esaten dut Jesus

- 19 IKE1: (barrez) ta **zeren arabera elkartu zenituen horrela?**
 20 AMA: aber e: **neska mutila e: lasaia ez hain lasaia/ eta: gaitasunaren arabera ere batzutan ahalegintzen gara**

Irakasleak dioenagatik, beraz, mahaietan esertzeko eginda dauden taldeak hartzen ditu erreferentzia gisa eta modu berean antolatzen ditu alfonbran ere. Tutorearen ustez, modu horretan, lasaiago daude ikasleak.

Testuingurua aztertzen jarraituz, eta sistematizazioari erreparatuz, gelaratzeak aztertzerakoan ikusi dugu LHko 2. mailako tutoreek sistematizatuta dituztela literaturarako tartekak. Horren inguruan hitz egiten du Amaiak lehenbiziko fasean eginiko autokonfrontazioan:

[TEST.-SIS.
 1. gelaratzeak
 autokonfront.]

- 127 AMA: bai bueno **normalean guk egiten dugu “Hitz eta pitz”** lehen esan dudan bezala **asteen lau aldiz lehen saioan bederatzietan etortzen dira: e: ta ya joaten dira esertzen txamarrak eta danak uzten dituztenean:n kontatzen dute zerbait baldin badaukate kontatzeko e: etxetik edo gertatu dena edo eta ya jarraian egiten dugu ”Hitz eta pitz”/ orduan momentu horretan ondo funtzionatzen du/ edo bueno nik uste dut hobeto funtzionatzen duela/ e: egin izan dugunean ordu horretatik kanpo komentatu genuen aurrekoan ere**
- 128 IKE2: bai
- 129 AMA: e: **ez daude hain gustora edo hain prest egiteko eztaikit/ ta hau zen horietariko bat e: bai bederatzit terdiak ziren baina inglesa euki zuten orduan da: eztaikit e beraien txipa ez dago momentu horretan hori egiteko o sea beraien hori asozia elkartzen dute goizean egiten dugula eta lasaitasunean egiten dugula ta orduan beste momentu batean ze ostegunetan e: hamaikak laurden gutxitan beste gauza bat egiten dugu/ ez dugu hitz eta pitz egiten eta orduan edo ez dute lotzen edo ez dira egoten hain lasai askoz gehiago egun horretan ikaragarri kostatu zitzaizen egin genuen saioa egin behar zelako baina:/ ez dakit nola ikusiko dudana nire burua baina ni ez nintzan batere gustora atera**

Aurrez ere aipatu dugu literatur saioak sistematizatuta dituztela Amaiaren gelan, eta adibidean irakur genezakeenez, irakasleak aipatzen du ikasleak errutina horretatik kanpo ateratzeak, hau da, “Kontu kontari” edota “Hitz eta pitz” ohiko egunetan edo momentuetan ez egiteak ikasleen egoteko moduan eragin dezakeela. Halako kasuetan, dinamikotasunaren mesederako, saioa moztea hobe dela irizten dio Amaiak:

[TEST.-DIN.AR.

1. gelaratzek
autokonfront.]

- 281 AMA: (bideoa eten) uste dut adi-adi bakarrik hau dagoela (haur bat seinalatzen du)
- 282 IKE1: uhum **igual luze egiten zaie** edo beraiek eskatu dute hori ez?
- 283 AMA: **bai baina gero o sea e ez dakit zergatik iristen da momentu bat ya klak egiten dutena eta hobe da ekintzaz aldatzia: ze ez du funtzionatzen**

Irakasleak berak azaltzen duen moduan, ikasleek arreta galtzen dutenean ez da eraginkorra ekintzarekin aurrera jarraitzea horrek ez baitu funtzionatuko.



14. irudia. Amaia ikertzaile-prestatzaileekin batera bakarkako autokonfrontazioan

4.2.4.1.2.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Amaiaren “Kontu kontari” saioa aztergai izan dugunean ikusi ahal izan dugun moduan, irakasleak, gainontzeko tutoreek bezala, narrazio saiorako hautatutako ipuina esku artean eta berari begira duela irakurtzen du ahots gora, dena dela, autokonfrontazioan azaltzen duenez, ohitura du kontaktari keinuekin laguntzeko:

[KON.-M./
EST.-KEI.
1. gelaratzek
autokonfront.]

- 221 IKE1: eta hor hala ere **saiatzen zara pixkat keinuekin eta laguntzen irakurketari**

- 222 AMA: **nik ohitura daukat badakit Itziarrek batzutan esaten duela deklamazioa beste modu batekoa dala baina niri igual kosta egiten zait berak esaten duen bezala deklamatzea eta nik ohitura gehiago daukat e keinuak erabiltzeko**
- 223 IKE1: keinuekin uhum bai estiloak izaten dira askotan

Adibideak erakusten digunez, keinuak tartekatzea bere ohiko egiteko modua dela dio Amaiak.

Kontaketa motarekin batera, narrazio saioaren egiturari erreparatu diogu aurreko irakasleen azterketan, eta molde berean aritu gara Amaiaren gelaratzearen analisia egiterakoan ere. Puntu honetan Amaiak lehenbiziko fasean eginiko autokonfrontazioan horren inguruan aipaturikoa ekarriko dugu lerro artera.

Bai aurreko irakasleen azterketetan, bai Amaiaren gelaratzearenean ere, ikusi dugu guztiek “Kontu kontari” saiorako aukeratutako ipuina kontatzen hasi aurretik, ipuineko protagonistaren irudia erakusten dietela ikasleei. Hauxe da Amaiak horren inguruan dioena:

[KON.-TEST.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 211 AMA: bai hor **erakutsi genuen erbiñudearena irudia/ komentatu genuen/ askok ez zekiten zer zen beste batzuk hola hurbilketa eginez bueno nolabait e in bai asmatzen zuten ze motako animalia izan zitekeen** ta bueno hori adibidez lenenego aldiz egin bueno **lenengo aldiz irakurtzen genuen ipuina eta lenengo ardiz aldiz barkatu kokatzen genuen erbiñudea/** o sea animalia bezala o sea hori za:n
- 212 IKE1: guztiz berria
- 213 AMA: bai

Irakasleak dioenez, erbinudearen irudia erakusteko arrazoia lexikoa argitzea da, eta beharrezko ikusten du hori Amaiak, haurrek ez baitute animalia ezagutzen. Ondoriozta genezake, beraz, helburu bera dutela lau irakasleek testuinguraketa momentuan.

Kontaketa bitarteko uneari dagokionez, gelaratzeen azterketan ikusi dugu Amaiak bi eten egiten dituela kontaketa zehar; bata, ikasleen arreta mantentzeko, eta bestea, hipotesiak egiteko. Autokonfrontazioan, dena den, ez du horren ingururik aipatzen; kontaketa osteko momentuaz hitz egiten du. Prestatzaile-ikertzaileetako batek ipuina bukatutakoan ikasleei eginiko galderak aurrez prestatutakoak ote diren galdetzerakoan, tutoreak ezezko erantzuna ematen du; momentuan bertan sorturiko elkarrizketa dela azaltzen du:

[KON.-OST.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 247 IKE1: (bideoa eten) hemen Amaia **galdera hauek prest dituzu aldez aurretik?**
 248 AMA: ez ez ez ez **ez hau momentukoa izan zen e**
 249 IKE1: momentukoa
 250 AMA: bai bai ez ez ez ez **horrelako edozein saiotan berdin zait dinosaurioei buruz ari bazara edo ipuin bat kontaktzen duzunean beti parte hartzen dute berdinek beti beste batzuk edo ez dute ulertu edo ez dute interesik edo ez dute parte hartzeko gaitasunik orduan nik talde honetan berriro esaten dot aparte nire gaitasun faltarena eta e asko ikusten dut hori batzuk jan egiten dute denbora/ beti/ daude dozena erdi bat beti daukatena zerbait esateko: gainera asko neskabila honek (haurra seinalatzen du) hitz egiten du bueno ikaragarriko diskursoak eman ahal ditu o sea aspertu egin ahal zara/ bueno asko daki berdin zait igual erbiñudeari buruz ere koadernoari buruz edo niri gertatu zitzaidan eta oso ondo lotzen ditu ideiak ikaragarriko diskursoak sartzen ditu ta gero badaude hor sei bat pertsona ere edo holako bat jan egiten dutela beti partaidetza beti beti beti**

Irakasleak dioenez, kontaketa osteko momentuan ikasleen parte hartzea ohikoa da, eta horren adierazle dira gelako zenbait haurren parte hartzeko gogoia eta hitz hartzeak. Esandakoa positiboki baloratu behar bada ere, Amaiak dio ikasle jakin horien parte hartzeak (eta baita bere dinamizatzeko moduak ere) gainontzeko ikasleengan ere eragin dezakeela, eta horregatik, sarritan, saioa moztea erabakitzen duela.

4.2.4.1.3. Lehendabiziko faseko sintesi-taula

Testuingurua	<ul style="list-style-type: none"> • Amaiaren gelan badute literatur saioetarako espazioa, non ikasleen eskura dauden zenbait liburu, bai eta “Hitz eta pitz”-en landutako egitura poetikoz beteriko kutxa ere. Espazioaren erabilera sistematizatuta dago, bai eta saioak egiteko egunak (astean lau egun) eta orduak ere (goizeko lehen ordua eta jolasordu ondorengoa). • Irakasleak Bularretik Mintzorak proposaturiko denbora-tartea baliatzen du saioetarako. “Hitz eta pitz”-en kasuan, aipatzekoa da irakasleak proposaturiko dinamikekin amaitzerakoan ikasleek gehiago eskatzen dituztela, eta horrek saioa luzatzea dakarren arren, agerikoa da ikasleek erakusten duten parte hartzeko gogoia eta atsegintasuna.
Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura	<ul style="list-style-type: none"> • Amaiak, gainontzeko irakasleekin adostuta, euskarria esku artean eta berari begira duela ahots gora irakurtzen duen arren, ahalegin handia egiten du keinuak tartekatze eta haurrekin harreman bisuala mantentzeko.

	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaketaren testuinguraketa momentua eta kontaktu ostekoa ulermena bermatzera bideraturikoak dira. Ipuina kontatu bitartean aldiz, ikasleen arreta mantentzea eta hipotesiak egitea ditu xede irakasleak.
--	--

14. taula. Amaiaren lehenbiziko faseko sintesi-taula

4.2.4.2. Bigarren fasea

Amaiaren lehenbiziko fasearen azterketan egin dugun moduan, bigarren goan ere, fase honetako gelaratzeak³⁵ izango ditugu aztergai. Horrez gain, Marianekin batera eginiko autokonfrontazio gurutzuaren analisisia ere egingo dugu, aurrez aipatu dugun gisan, azken bi faseetan maila bereko tutoreek elkarrekin aztertzen baitituzte beren jarduera errearen irudiak, iritziak, usteak eta hausnarketak elkarrekin partekatuz.

4.2.4.2.1. Gelaratzeak

Bigarren faseko gelaratzeak aztertzeko, gainontzeko irakasleen azterketetan egin dugun bezala, bigarren formazio-fasearen analitiko ateratako adierazleez gain, lehenbiziko fasetik ateratakoak ere hartuko ditugu oinarri, hain zuzen ere, horrek aukera emango digulako fase batetik bestera bilakaerarik egon ote den ikusteko. Esandakoa aintzakotzat hartuta, beraz, hauek izango dira Amairen gelaratzeak eta Marianekin batera eginiko autokonfrontazio gurutzuaz aztertzeko adierazleak: literatur saioetarako baliaturiko testuingurua, kontaketa mota, narrazio saioaren egitura, poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura.

4.2.4.2.1.1. Testuingurua

Espazioari dagokionez, aipatzekoa da Amaiaren gelan poesiarako zein narratiborako erabiltzen duten txokoak ez duela aldaketarik jasaten bigarren fasean, ez eta haren erabilerak ere, eta horren arrazoia espazioa bera sistematizatuta egotea da.

³⁵ Amaiaren kasuan, aurreko irakasleenean ez bezala, bi gelaratze jaso dira bigarren fasean; poesia saioa egun baten grabatu genuen, eta narrazioa, beste egun batean.

LHko 2. mailako bi tutoreek narrazio eta poesia saioak egiteko egunak eta orduak ere sistematizatuta dituztela aipatu dugu bai Marianen azterketan, bai eta Amaiaeren lehen faseko analisisan ere. Hori jakinik, bigarren faseko gelaratzeak salbuespen gisa hartu beharrean gaude, izan ere, biak ala biak goizeko lehen orduan jasotakoak dira, eta jakin badakigunez, “Kontu kontari”-rako tartea jolasordu ondoren hartzen dute.

Poesia eta narrazio saioen dinamikotasunari dagokionez, irakasleak aurreko faseko ildo bera jarraitzen duela esan genezake. “Hitz eta pitz”-en, esaterako, olerkia errezitatzen dihardute lehenengo, eta horretarako, errepikapenaren mekanika darabilte; irakasleak esandakoa errepikatzen dute ikasleek. Horren ostean, ordea, buruz errepikatzen dute haurrek olerkia. Jarraian, talde txikietan, irakasleak kutxatik ateratzen dituen asmakizunak esaten dituzte haurrek, baina oraingoan ez dituzte horiek errepikatzen; irakasleak asmakizunaren hasiera esaten du eta haiek amaitzen dute. Aipaturikoa kontuan hartuta, beraz, esan genezake, asmakizunekin aritzen direnean helburua ez dela errepikatuz ikastea, aurreko saioetan landutako testuak gogoratzea baino. Nahiz eta saio berean egitura poetiko batekin baino gehiagorekin aritu, saiorako hartutako denbora-tartea zortzi minutukoa baino ez da, eta hori, besteak beste, dinamika ez errepikatzearen ondorioz gertatzen dela ondoriozta daiteke. Ikasleek dagoeneko ezagutzen dituzte errezitatutako olerkiak zein asmakizunak aurrez ere horiekin aritu direlako poesia saioetan, eta horrek testuinguraketarako edota aurkezpenarako denborarik behar ez izatea dakarrenez, saioa ez da gehiagorik luzatzen. Halaber, aipatzekoa da gelaratzearen irudiek erakusten dutenez, ikasleak gustura ari direla “Hitz eta pitz”-en, parte hartzeko gogotsu baitaude, eta asmakizunak esaten bukatzerakoan, gainera, esan ez dituzten beste zenbait gogoratzen dituzte:

[TEST.-DIN.AR.

2. gelaratzeak;

“Hitz eta pitz”]

- | | |
|----|---|
| 81 | IK (Kepa): eta erratza |
| 82 | I: ez gaur eztugu esan erratzarena |
| 83 | IK (GBB): eta eta tripa |
| 84 | I: ho:ri da gosea e horiek dira |
| 85 | IK (Elaia): eta espilua |
| 86 | I: e? |
| 87 | IK (Elaia): espiluarena ere ez dogu esan |
| 88 | I: ez dugu esan eta bueno es que asko |
| 89 | IK: eta arrautza |
| 90 | IK (Eider): arrautzana bai esan dogu |
| 91 | IK (Ernesto): eta arkatza |
| 92 | IK: arkatza esan dogu |

- 93 IK (Ernesto): a:
 94 I: sh Mireia (eskua altxatzen du txanda eskatzeko hala egin behar dutela adierazteko)
 95 **IK (Maikel): ere baita lorearen olerkia**
 96 IK (Ernesto): eta tripa
 97 **I: eta norbaitek gogoratzen al du oler lorearen olerkia?**
 98 IK (Malak): bai
 99 IK (GBB): ez
 100 IK: eta behatzena
 101 **I: “Lorez eta olerkiz”?**
 102 **IK (GBB): lorez eta olerkiz jantzia nahi nuke nere jantzia**
 103 **I: lorategia**
 104 **GBB: lorez eta olerkiz josia nahi nuke nire jantzia lorez josia nahi nuke ene olerkia/ olerkiz josia nahi nuke ene lorategia**
 105 I: bale oso ondo

Beraz, esan genezake errutina hauek aukera asko eskaintzen dituztela gaitasun komunikatiboei eta literarioei begira, izan ere, ikusi dugunez, ikasleak gustura aritzen dira tarte horietan, eta ez hori bakarrik; hitz egiteko edota esperientziak partekatzeko gogoia adierazten dute, baita hizkuntzarekin zailtasunak dituzten ikasleek ere.

“Kontu kontari”-ri dagokionez, eta hurrengo puntuan aztertuko dugun arren, aipatzekoa da aurreko fasetik hona izandako aldaketa, irakasleak ahots gora irakurtzetik euskarririk gabe kontatzera egiten baitu jauzi, gainontzeko irakasleek ez bezala. Pentsa liteke hautu hori bi faktorek baldintzatu dutela; batetik, egitasmoak eskainitako formazioak eta bestetik, autokonfrontazio saioak. Formazioak Amaiaren egiteko moduetan eragin ahal izan duela diogu, hain zuzen ere, egitasmoko formatzaileak hizpide hartzen duelako narrazio saioetan kontaketa motak uztartzeko beharra. Bestalde, autokonfrontazio saioan ere hizketagai da kontaketa moldearen gaia, eta pentsa liteke horrek ere Amaiaren esku-hartzean eragin ahal izan duela.

Kontaktaren ostean sortzen den elkarrizketa ere lehenbiziko fasekoa baino zertxobait gehiago luzatzen da. Horrek guztiak Bularretik Mintzorak proposaturiko denbora-tartea zertxobait gaintzea dakarren arren, nabarmentzekoa da saioak dinamikotasuna duela ezaugarritzat, gelaratzeen irudiek erakusten baitute ikasleek arretaz jarraitzen dutela kontaketa eta bukaerako elkarrizketa, salbuespenak salbuespen, eta irakasleak egindako galderak ulermenera bideratutakoak diren arren, ikasleak parte hartzeko gogoz baitaude. Kontaketa osteko momentua, dena den, hurrengo puntuan aztertuko dugu sakonago.

4.2.4.2.1.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Aurreko irakasleekin egin dugun moduan, kontaketa motarekin batera aztertuko dugu narrazio saioaren egitura ere, biak ala biak elkarlotuta dauden adierazleak baitira.

Kontaketa motari dagokionez, eta aurreko puntuan esan dugun moduan, Amaiak, aztertu ditugun beste hiru irakasleek ez bezala, ipuina euskarririk gabe kontatzeko hautua egiten du bigarren fasean. Beraz, bilakaera nabarmena da aurreko fasetik hona, kontaketa moldea aldatu baitu, eta bere hitzak baliatuz kontatzeko pausoa eman baitu. Hori horrela izanik, pentsa liteke lehenbiziko faseko autokonfrontazio sinpleak eragina izan duela bere egiteko moduetan, bertan, beste zenbait gairen artean, kontaketa motaz hitz egiten baitu irakasleak prestatzaile-ikertzaileekin. Halaber, azpimarratzekoa da, istorioa paperik gabe eta bere hitzetan kontatu ez ezik, keinu ugari tartekatzen dituela Amaiak, bai eta ikasleekin harreman bisuala mantendu ere, nahiz eta estrategia horiek ez dituen formazioaren edota autokonfrontazio saioaren eraginez baliatzen. Aurrerago ikusiko dugunez, bigarren formazio-faseko autokonfrontazio gurutzatuan aipatzem du bere ohiko egiteko modua dela.

Narrazio saioaren egituraren gaiari helduz, eta testuinguraketa momentua hizpide hartuta, hemen ere aldaketa egon badagoela antzeman daiteke, izan ere, aurreko fasean lexikoa argitzeko helburuarekin protagonistaren irudia erakusten du irakasleak, eta oraingoan, aldiz, ez dago inolako testuinguraketarik. Ipuinari hasiera emateko, Amaiak hasierako formula bat darabil:

[KON.-TEST.
2. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 1 I: aber **adi adi adi hasiko gara ipuin kontari** bai?/ bueno e sh:/ e garai batean eguzkia egunero-egunero irtetzen zen eta jendea oso pozik bizi zen/ e jolastu egiten zuen bere lanak egiten zituen (...)

Formula hori, aurrerago ikusiko dugunez, hirugarren faseko narrazio saioan ere baliatzen du, ez ordea lehenbizikoan. Arrazoi zehatza ezagutzen ez dugun arren, baliteke irakasleak lehenbiziko fasearen ostean pentsatu izana formula horretan, eta orduz geroztik baliatu

izana. Halaber, hirugarren formazio-fasea aztertzerakoan ere aipatuko dugun arren, azpimarratzekoa da, irakasleak hasierako formula hori erabiltzeak ekarri duela ikasleek berau irakaslearekin batera erepikatzea.

Kontatzen ari den bitartean, lehenbiziko fasean irakasleak bi eten egiten dituela ikusi dugu; bata, arreta mantentzeko helburuz, eta bestea, hipotesiak egiteko. Bigarren faseko narrazio saioan, izaera honetako etenak ugarituz doaz, eta horrek ikasleen parte hartzean eragiten du:

[KON.-BIT.
2. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 3 **I:** (...) orduan bere indar guztiarekin zerura bota zuen (keinua egiten du) eta han joan zen bola haundi hura gero eta gorago gero eta gorago gero eta gorago eguzkiaren bidean eta halako batean ba iritsi zen ia eguzkiaren ondora eta hantxe gelditu zen/ **zer egin zuen ilar e zilarrezko bola haundi horrek?**
- 4 **IK (Elaia): tapatu eguzkia**
- 5 **I: ez/ ba berriro jendea lasaitu egin zen** ea funtzionatzen zuen ea ondo konpontzen zuen horrek beraien arazoa/ egunez lehen bezala pozik eta lanean zeuden beraien gauzak egiten eta alai eta **orain gaua iristen zenean zilarrezko bola hori ilargia zen eta argia ematen zuen/** orduan herri hartako jednea gauzez ere pozik zegoen/ abestiak abesten zituzten kontuak kontatzen zituzten beraien artean e: eta herriko jendea pozik zegoen/ **baina nortzuk ez ziren pozik egongo?**
- 6 **IK (Elaia): lapurrak**
- 7 **I: gaizkileak ez zeuden pozik/** haserre batian gaizkileen nagusiak esan zuen/ orain ezin gara irten gauzez ez dago iluntasunik eta/ zerbait pentsatu behar dugu/ eta hauek ere beraien artean hitz egiten eta hitz egiten ideia bat okurritu zitzaien eta bururatu zitzaien/ iskilara haundi haundi haundi bat (keinua egiten du) hartuko dugu eta **noraino joatea pentsatuko zuten?**
- 8 **IK (Malak): zerura**
- 9 **IK (Elaia): ilargira**
- 10 **I: ilargira/ ilargiraino joatea pentsatu zuten** eta nagusiak jefea lapurren bu lapurra ez gaizkileen burua esan zuen ni lehenengo igoko naiz/ bera hasi zen Iraia/ hasi zen iskilara igotzen eta beste lapur gaizkile guztiak ere bere atzetik (oinez igotzearen keinua egiten du)/ gero eta hurbilago gero eta hurbilago ilargiraino iritsi ziren/ a! **baina zertarako igo ote ziren?**

Adibidean ikus genezakeenez, irakasleak eginiko galderek ikasleen parte hartzean eragiten dute. Horri dagokionez, irakasleak lehenbiziko autokonfrontazio saioan esandakoa ekarri behar dugu gogora, izan ere, bertan aipatzen du ikasleek arreta mantentzeko zailtasunak agertzen dituztela. Fase honetan gertaturikoa aintzat hartuta, beraz, agerikoa da aldaketa gertatu dela, eta horretan irakaslearen esku-hartzeak eragin duela.

Saioaren bukaerari erreparatuz, nabarmentzekoa da oraingo “Kontu kontari” saioan lehenbiziko fasean ez bezala aritzen dela Amaia, izan ere, ulermen galderak egitetik bestelako bide bat hartzera egiten du jauzi. Elkarrizketaren hasieran, esate baterako, ikasleei bukaera posibleak asmatzeko aukera eskaintzen die:

[KON.-OST.
2. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 38 **IK (Ane): ba nik pentsatzen dot ilargia beltza dela eta eta eguzkiak ematen diola argia eta dela txuria**
- 39 **I: orduan berez ilargia ez du margotu inork hori da asmatutako zatia**
- 40 **IK (Ane): bai**
- 41 **I: bai bale eta Anek uste du oso gauza interesgarria hurrengo batian komentatuko dugu e/ e ilargiak berez ez daukala argirik eta eguzkiak ematen dionean ze kolorekoa da berez?**
- 42 **IK (Ane): txuria**
- 43 **I: txuria edo grisa edo zurixka behintzat bai? eta gaizkilea han egongo da oraindik**
- 44 **IK (Eider): ez**
- 45 **I: ilargiaren inguruan bueltaka han atzian edo?**
- 46 **IK (Eider): hil ingo zen**
- 47 **I: jesus neska eta zegatik ezin dugu pentsatu han izan dagoela?**
- 48 **IK (Lehio): oxigenorik ez zuen eukiko**
- 49 **I: bai e?**
- 50 **IK (Lehior): ez zuen oxigenorik eukiko**
- 51 **IK (Elene): ezta eta janaria ezta**
- 52 **I: bueno zuek oso realistik zarete e eztakit nik ba**
- 53 **IK (Elene): eta janaria**
- 54 **I: bueno zuek oso realistik zarete e e iksuten duzue ezin dela han bizi baina ipuinean bai guk ipujnean e bidali dugu gaizkilea han ilargiaren inguruan beti bueltaka ibiltzera/ Ander**
- 55 **IK (Ander): nik liburutegian hartu dut ipuin bat e eta e zen e ilargi bat eta hiru semeak**
- 56 **IK: ilargi bat eta hiru semeak?**
- 57 **I: hori nun entzun duzu edo ikusi duzu?**
- 58 **IK (Ander): liburu baten**
- 59 **I: a bale bueno/ Eider zuk ze uste duzu?**

Ikus daitekeenez, ikasleeetako batek irakasleak kontaturiko kontakizunaren gaiari loturiko beste ipuin bat aipatzen du. Azpimarratzekoa da gaitasun literarioekin lotuta dagoen joera dela hori, ikasleak literaturaz hitz egiteko gogoia erakusten baitu. Irakasleak haurrak esandakoari erantzuten dion arren, ez du elkarrizketa hortik bideratzen, gaiari loturiko bestelako galderak egiten baititu, guztiak ere, ipuineko gaia ardatz hartuta, irakasleak helburu baitu ipuinari bukaera asmatzea.

[KONT.-OST.
2. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 63 I: eguzkia egunero ateratzen da/ egunero ateratzen da?
64 IK (GBB): e:z
65 I: bueno hori ere m: zaila da e?
66 IK (GBB): (ikasle asko batera ari dira hitz egiten eta ez da esaten dutena ulertzen)
67 I: galderatxo bat zer egongo da aber **orain botako ditugu gure ideiak/** zerua nahiko altua da hori ya nik esaten dizuet/ **zer egongo da altuago eguzkia ala hodeiak?**
68 IK (GBB): hodeiak
69 I: hodeiak eguzkiaren gainean egongo dira?
70 IK (GBB): e:z
71 I: orduan ze ikusiko dugu egunero eguzkia? Ernesto? pentsatzen
72 IK (GBB): bai ez
73 I: orduan nola Marko?
74 IK (Marko): ba eguzkia goian eta egunero ez diazelako egunero ez delako egoten eguzkia da zegaitxik hodeiak tapatu itxen dute laino guztiak
75 I: uhum
76 IK: ta batzutan bebai
77 I: orduan eguzkia gorago egongo da?
78 IK (Marko): bai ta batzuetan behera jaisten da
79 **I: eta zuek badakizue zergatik zergatik gertatzen diren egunak eta gauak?**
80 IK (GBB): bai
81 I: hau konplikatu samarra da e:z galdetu egiten dizuet aber/ e hor guk e bueno hamabi ipiniko ditugu nahiz eta beti horrela zehatza ez izan/ hamabi orduz eguna da eta beste hamabi orduz gaua
82 IK (Elaia): o sea
83 I: ta pentsatu al duzue inoiz zergatik gertatzen den hori?
84 Ik (Elaia): hogeita lau ordu da eguna
85 I: hogeita lau ordu ditu egunak
86 IK (Malak): ez hogeita lau ordu buelta emateko
87 **I: bueltak ematen ditu horrek ere?/ Karla Ernesto (Karlak Ernesto txalo egin dio)/ o sea zeinek ematen ditu orduan ilargiak bueltak ala nork?**
88 IK (Elaia): munduak
89 I: lurak lurra da mundua e
90 IK (Malak): lurra ematen du buelta eta gero eguna
91 **I: orduan lurak ere bueltak ematen ditu? horregatik dauzkagu gauak eta egunak?**
92 IK (GBB): bai
93 **I: eta ilargiak ere bueltak ematen ditu?**
94 IK: bai

Elkarrizketan, aurrerago, gelako atean jarrita duten irudi batengatik galdetzen die tutoreak haurrei; bertan astronauta baten marrazkia dute itsatsita:

[KON.-OST.
2. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 118 **I: eta Mireia gelako atean zer dago?**
119 **IK (Elaia): pertsona bat astronauta**
120 **I: astronauta bat hori da**
121 IK (Elaia): pertsona pertsona da astronauta pertsona da
122 I: pertsona da bai pertsona da bai **astronauta da bere lana/ adibidez arotzak**

- zer lan egiten zuen?**
- 123 IK (GBB): arotza
- 124 I: ya bai baina aber ezin dugu esan hitz berdina
- 125 IK (GBB): (ikasle asko batera ari dira hitz egiten eta ez da esaten dena ulertzen)
- 126 I: aber sh: **arotzak zer lan egiten zuen?** Ane esan duzu
- 127 **IK (Ane): egurrezko gauzak**
- 128 **I: egurrak egurrezko gauzekin lan egiten zuen sh eta errementariak zerekin egiten du lan?**
- 129 **IK: burdina**
- 130 I: erremenaria da herrero baina zuei euskeraz edo erdera:z ze gaur egun/**burdinarekin edo metalarekin bai? eta astronautak zer lan egiten du orduan?**
- 131 **IK (Elaia): ba ilargira joan**

Azpimarratu beharra dago, narrazio saioan kontatutako istorioan astronauta ageri ez den arren, gaiari loturiko lanbidea dela, eta beraz, pentsa liteke, irakaslea saiatu dela lotura egiten. Astronautarengatik galdetu aurretik, dena den, Amaiak bestelako lanbideen inguruan galdetzen die haurrei, hain zuzen ere, arotzaren eta errementariaren lanbideei buruz. Azken hori ipuinean ageri den lexikoa da, eta irakasleak berak argitzen du kontaketan zehar errementariak burdinarekin lan egiten duela:

[KON.-BIT.
2. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 1 I: (...) alkatea han zegoen udaletxean egun bat eman zuen pentsatzen/ hurrengo eguna ere pentsatzen eman zuen eta Adriana/ hirugarren egunean zerbait bururatu zitzaion/ eta **joan zen errementariarengana/ errementaria da burdinezko gauzak konpintzen dituen mailu batekin tin tin tin bai?**

Marianen azterketan ikusi dugu, hark ere hitz bera argitzen duela ipuina kontatzen ari den bitartean, baina bere kasuan ikasle baten zalantzari erantzuteko egiten du. Aurrerago autokonfrontazio gurutzatuaren azterketan ikusiko dugunez, irakasleek aipatzen dute zenbait ikasleren hizkuntza zailtasunak direla eta, zenbaitetan lexikoa argitzeko beharra ikusten dutela, bestela ipuina ulertuko ez dutelako ustea dute eta.

Ikus daitekeenez, helburu ezberdinak ditu Amaiak kontaketa osteko elkarrizketan, ipuinaren gaiari loturiko hipotesiak azaleratzeko xedez egiten baititu hasierako galderak, eta bukaeran, lexikoa argitzeko nahia duela baitirudi. Esandakoa aintzakotzat hartuz, aurreko fasetik hona aldaketak antzeman daitezke, izan ere, irakasleak, lehenbiziko fasean, kontaketa osteko elkarrizketan, ulermen galderak egiten dituela ikusi dugu. Aldaketa horri dagokionez, ezin genezake esan formazioaren edota autokonfrontazioaren eraginez izan denik, bigarren formazio-fasean poesiaren gaia baita soilik mintzagai, eta

aztergai dugun gelaratzearen aurreko autokonfrontazioan ere ez baitira kontaketa osteko elkarriketaren helburuak hizpide hartzen.

4.2.4.2.1.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Bigarren faseko “Hitz eta pitz”-i erreparatuz, lehenik, aipatzekoa da irakasleak bi testu mota proposatzen dituela; izan ere, alde batetik, “Amona mantangorri” olerkiarekin aritzen dira gelan, eta bestetik, literatur txokoan duten kutxan gordetako zenbait asmakizunekin.

Olerkia errezipitatzerakoan, aipatzekoa da saioaren hasieran, bederen, ikasleek irakaslearen hitzak errepikatzen dituztela:

[KON.-TEST.
2. gelaratzek;
“Hitz eta pitz”]

- 3 I: bueno **amona mantangorriarena egingo dugu/ beti bezala nik kontatuko dut eta zuek errepikatu bale?**
- [...]
- 5 I: (...) **ipinita daukagu ezta? (arbelaren ondoan dagoen egutegiari begira dago) “Hitz eta pitz” olerkia egingo dugu/ bai? aber sh: amona mantangorriarena**

Adibidean ikus genezakeenez, ohiko egiteko modua da errepikapenez ikastearena, Amaiak berak esaten baitu “beti bezala” egingo dutela dinamika, alegia, berak esan eta ikasleek errepikatuz. Ildo horretatik, azpimarratzekoa da Bularretik Mintzora egitasmoak formazioetan etengabe aipatzen duela memorizazioaren garrantzia, eta memorizazio horretarako errepikapenaren teknika darabil irakasleak. Gelaratzearen irudiek erakusten digutenez, irakasleak olerkia idatziz jasota dagoen papera du esku artean, eta berau kutxan gordetzen du errezipitatu amaitzen dutenean. Hori horrela izanik, ondoriozta genezake aurrez landuriko egitura dela “Amona mantangorria”-rena, lehenago ere esan dugun moduan, kaxa horretan “Hitz eta pitz”-en interpretatutako edota errezipitatutako testuak gordetzen baitituzte. Halaber, dagoeneko landuta dagoenez, pentsa liteke testuinguratzea edo aurkezpena dagoeneko egina dutela.

Asmakizunen kasuan ere, aipatzekoa da ez dagoela testuinguraketa momenturik, ez eta bestelako aurkezpenik ere; ikasleek zuzenean errepikatzen dituzte, eta oraingoan gainera,

ez dute irakaslearen hitzak errepikatuz egiten. Badu zentzurik hori hala izateak, izan ere, literatur txokoan duten kutxan gordeta dituzte berauek, eta horri esker badakigu testu horiekin lehenago ere aritu direla, eta beraz, ezagutzen dituztela. Asmakizunak, olerkiekin egin bezala, errezipatu egiten dituztela aipatu dugu lehen, baina deigarria da esan ostean erantzunik ez aipatzea. Ikasleetako batek hori gogorarazten dio Amaiari saioaren bukaera aldera:

[KON.-OST.
2. gelaratzeak;
“Hitz eta pitz”]

- 70 **IK (6. taldea. GBB): nagiena naiz ni/ beti dago lasai beti dago alai**
(irakasleak laguntzen die)
- 71 I: oso ondo:
- [...]
- 75 **IK (Kepa): igandea**
- 76 **I: igandea zen egia da beste asmakizunetan ez dugu esan zer ziren e:**

Esandakoa aintzat hartuta, lehen fasetik bigarrenera aldaketa antzeman daiteke Amaiaren egiteko moduetan, izan ere, lehenbizikoan, poesia esateko modua eta saioaren egitura aztergai hartu ez baditugu ere, ezinbestekoa da aipatzea “Hitz eta pitz”-eko lehen saioetan irakasleak pantaila darabilela landuriko testuak ikusgai jartzeko, ez ordea bigarrengoan. Hori lehenbiziko faseko autokonfrontazio sinplearen eraginez gertatu dela pentsa liteke, izan ere, saio horretan, irakasleak, prestatzaile-ikertzaileetako baten galderari erantzunez, mintzagai hartzen du aipaturiko gaia:

[KON.-M.
1. gelaratzeak
autokonfront.]

- 35 **AMA: bai e: asmakizunak egiten dituztenean nik ohituraz beti ipintzen diet pantailan e/ e: bai hola:**
- 36 IKE2: gogoratzeko edo:
- 37 **AMA: bai/ bai neurri batean alde batetik arreta fijatze eta beste aldetik igual gogoratzeko** aber nik ikusi dudana da hobeto egiten dutela e: i: zera testu bat dagoenean testurik gabe baino/ testurik gabe probatu dudanean oso gutxik e: bueno oso gutxik aber bai baina bueno e: badaude **hor kopuru dezent bat badago eztena ikasi/ eta hain zuzen dira hizkuntza zailtasun gehien dituztenak (...)**
- [...]
- 169 **IKE1: (...)** Itziarrek esaten **zuen Itziar Zubizarretak e: inportantea dela “Hitz eta pitz”-en txokoa askotan ikasteko beraiek ere memorizatzen/ baina klaro pantaila baldin badaukate** beti memorizazio hori ez da gertatze:n/ klaro hor orduan **gehiago ari dira irakurtzen** eta ez memorizatzen (Ana koadernoan ari da oharrak hartzen)// egia esan beste taldekoek eta esaten zuten errez gordetzen dituztela: orduan bueno
- [...]
- 173 **AMA: dena den denek ez daukate gaitasuna hori irakurtzeko abiadura horretan e**

- 174 IKE1: uhum
175 AMA: batzuentzako oso baliogarria da baina erdiarentzako ez du ezertarako balio/ erdiari kosta egiten zaie besteen erritmoa jarraitzea teorikoki ikasi egin behar dute buruz praktikaren o sea ikasi behar dute praktikatuz hori lagungarria zala ipintzeko **baina hurrengo baten ingo dugu pantailarik gabe** baina: kosta kosta egiten zaie

Irakasleak dioenez, ohiko egiteko modua da pantaila baliatzearena, eta hautu hori egiten du ikasleen arreta mantentzeko eta testua gogoratzen laguntzeko, izan ere, iruditzen zaio hizkuntza zailtasunak dituzten zenbait ikaslerentzako lagungarria izan daitekeela. Dena den, aipatzen du hurrengo saioan pantailarik gabe egingo duela, eta horren adierazle da bigarren formazio-faseko “Hitz eta pitz” saioa, esandakoa betetzen baitu irakasleak. Ondorioz, agerian geratzen da autokonfrontazio saioak eragina izan duela Amaia-aren egiteko moduetan.

Gogoratu dezagun, era berean, Bularretik Mintzorako ardatzetan aipatzen dela “Hitz eta pitz” saioan euskarriak ezin duela hartu protagonismorik, protagonismoa jolasak eta hitzak baitauka.

4.2.4.2.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Marko metodologikoan azaldu dugun moduan, bigarren fasean maila bereko irakasleek elkarrekin ikusten dituzte beren gelaratzeetako irudiak. Haien ekintzarekiko aurrez aurre jartzerakoan, irakasleek egindakoa berriz bizitzeko aukera dute, eta modu horretan, horrekiko kezak, oztopoak, iritziak edota hausnarketak azaleratzen dituzte. Saio horretan esandakoak izango ditugu mintzagai datozen lerroetan, baina azpimarratu beharra dago, Marianen azterketa dagoeneko egin dugunez, eta bertan, Amaiarenean ere kontuan hartzekoak direnak aipatu ditugunez, garrantzizko ideiak baino ez ditugula berbara ekarriko.

4.2.4.2.2.1. Testuingurua

Marianen azterketan LHko 2. mailako irakasleen literatur saioetarako baliaturiko testuinguruaz diotena jaso dugu, eta zenbait ondorio atera ditugu. Hasteko, azpimarratu dugu poesia zein narrazio saioen sistematikotasuna agerikoa dela; astean lau aldiz hartzen

dute horretarako tartea, beti ordutegi berean. Aipatu dugu, halaber, sistematikotasun horrek saio horiek errutina bilakatzea ekarri duela, eta ikasleen erantzuna oso positiboa dela haiekiko.

Espazioari erreferentzia eginez, ikusi dugu bai Amaiak eta baita Marianek ere “Hitz eta pitz”-en landuriko egitura poetikoak gelako hormetan itsasteko ohitura dutela, eta horrez gain, testu horiek kutxa batean gordetzen dituztela. Azken horri dagokionez, Marianen azterketan aipatu dugu egiteko modu ezberdina dutela LHko 2. Mailako irakasleek, izan ere, Amaiak kaxa erabiltzeko ohitura duen arren, Marianek ez du hori egiteko ohiturarik; aurrez landuriko olerkiak, asmakizunak eta abar gogoratzeko hormetan itsatsitako testuak baliatzen ditu.

Aurrez esandakoaz gain, Amaiak ez du literatur saioetarako baliaturiko testuinguinguaren inguruko besterik aipatzen, eta beraz, ez gara gehiago luzatuko puntu honetan.

4.2.4.2.2.2. Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura

Ipuin kontatzeko moduari dagokionez, aldaketa nabarmena antzeman daitekeela ikusi dugu irakaslearen bigarren faseko gelaratzeak aztertu ditugun puntuan, izan ere, papera esku artean eta berari begira izanda kontatzen, euskarririk gabe kontatzera igarotzen da bigarren fase honetan. Azpimarratzekoa da, halaber, lau irakasleek ipuin bera aukeratu arren, Amaia dela euskarririk gabe kontatzeko hautua egiten duen bakarra. Irakasleak berak Marianekin batera egindako autokonfrontazio gurutatuan aipatzen du papera baliatu gabe kontatzen duen lehen aldia dela:

[KON.-M.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

521 AMA: lenengo da e? o sea **onartu behar dut lenengo aldiz kontatzen dudala ipuina paperik gabe/ nik normalean papera erabiltzen dut**

Irakasleak euskarririk gabe kontatzeko hautuari dagokionez, pentsa liteke hori egitasmoak eskainitako bigarren formazio-fasearen eraginez eginikoa izan daitekeela, izan ere, bertan, formatzaileak, poesia esateko moduaren eta poesia saioaren egituraren gaia mintzagai hartzen baditu ere, erreferentzia egiten die kontaketa moldeei, eta aipatzen

du, besteak beste, garrantzitsua dela narrazio saioetan ipuinak molde ezberdinetan kontatzea.

Kontaketa molde berrian aritzeaz gain, irakasleak keinu ugari tartekatzen dituela esan dugu aurrez, eta Amaiak, autokonfrontazio saioan dioenez, ohitura handia du horretarako:

[2. gelaratzeak
autokonfront.]

614 **AMA: nik zorionez edo zoritxarrez keinu asko egiten ditut eta beraiek batzuk badaukate kopiatzeko ohitura/ igual ipuinetan ez hainbeste baina asmakizunetan eta olerkietan eta bai/** es que egia da igaz e asmakizunak eta egiten genituenean nik ia gehienei ipintzen niela keinuren bat orduan aurtan kutxatik ateratzen dugunean batzuk gogoratu egiten dute ta egiten dituzte keinuak

Ikus genezakeenez, ikasleek ere badute keinu horiek errepikatzeko ohitura, nahiz eta ohikoagoa den hori “Hitz eta pitz”-en “Kontu kontari”-n baino.

Narrazio saioaren egiturari ere errapartatu diogu lehen, eta testuinguraketa momentuari dagokionez, esan dugu, aurreko fasean ez bezala, oraingo “Kontu kontari”-n irakasleak ez duela ipuina aurkezteko, lexikoa argitzeko edota bestelakorik egiten hauturik egiten; hasierako formula baliatuz (“Adi adi hasiko gara ipuin kontari”) ipuin kontaketa ekiten dio. Horren inguruan galdetzen dio prestatzaile-ikertzaileetako batek Marianekin batera eginiko autokonfrontazio gurutzatuan:

[KON.-TEST.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

507 **IKE1: (bideoa eten) hor sarrera egin duzu**
508 **AMA: bai beti**
509 **IKE1: beti erabiltzen duzu formula hori**
510 **AMA: e “Hitz eta pitz”-rako ez dut aurkitu formularik baina ipuinetarako bai eta bueno oso laburra da eta oso erreza da eta bueno ba batzuk errepikatu ere egiten dute hasten zarenean bai**

Amaiak dioenez, narrazio saioetarako beti baliatzen du hasierako formula hori, eta hirugarren faseko “Kontu kontari” ere horren adierazle da, aurrerago ikusiko dugunez, saio horretan ere formula bera baliatzen baitu irakasleak.

Kontaketa osteko momentua hizpide hartuta, aurrez esan dugu elkarrizketa sustatzeko ahalegina egiten duela Amaiak, eta aurreko fasetik hona aldaketa antzeman daitekeela, lehenbiziko fasean ulermen galderak egiten baititu, batik bat, eta bigarren honetan, aldiz,

ikasleei hipotesiak azaleratzekoak dira nagusi. Horren harira, autokonfrontazio saioan prestatzaile-ikertzaileetako batek aipatzen dio kontatu osteko elkarrizketa ilargiaren gaiarekin lotzeko ahalegin hori:

[KON.-OST.
2. gelaratzek
autokonfront.]

- 589 **IKE1: uhum hor Amaia egin duzu gaur egunera ekarri ez? zikloa ilargiaren zikloa gustatu zitzaionez gaur egun ere jarraitzen du ta hor ya ulertzeko pixkat e ilargia zergatik ez dagoen beti berdin ipuinarekin lotu duzu:**
- [...]
- 593 **AMA: bai ta gero beraiek hasten dira ta hemen ere batzuk esaten dute ba hori ba badakitela bueltak ematen dituela: eguzkiak ematen diola argia/ beste batzuk klaro hori entzuten dute ta ez oso es que oso kontzeptu zaila da gainera ilargiaren asuntua**
- 594 **MAR: bai oso**
- 595 **AMA: baina batzuk badituzte hor gauzak e entzunda eta ba kontatzen dituzte**
- 600 **AMA: bai batzuk badaukate beti informazio asko eta kontatzen dute lehen esan duguna beste batzuk ez dute hori: nahiz eta entzun ezin dute jaso o sea ez daude bere burua ez dago prest hori jasotzeko**
- 601 **MAR: ez dakite**
- 602 **ANA: oso zaila da oso**

Transkripzioan ikus genezakeenez, irakasleak azpimarratzen du ikasleek haien kabuz informazio asko ateratzen dutela, nahiz eta iruditzen zaion ilargiaren gaia konplexua dela, eta zenbait ikaslek, akaso, entzun arren, ez dutela informazio hori ulertzeko gaitasunik. Horri dagokionez, marko teorikoan jasotakoa ekarri behar dugu gogora, alegia, adin-tarte honetan, haurrak oraindik ez duela pentsamendu abstraktua garatu; arrazoia eta logika baliatzen ditu mundua interpretatzeko, eta eskuraturiko informazioa zentzumenetatik eratorrikoa da. Hau da, haiek hautematen dutena ez da ezagutza zientifikoarekin bat etortzen.

4.2.4.2.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Lehenbiziko faseko bi “Hitz eta pitz” saioetan, Amaia-aren gelan interpretatzen dihardutela ikusi dugu, eta bigarrenengoan, ostera, Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko liburu batetik harturiko olerki bat eta zenbait asmakizun errezitatzen dituztela gelan. Poesia esateko modu ezberdinak tartekatzen ditu, beraz, irakasleak. Esan berri duguna bat dator Marianen azterketan jasotakoarekin, alegia, LHko 2. mailako irakasleek elkarrekin eginiko autokonfrontazio gurutzatuan dioten moduan, saiatzen direla askotariko

egiturak (asmakizunak, olerkiak, aho-korapiloak...) tartekatzen poesia saioetan. Molde batean zein bestean aritu, Amaiak keinuak egiteko ohitura handia duela azaltzen du:

[EST.-KEI.
2. gelaratzeak
autokonfront.]

219 IKE2: hemen adibidez ahalegintzen zara zu esaten eta baita keinuak tartekatzen
220 **AMA: ohitura daukat ez dakit zergatik e aber nik uste dut lagundu egiten
dietela gogoratzen zein den hurrengo esaldia ba eztaikit ez? Eiffel dorre:a
Erromako zubi:a bueno ohitura bat da e aber ez da:**
221 **IKE1: uhum/ bai baina beraiek ere adi daude zure eskuetara**
222 IKE2: ba:i
223 **AMA: bai oso ohituta** daude bai bai
224 IKE1: bai
225 **AMA: eta oraingoan ez baina batzutan errepikatu egiten dituzte keinuak**

Adibidean ikus genezakeen moduan, irakasleari garrantzitsua iruditzen zaio hitzak esatearekin batera keinuak tartekatzea, iruditzen baitzaio horrek poesia saioetan landuriko egiturak gogoratzen laguntzen diela haurrei. Halaber, aipatzen du ikasleak ohituta daudela egiteko modu horretara, eta batzuetan, hitzekin batera, errepikatu egiten dituztela keinuak ere.

Errepikapenari dagokionez, Marianen azterketa ekarri behar dugu gogora berriro ere, bertan ikusi baitugu bi irakasleek errepikapenean oinarrituriko dinamikak proposatzeko ohitura dutela “Hitz eta pitz”-en, hau da, ikasleek irakasleak esandakoa errepikatuz ikasten dituztela egitura poetikoak. Dena den, bada ezberdintasunik bi tutoreen egiteko moduetan, izan ere, Marianek ez bezala, Amaiak papera darabil lehen bi faseetako poesia saioetan. Hori kontuan hartuta, beraz, aipatzekoa da narrazio eta poesia saioen arteko aldea, bigarren fasean, narraziorako papera utzi duen arren, poesiarekin ez baitu hautu bera egiten.

4.2.4.2.3. Bigarren faseko sintesi-taula

<i>Testuingurua</i>	<ul style="list-style-type: none"> Literatur saioen sistematizazioa agerikoa da, bai eta espazioaren erabilera ere. Horren ondorioz, “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” errutina bilakatu dira, eta ikasleek gustura hartzen dituzte saio horiek. Horren adierazle da ikasleek, oro har, erakusten duten parte hartzeko eta hitz egiteko gogoia, irakasleak proposaturiko dinamikekin amaitutakoan gehiago eskatzen baitute. Horrek saioak apur bat luzatzea ekarri duen
---------------------	--

	<p>arren, Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko denbora-tartea (10-15 min) baliatu du irakasleak literaturarekin aritzeko.</p>
<p>Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lau irakasleetatik bakarra da euskarririk gabe kontatzeko hautua egiten duena, eta pentsa liteke formazio saioaren edota autokonfrontazio saioaren ondorioz hartutako erabakia izan dela, besteak beste, kontaketa molde horretan aritzen den lehen aldia dela aipatzen baitu. Bere hitzetan kontatzeaz gain, keinu ugari tartekatzen ditu, bai eta ikasleekin harreman bisual handia mantendu ere. • Ipuina Bularretik Mintzorak proposaturiko liburuen artetik aukeratu du. • Aurreko faseko lexikoa argitzeko helburua albo batera uzten du, are gehiago, irakasleak ez du ipuina testuinguratzeko tarterik hartzen. Kontatu bitarteko momentuari dagokionez, hipotesiak egiteko helburuarekin jarraitzen du, nahiz eta ugariagoak diren etenak lehenbiziko fasean baino, eta horrek ikasleen parte hartzean eragiten du. Horri dagokionez, aipatu beharra dago lehenbiziko fasetik bigarrenora gertaturiko aldaketa; lehenbizikoan agerikoa da ikasleek arreta mantentzeko duten zailtasuna, eta bigarrengoan, aldiz, irakasleak, eginiko galderekin, hauren arreta mantentzea eta parte hartzea sustatzea lortzen du. Kontaketa ostean, aurreko fasean egin duen moduan, elkarrizketa sustatzeko ahalegina dago, baina helburuak ezberdinak dira; ikasleek ulermen galderak egin beharrean, ipuinaren amaiera posibleak asmatzeko gonbita egiten die.
<p>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko materialetik hartutako egiturak lantzen dituzte “Hitz eta pitz”-en, eta bi irakasleek askotariko testuak tartekatzen dituzte. • Lehen fasean ez bezala, errezitatzeko hautua hartzen du irakasleak, nahiz eta aldaketa antzeman daitekeen aurreko gelaratzetik bigarrenora; pantailan ikasleei testua ikusgai jarri beharrean, esku artean eta berari begira darabil papera. • Egitura poetikoak errepikapenez ikasteko dinamikak proposatzen ditu, eta autokonfrontazioan dioenez, ohiko egiteko modua da hori.

15. taula. Amaiaren bigarren faseko sintesi-taula

4.2.4.3. Hirugarren fasea

Beste hiru irakasleekin egin dugun gisan, Amaia kasuan ere, hirugarren formazio-fasearen azterketatik identifikaturiko adierazleen analisia egingo dugu atal honetan, baina horrez gain, lehenbiziko eta bigarren faseetako gelaratzeak eta autokonfrontazioak aztertzeko baliaturikoak ere izango ditugu kontuan. Modu horretan, irakasleak testuinguruari, konketa motari, narrazioa saioaren egiturari, poesia esateko moduari eta poesia saioaren egiturari dagokionez, bilakaerarik izan duen ikusiko dugu. Hirugarren faseko adierazleak ez ditugu aurrez aztertu, eta beraz, baliabide materialen erabileran edota kontatzeko, interpretatzeko edo erreztatze baliaturiko estrategietan aldaketarik egon ote den ikusteko, aurreko bi faseei ere erreparatuko diegu.

4.2.4.3.1. Gelaratzeak

Irakasleek hala erabakita, aurreko faseetako ez bezalako da oraingo gelaratzearen egitura; abesti-jolas bat proposatzen dute LHko 2. mailako bi tutoreek literaturarako tarteari hasiera emateko, ondoren, ipuin kontaketaekin aritzen dira, eta azkenik, itxiera emateko, irakasleak beste abesti-jolas batekin aritzeko proposamena egiten die ikasleei. Hiru tarte bereizi daitezkeen arren, ondoko puntuetan, “Hitz eta pitz”-ez hitz egiten dugunean, hasierako eta bukaerako momentuei egingo diegu erreferentzia.

4.2.4.3.1.1. Testuingurua

Aurrez azterturiko kontaketa saioetan, aipatu dugu Amaia arbelaren parean esertzen zela ipuina kontatzeko (ikus *17. irudia*), eta haurrak berari begira entzuten zutela istorioa. Hirugarren fase honetan, irakaslea leihoaren parean kokatzen da eta handik kontatzen du ipuina. Haurrak, beraz, alfonbran zabaletara esertzen dira, eta ilara bakoitzeko ikasle gehiago daude aurreko narrazio saioetan baino.



15. irudia: Amaia ikasleei ipuina kontatzen
 (“Kontu kontari”; 3. saioa)

Irudiak erakusten duen moduan, kokapen ezberdinak haurrak irakaslearengandik gertuago egotea dakar, eta pentsa liteke Amaiak hautu hori egin duela ikasleen arretan eragiteko asmoz. Dena dela, autokonfrontazio gurutzatuaren azterketan aztertuko dugu hori sakonago.

Saioen sistematizazioari eta dinamikotasunari dagokionez, azpimarratzekoa da lehenengoaren kasuan fase batetik bestera aldaketarik ez dagoen arren, dinamikotasunarekin ez dela gauza bera gertatzen. Aurrez ikusi dugu, salbuespenak salbuespen, oro har, Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko denbora-tartea betetzen dela literatur saioetan, baina guztiek ez dutela dinamikotasuna ezaugarritzat, eta horixe da fase honetako “Kontu kontari”-n gertatzen dena, ikasleek ipuina adi entzuten duten arren, kontaketa osteko elkarrizketan zenbaitek arreta galtzen baitute. Hurrengo puntuan aztertuko dugu esan berri duguna modu zehatzagoan.

4.2.4.3.1.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Lehenbiziko fasetik bigarengora Amaiak kontaketa moldea aldatzen duela ikusi dugu, alegia, euskarria esku artean eta berari begira duela kontatzetik euskarrik gabeko

kontaketara egiten duela jauzi. Azken bide hori jarraitzen du azken faseko “Kontu kontari” saioan ere.

Aurreko narrazio saiotik honako aldaketa materialaren erabileran dagoela esan daiteke, izan ere, Marianen azterketan aipatu dugun moduan, hirugarren faseko “Kontu kontari”-n LHko 2. mailako bi tutoreek ontzi bat eta ipuineko pertsonaiekin egindako txartelak darabiltzate ipuin kontaketarako. Aurreko faseetako autokonfrontazioetan irakasleek ikasleen hizkuntza mailarekiko duten kezka kontuan hartuta, pentsa liteke oraingo honetan ere eragina izan duela faktore horrek, eta txartelak erabiltzeko hautua ipuineko lexikoaren konplexutasunari erantzuteko eginikoa izan daitekeela. Ildo horretatik, Bularretik Mintzorako formatzaileak, formazio saioetan lexikoarekin ez tratatzeko gomendioa etengabe egiten die irakasleei, eta aipatzen die hiztegia konplexua den kasuetan, hobe dela berau ikasleek ulertuko dutenagatik ordezkatzeari, baldin eta lexiko hori ez bada giltzarri ipuinaren testuinguruan. Halaber, aipatzen da lexiko hori baliatu nahi izatekotan, kontaketari ekin aurretik argitzea, ipuina kontatu bitartean etenik egin gabe.

Testuinguraketa momenturako zein kontatu bitarterako darabilte aipaturiko materiala, nahiz eta ez duten zehazki modu berean baliatzen bi irakasleek. Marianek pertsonaiak testuinguraketa momentuan aurkezten dituela ikusi dugu, eta ondoren, istorioan pertsonaiak agertu ahala erakusten dizkiela haurrei txartelak. Amaiak, ordea, ez ditu pertsonaiak aurkezten; bigarren faseko “Kontu kontari”-n baliatzen duen hasierako formula bera darabil oraingoan ere, eta jarraian, txarteltxoetako bat hartu eta kontaketari ekiten dio irakasleak:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 168 **I:** (...) bueno sh **adi adi hasiko gara ipuin kontari**
169 **IK (Aitor):** kontu konta:ri kontu konta:ri
170 **I:** kontu kontari arrazoia daukazu (**ondoan duen poltsatik txarteltxo bat ateratzen du**)/ bueno
171 **IK (Aitor): una gamba!**
172 **I:** ez izkira bat da baina bueno igual erderaz gamba bat da bai?
173 **IK (Aitor):** una gamba?
174 **IK:** izkira
175 **I:** udako egun bero batean izkira bat itsasori begira zebilela ontzi polit bat ikusi zuen (**poltsatik ontzi bat ateratzen du**)

Transkripzioan ikus daitekeen gisan, ikasleetako baten iruzkinari erantzunez argitzen du irakasleak izkira bat dela, eta ipuina kontatzen ari den bitartean ere, lexikoa argitu behar du Amaiak, testuinguraketa momentuan txartelean ageri zen animalia izena aipatzen duen ikasle berak ez baitaki zaburdina zer den.

[KON.-BIT.
3. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 179 I: ahalegindu zen lata barruan sartzen baina zer gertatu zen orduan? beste animalia animalia bat etorri zela// **(txarteltxoa ateratzen du poltsatik) zaburdina etorri zen**
- 180 **IK (Ander): e?**
- 181 **I: hau da hondartzan egoten diren hoiek? e::**
- 182 **IK (Kepa): sardinak**
- 183 **IK (Marko): hondar azpikuak?**
- 184 **I: bai ziztatu egiten dutenak**
- 185 **IK (Eider): neri ziztatu in zian**
- 186 I: bale orduan
- 187 **IK (Laia): a ez dau pikantia?**
- 188 **I: ez ez ez ez**
- 189 **IK (Lehior): hondar azpikua hondar azpikua**
- 190 **I: guk oso gutxitan ikusten ditugu e: Maikelek esaten duen bezala hondar azpian egoten direlako baina bueno etorri zen**
- 191 **IK (Marko): nik e nik ikusi nuan liburu baten**
- 192 I: bale sh: gero
- 193 **IK (Manex): ba niri pikau in zian zazpi urtekin**
- 194 **I: etorri zen zaldurdia ere zaburdina barkatu ere eta esan zion (...)**

Eten horrez gain, beste hiru egiten ditu irakasleak kontaktan zehar. Geldiune horietako bi ikasleek eginikoak dira; lehenbizikoan ikasleetako batek irakasleak esandako zerbait zuzentzen du, eta jarraian, berriro ere ikasleetako baten galderari erantzunez, lexikoa argitzeko tartea hartzen dute:

[KON.-BIT.
3. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 194 **I: (...)** oi ze ontzi polita! ze ontzi polita! pentsau zuten neure etxea izango da ni naizelako itsasbaterreko animaliarik bikainena eta karramarroak beldurtuta joan egin behar izan zuen (txarteltxoa mahai gainean uzten du)/ **izkira han gelditu zen ontzi politean (ontzian sartzen du txarteltxoa)**
- 195 **IK (Laia): izkira ez**
- 196 **I: ez barkatu hau zal zaburdina/ baina: (txarteltxo bat erortzen zaio/ gaur ez dugu lortzen e?**
- 197 **IK (Ekain): qué es eso? (irakasleak beste txarteltxo bat atera du)**
- 198 **IK (Kepa): angila**
- 199 **I: baina: ho:ri da oso ondo** baina: han itsaso grisean bazetorren angira bat/ angirak nahiko bel e beldurgarriak dia
- 200 IK (Kepa): ya eta:
- 201 **I: itsasoko beste animaliei ez zaizkie gustatzen**
- 202 **IK (Kepa): eta oso: eta oso: arriskutsuak**

- 203 I: eta/ eta esan zion/ pentsatu zuen/ hara! hau ontzi polita! nire etxea zango da ni naizelako itsasbazterreko animaliarik bikainena eta (...)

Ikus daitekeen moduan, irakasleak zein animalia den argitutakoan, ikasleetako bat horren inguruan hitz egiten hasten da, baina Amaiak ez dio hari horri tira egiten, eta kontaktarekin jarraitzen du. Bularretik Mintzora egitasmoak esandakoa aintzakotzat hartuz, irakasleak hautu egokia hartzen duela esan genezake, izan ere, ikasleen hitz-hartzei leku eta denbora gehiago eskainiz gero, istorioa eteteko arriskua legoke.

Ikasleek eginiko bigarren etena haurretako batek istorioari berak asmatutako zerbait gehitzean gertatzen da:

[KON.-BIT.
3. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 203 **I: (...) ontzi dotorea e:: ostadarraren koloreak zituena sarean arrantzaleak harrapatu zuen eta pentsatu zuen/ hara! zelako ontzi polita! nire alabari eramango diot eta joan zen bere etxera eta bere alabari eman zion**
- 204 **IK (Manex): bai eta logelan utzi zion**
- 205 I: alabak pentsatu zuen hara! nolako ontzi polita! bihar goizean hondartzara eramango dut izkirak harrapatzeko/ eta hurrengo goizean salabardoa hartuta: ontzia hartuta: eta hondartzara joateko behar zituen tresna guztiak hartuta hondartzara joan zen/ hurbildu zen itsasertzera eta bere ontziarekin izkirak harrapatzen ahalegindu zen baina egun hartan hotz e itsaskirria zegoen/ olatu haundiak zeuden eta gure neska izkirak harrapatzen zen bitartean olatu haundi batek eraman egin zuen ontzia (ontzia gordetzen du)/ eta **olatuak gero ta aurrerago gero eta barrurago itsaso barrura eraman zuten ontzia eta neska ba bueno bere etxera joan zen/ eta gure ontzia han itsasoaren barruan zegoela: (ontzia ateratzen du poltsatik) ba al dakizue ze animalia hurbildu zen?**
- 206 **IK (GBB): ez**
- 207 **I: izkira bat hurbildu zen berriro eta:**
- 208 **IK (Ane): ba izkira bai dela mema e**

Adibideak erakusten digunez, Amaiak ez dio haurrak esandakoari ezer gaineratzen; istorioa kontatzen jarraitzen du, harik eta ikasleei gertatuko denaren inguruko hipotesiak azaltzeko galdera egiten dien arte. Dena dela, aipatzekoa da galderaren itxitasunak bai edo ez erantzutera daramatzala ikasleak, eta hori horrela izanik, irakasleak berak argitzen du izkira agertzen dela.

Ipuin kontaktari ekin aurreko momentuari eta kontatu bitartekoari erreparatuz, pentsa liteke irakasleak ez duela aurreko faseetako lexikoa argitzeko helburuz testuinguraketarik edota galderarik egiten, baina kontuan izan behar dugu istorioko animalia guztien irudiak

erakustea erabakitzen dutela bi irakasleek, eta hori, funtsean, lexikoa argitzeko xedez egiten dutela, irakasle bakoitzak bere estrategiak baliatuz. Autokonfrontazio gurutzatua aztertzerakoan sakonago aztertuko badugu ere, aurreratu behar dugu hori zela, hain zuzen ere, Marianen eta Amaiaeren helburua, hau da, ikasleei animalien irudiak erakustea haiek guztiak ezagutu ditzaten.

Ipuin kontaketa-aren bukaerari dagokionez, azpimarratzekoa da irakasleak aurreko faseko bide beretik jarraitzen duela, ikasleei ipuinaren amaiera posibleak asmatzeko aukera eskaintzen baitie:

[KON.-OST.
3. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

- 209 **I: eta: eta: zer gerta eta: hamen uzten dugu gure istorioa zuek pentsatzeko zer gertatu daiteke?**
- 210 **IK (Habiba): beste animaliak etorri al dira**
- 211 I: a eta hori agian berriro beste animalia batzuk etorri al dira/ Laia
- 212 **IK (Laia): lengo berdinak igual lengo animalia berdinak etorri ta ipuina ezin da amaitu**
- 213 **I: agian ipuina ezin da bukatu**
- (...)
- 220 **IK (Marko): edo bestela igual agertu daiteke tiburón blanco bat eta animalia guztiak jan**
- (...)
- 223 **I: eta marrazo zuriak hondartzaren ondoan egoten dira?**
- 224 IK (Kepa): megalodón ez da existitzen
- 225 **I: ze hau harrapatzeko (ontziari egiten dio erreferentzia) hondartzaren ondoan zegoen**
- 226 IK (Marko): bai
- 227 I: bai? marrazo txuriak hondartzatik gertu-gertu egoten dira?
- 228 **IK: e:z**
- 229 IK (Marko): gertu-gertu ez baina haruntz haruntz ta egoten dira
- 230 I: bueno baina hau ontzi lata bezalako bat zen eta **lata batean sartuko al zaigu marrazo txuri bat?** (ikasle asko ari dira aldeberean hitz egiten eta zurrumurrua entzuten da)
- 231 IK (GBB): ez
- 232 I: ez uhum Mikel **ze animalia gehiago aurkitu al ditugu itsasoan?**
- 233 IK (Manex): e: morena
- 234 I: bueno
- 235 **IK (Ane): izurdiak**
- 236 I: izurdeak
- 237 **IK (GBB): ballenak**
- 238 **I: e: horrelako latatxo batean izurdeak baleak kabituko al zaizkigu?**
- 239 IK (GBB): ez
- 240 **IK (Manex): ez arrainak**
- 241 I: ez orain bai baina arrain asko daude Manex **pentsatuko dugu denok arrain txikiagoetan** bai? ea zeintzuk ezagutzen ditugun

Irakasleak ikasleei bukaera posibleak eskatuta ere, errealitatean posible diren aukerak soilik onartzen ditu irakasleak. Ildo horretatik, garrantzitsua iruditzen zaigu literaturak

errealitatearen mugak ere gainditu ahal izateko, eta ikasleen sorkuntza errealitatetik harago eramatea (hain zuzen, irudimen horretan aritu da irakaslea lehen fasean).

4.2.4.3.1.3. Poesia esateko modua eta poesia saiaoren egitura

Marianen azken faseko gelaratzeetan gertatzen den moduan, Amaiarenean ere hiru tarte bereizi beharrean gaude, grabazioko egunean narratzaileko tarte hartzeaz gain, poesiarekin bi momentutan aritzen baitira; bata, saioaren hasieran, eta bestea, bukaeran. Hori horrela izanik, puntu honetan, hasierako eta amaierako momentu horiei erreparatuko diegu.

Aurrez aztertu ditugun LHko 2. mailako irakasleen autokonfrontazio saioetan aipatu dugu bi tutoreek elkarrekin programatzen dituztela “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” saioak, eta horren isla da azken fasea, izan ere, egitura poetiko berberak proposatu ez ezik, bi irakasleek modu berean egituratzen dituzte horiek; saioari hasiera emateko “Kanika txiki bat daukat” abesti-jolasarekin aritzen dira gelan, eta bukaera emateko, ostera, “Eskubidu”-rekin. Horri dagokionez, beraz, ez dago alderik irakasle baten eta bestearen artean. Poesia esateko moduan ere ez da desberdintasunik antzematen tutoreen egiteko moduetan, biak ala biak interpretatzeko hautua egiten baitute.

Interpretatzeko moduari dagokionez, dena den, aldaketa antzeman daiteke Amaiaren egiteko moduetan, izan ere, lehenbiziko fasean pantaila darabil landuriko testua ikusgai jartzeko; bigarrenengoan, pantaila beharrean, papera darabil esku artean; eta azkeneko honetan, ostera, ez du inolako euskarririk erabiltzen, errepikapenaren mekanikaren bidez ikasleek irakasleak esandakoa errepikatzen dute. “Kanika txiki bat daukat” abesti-jolasarekin ari direnean, adibidez, haurrek jolasak berak eskatzen dituen arauak betetzen dituzte, eta beraz, irakaslearen hitzekin batera, keinuak eta mugimenduak errepikatzen dituzte, bai eta abesten bukatutakoan egin beharreko galdera-erantzunak egin ere. “Eskubidu”-ren kasuan ere, abestearekin batera, kantuak berak eskatzen dituen keinuak edota mugimenduak (eskuarekin txalo egitea, hankarekin lurra jotzea, burua alde banatara mugitzea...) egiten dituzte.

Aipaturiko aldaketa hori formazio saioen edota autokonfrontazioen eraginez gertatu dela pentsa liteke. Formatzaileak, esaterako, irakasleei aipatzen die garrantzitsua dela ikasleek testuak errepikapenaren mekanikaren bidez ikastea. Autokonfrontazio saioetan ere mintzagai harturiko gaia da, eta horren adierazle da Amaiarekin eginiko lehenbiziko saioa, aurrez ikusi dugunez, prestatzaile-ikertzaileek pantailaren erabileraren inguruan galdetuz, irakasleari horren inguruan pentsatzeko eta hitz egiteko tartea eskatzen baitzaio.

Marianen azken fasearen azterketan ikusi dugu LHko 2. mailako bi geletan, arratsaldetan, ahozkoa lantzeko ordubeteko saioak izaten dituztela, eta horietan, besteak beste, ipuinak asmatzen, abesti-jolasekin, asmakizunekin... aritzen direla. Horrez gain, eta zehazki azken faseko autokonfrontazio gurutzatuaren azterketari esker, jakin dugu “Kanika txiki bat daukat” eta “Eskubidu” arratsaldeko saio horietan egindako jolasak direla, eta sarritan egin ohi duten gisan, irakasleek Bularretik Mintzora egitasmoko saioen baitan integratu dituztela. Hori horrela izanik, ikasleek ezagutzen dituzte biak, eta pentsa liteke, horregatik ez duela Amaiak ez bata eta ez bestea azaltzeko tarterik hartzen. Ikus dezagun lehenik “Hitz eta pitz” saioko hasierako momentua:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeak;
“Hitz eta pitz”]

- | | |
|----|---|
| 11 | I: (...) Malak gogoratuko dugu zuk mutil bati ipiniko diozula eta gogoratuko ditugu |
| 12 | IK (Julen): Mala:k |
| 13 | I: sh Jurgi Jurgi isi Julen isilik eta entzuten/ gogoratuko dugu baita ere begiak itxita euki behar ditugula zer gehiago? |
| 14 | IK (Ane): eskuak zabalik daude |
| 15 | I: eskuak zaba:lik/ eta abestia bukatzen denean horrela (eskuak zabaltzen ditu) egin behar dugu? |
| 16 | IK (GBB): ez |
| 17 | I: e:z azkena bukatzen duena/ kanika tokatzen zaiona/ zer galdera egin behar du? |
| 18 | IK (GBB): nork ote du gure kanika? |
| 19 | I: ez lenenego nork egingo duen galdera |
| 20 | IK (Habiba): nik |
| 21 | I: ez dakigu/ zu azkena baldin bazara esango duzu: Alexek galdetuko du |
| 22 | IK (Malak): (barre egiten du) |
| 23 | I: eta Alejandrok zer egin behar du? |
| 24 | IK (Alex): e: ez dakit |
| 25 | I: adibidez? |
| 26 | IK: asmatu zein dauka |

Irakur genezakeen moduan, irakasleak jolasaren arauak gogoratzeko tartea hartzen du abesten hasi aurretik. Abesten amaitu ondoren nork zer galdetu behar duten gogoratzen dute guztien artean, eta beraz, ondoriozta genezake arauak aurrez zehaztu dituztela.

Marianen azterketan esan berri dugun hori hala dela baieztatu dugu, bi irakasleek aipatzen baitute azken faseko autokonfrontazio saioan. Gaineratzen dutenez, hala egiten dute iruditzen zaielako txandak eta galdera-erantzunen egiturak zehaztuta izateak ikasleen parte hartzean eta hizkuntzaren erabileran eragin dezakeela.

Amaiaren gelan “Kanika txiki bat daukat” abestiarekin ari direnean, hala ere, nabarmentzekoa da aurrez egiturak zehaztuta dituzten arren (nork eta nola galdetu; eta nork eta nola erantzun), irakasleak etengabe lagundu behar diela ikasleei, askok galdera edota erantzun osoak beharrean, ikaskideen izenak baino ez baitituzte esaten. Horrek pentsarazten digu, autokonfrontazio saioan irakasleek esandakoak baduela zentzurik, alegia, ikasleek badutela hizkuntza erabiltzeko beharra. Hala eta guztiz ere, saioari berari erreparatuta, ezin genezake galdera-erantzun zurronek horretan laguntzen duenik.

Interpretatu osteko momentuari erreparatuz, nabarmentzekoa da jolasarekin amaitutakoan, narrazio saioarekin hasten direla jarraian, hau da, irakasleak ez duela bestelako dinamikarik proposatzen poesiarako hartutako tartearen bukaerarako.

“Eskubidu”-ri dagokionez, Amaiak egitura azaltzeko beharrik ez duela esan dugu, dena dela, irakasleak ikasleei zein abestirekin arituko diren aipatzen die, bai eta borobilean kokatzeko eskatu ere:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeak;
“Hitz eta pitz”]

326 **I: bale/ bueno// orain eskubidu adantzatruko dugu/ jarriko gara borobilean baina zutik e?**
/ (ikasleak zutitu eta bakoitza bere lekuan jartzen da borobila osatzeko)
327 I: bueno// **bat bi eta hiru**

Abestia interpretatu bitartean keinuak eta mugimenduak tartekatzen dituzte irakasleak zein ikasleek, hain zuzen ere, kantuak berak eskatzen dituenak.

“Eskubidu” kantatu ostean, aurreko abesti-jolasarekin gertatzen den moduan, irakasleak ez du bestelako dinamikarik proposatzen, hau da, saioa bukatutzat ematen du:

[KON.-OST.
3. gelaratzeak;
“Hitz eta pitz”]

- 338 GBB: tik-tak (bi begiak ixte ituzte) a:: (eskua ahotik pasatzen dute) z::
(eskua iletik pasatzen dute) boin-boin (ipurdia mugitzen dute) kras-kra:s
(zenbait ikasle lurrera botatzen dira)
- 339 **I: bale/ bueno/ oso ondo: eseriko gara/ eseriko gara bakoitza bere tokia:n**
(ikasleak beraien lekuan esertzen dira)

Puntu honen azterketa amaitze aldera, bi ondorio nagusi azpimarratu behar ditugu; batetik, Amaia, Marianek egiten duen gisan, ahalegintzen dela poesia esateko modu ezberdinak tartekatzen, eta bestetik, bi abesti-jolasekin egitura berbera jarraitzen duela irakasleak, alegia, hasierako azalpenik ez duela ematen, interpretatu bitartean keinuak zein mugimenduak tartekatzen dituztela, eta bukaeran, saioa bukatutzat ematen duela.

4.2.4.3.1.4. Baliabide materialak

Puntu honetan Marianen azterketan esandakoak ekarri behar ditugu gogora, hain zuzen ere, jakin badakigulako LHko 2. mailako tutoreek elkarrekin programatzen dituztela “Hitz eta pitz” eta “Kontu kontari” saioak, eta beraz, baliabide material berberak darabiltzatelako literatur momentu horietarako. Hain zuzen ere, Marianen azterketan aipatu dugun gisan, bi irakasleek aipatzen dute azken faseko autokonfrontazio gurutzatuan, narrazio eta poesia saioetarako Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko bizpahiru liburu baliatzen dituztela. Hori horrela izanik, “Kontu kontari”-rako ipuina liburu horietatik harturikoa dela pentsa genezake, eta ondorioz, kalitatearen irizpidea betetzen duela, bai eta adinerako egokitasunari dagokiona ere. “Hitz eta pitz”-erako proposaturikoen kasuan, aldiz, kontuan izan behar dugu biak ala biak arratsaldeko ahozko hizkuntza lantzeko saioetan egindako abesti-jolasak direla, eta beraz, ezin genezakeela esan nondik eskuratutakoak diren. Hortaz, corpusean jasotakoa aintzakotzat hartuta, ezin genezake esan poesia saioetarako baliaturiko baliabide materialak kalitatezkoak diren edo ez diren, ez eta adinerako egokiak edo desegokiak diren ere.

Adierazleak identifikatzerakoan aipatu dugun moduan, baliabide materialak aztertzeke, aurreko bi irizpideez gain (kalitatezko testuak izatea eta adinerako egokiak izatea), beharrezkoa da literatur saioetan proposaturiko testuak askotarikoak diren aztertzea, eta horretarako, beharrezkoa da hiru faseei erreparatzea. Marianen azterketan esan dugunez, “Hitz eta pitz”-en beteko litzateke irizpide hori, bigarren faseko autokonfrontazio saioan

irakasleek baitiote saiatzen direla asmakizunak, olerkiak, aho-korapiloak... tartekatzen, eta corpora bera esandakoaren isla baita. “Kontu kontari”-ri dagokionez, aldiz, ezin genezake gauza bera esan, aztergai izan ditugun fase guztietan ipuinak kontatu baitituzte Marianek eta Amaiak (ez dituzte kondairak, mikro-ipuinak... kontatu).

4.2.4.3.1.5. Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak

Puntu honetan, Amaiak poesia zein narrazio saioetan baliaturiko estrategiak izango ditugu aztergai, hain zuzen ere, “Hitz eta pitz”-en interpretaziorako darabiltzanak, eta “Kontu kontari”-n kontatzeko erabiltzen dituenak.

Lehenengoei dagokienez, eta gelaratzaren irudiek erakusten digutenez, “Kanika txiki bat daukat” eta “Eskubidu” abesti-jolasekin ari direnean, azpimarratzekoa da ikasleek, irakasleak esandako hitzak errepikatzeaz gain, hark eginiko mugimenduak edota keinuak errepikatzen dituztela. Horrez gain, kontuan izan behar dugu abesti bakoitzak tonu eta erritmo jakin batzuk dituela, eta kasu honetan ere, irakasleek markatu bezala errepikatzen dituzte ikasleek.

Aurrez esandakoaren ildotik, Marianen azterketan aipaturikoa ekarri behar dugu gogora, izan ere, azken faseko autokonfrontazio gurutzatua aztertzerakoan ikusi dugu bi irakasleek diotela oso garrantzitsua iruditzen zaiela “Hitz eta pitz” tartea, hain zuzen ere, poesia saioetan ikasleek hitzak esatearekin batera, keinuak edota egitura poetikoek eskatutako tonua bere lekuan jartzen ikasten baitute. Horrek guztiak hizkuntzaren ezagutzan eta erabileran eragiten duelako ustea dute LHko 2. mailako tutoreek, eta haien ustez ezinbestekoa da hori bi geletan, hizkuntza zailtasunak dituzten zenbait ikasle baitituzte Marianek zein Amaiak.

Poesiarako tarterako irakasleak baliaturiko estrategiak aztertzen amaitzeko, errepikapenei eta etenei erreparatuko diegu. Azken horiei dagokionez, aipatu beharra dago Amaiak ez duela geldiunerik egiteko hauturik egiten, eta aztergai izan ditugun aurreko faseetan ere berdin jokatzen du. Errepikapenaren estrategia ere ez du baliatzen azken faseko poesia saioan, eta nabarmentzekoa da hori, izan ere, aurreko bi faseetako “Hitz eta pitz” saioetan

agerikoa izan da estrategia horren erabilera; autokonfrontazio gurutzatuetan irakasleek azaltzen duten gisan, ikasleek errepikapenez ikasten dituzte poesia saioetan proposaturiko egitura poetikoak, eta beraz, ohikoa da bai Marianek eta bai Amaiak ere, errepikapenera jotzea. Bestalde, ezin genezake albo batera utzi, zenbait olerkiren, abestiren... kasuan, testuak berak eskatzen duela errepikapena egitea, eta hori da lehenbiziko faseko bi poesia saioetan gertatzen dena.

“Kontu kontari”-ren azterketari ekinez, irakasleak kontatzeko baliaturiko estrategiei erreparatuko diegu jarraian. Adierazleak identifikatzerakoan aipatu dugun moduan, ipuinak kontatzerakoan, oso garrantzitsua da abiadura eta intonazioa zaintzea; etenak egitea; errepikapenak tartekatzea; eta kontaktari keinuekin zein imintzioekin laguntzea.

Aurreko faseetan, Amaia ren narrazio saioak aztertu ditugunean, ez ditugu zehazki estrategiak aztertu, baina kontaketa motari erreparatzekoan, ikusi dugu irakasleak ahalegin handia egiten duela kontaktari keinuekin laguntzeko. Azken fase honetako “Kontu kontari”-n, ordea, nabarmen egiten du behera joera horrek, izan ere, Marianen azterketan ikusi dugun gisan, bi irakasleek ipuin kontaketa baliatzeko material osagarria darabilte, hain zuzen ere, ontzi bat eta istorioko protagonisten irudiekin osaturiko txarteltxoak. Horrek bestelako keinuak tartekatzea zailtzen du, irakasleek kontaketa guztian zehar baliatzen baitute aipaturiko materiala; ipuina kontatzen duten bitartean, pertsonaiak agertuz doaz, eta agertu ahala, irakasleek dagokion txarteltxoa ateratzen dute, eta ondoren, ontzian sartu. Azken faseko autokonfrontazio gurutzatuaren azterketan sakonkiago azaldu dugun arren, aurreratu behar dugu Amaiak bere gelaratzearen irudiak ikusterakoan, zalantzan jartzen duela materiala baliatzearen egokitasuna, iruditzen baitzaio hara eta hona ibili zela txartelekin zein ontziarekin. Dena dela, esan dugun gisan, aurrerago aztertuko dugu zehaztasunez.

Bestelako estrategiei dagokienez, eta abiadurari erreparatuz, aipatu beharra dago Amaiak erritmo berbera mantentzen duela kontaketa zehar, alegia, ez duela berau moteltzen edo bizkortzen. Aurreko faseetako “Kontu kontari” saioetan ere modu berean jokatu du, eta beraz, ezin genezake esan bilakaerarik edota aldaketarik dagoenik puntu honetan.

Intonazioari erreparatuz gero, gelaratzeak erakusten du irakaslea saiatzen dela tonua igotzen eta jaisten, eta hori, batik bat, pertsonaiek hitz egiten duten momentuan egiten du.

Aurreko faseetako narrazio saioei erreparatuz, ikus genezake tonuaren gorabeherak agerikoak direla, eta azken faseko “Kontu kontari”-n bezala, Amaiak, batez ere, pertsonaien hitz-hartzeetan baliaturiko estrategia dela. Errepikapenei dagokienez ere, bide beretik jarraitzen du azken fasean irakasleak, narrazio saio bakar batean ere ez baitu esaldirik, hitzik edo bestelakorik errepikatzen, ez bada ipuinak berak hala eskatzen duelako. Esandakoa kontuan hartuz gero, hortaz, ondoriozta genezake bi estrategia horien kasuan ezin genezakeela bilakaerarik edota aldaketarik antzeman Amaiaren egiteko moduetan.

Ipuin kontaketa balia daitekeen beste estrategietako bat etenak egitea dela ikusi dugu, alegia, kontalariak geldioneak egin ditzakeela istorioa kontatu bitartean intriga sortzeko, tentsioa mantentzeko... Narrazio saioaren egitura aztergai izan dugun puntuan aipatu dugun gisan, kontaketa zehar zenbait geldione egin behar izaten ditu irakasleak, baina guztiak ikasleen iruzkinei edota galderei erantzuneko helburuz eginikoak dira, hau da, ez dira Amaiak berak hala erabaki duelako eginikoak. Horrez gain, ez du bestelako etenik egiten, eta beraz, ondoriozta genezake irakasleak ez duela aztergai dugun estrategia baliatzen.

Aurreko faseetako narrazio saioei erreparatuta, bilakaera antzeman genezake etenei dagokienez, izan ere, lehenbiziko fasetik bigarrenora irakasleak kontatu bitartean eginiko etenen kopuruak gora egin duela ikusi dugu, baita horien helburua aldatu egin dela ere; lehenbiziko fasean ikasleen arreta mantentzea eta hipotesiak azalartzea ditu xede Amaiak, eta bigarrenengan, ikasleei hipotesiak egiteko aukera emateaz gain, lexikoa argitzeko helburuz zenbait geldione egiten ditu. Azken faseko narrazio saioaren egitura aztergai izan dugunean esandakoa gogora ekarriz, alegia, kontaketa bitartean eginiko etenak ikasleen galderei edota iruzkinei erantzuteko eginikoak direla, agerikoa da bilakaera antzeman daitekeela Amaiaren egiteko moduetan, azken fasean ez baitu bere erabakiz geldionerik egiten:

[EST.-INT./
KEI.
3. gelaratzeak;
“Kontu
kontari”]

203 I: eta/ eta esan zion/ pentsatu zuen/ hara! hau ontzi polita! (**tonua igotzen du**)

nire etxea izango da/ ni naizelako itsasbaterreko animaliarik bikainena eta (hainbat ikasle aldiberean hitz egiten ari dira)/ zaburdina beldurtuta hondar azpian izkutatu zen (**txarteltxoah mahai gaineah uzten du**) eta han gelditu zen angira bere ontzi politaren barruan/ baina: eta lotan gelditu zen/ baina halako batean (**tonua jaisten du**) ikaragarrizko zalaparta entzun zuen (**tonua igotzen du**)/ norbait hurbiltzen ari zen eta bera konturatu orduko sare baten barruan zegoen eta sare hori pertsonaren batek e:: itsasontzi batera eraman zuen/ sarean zegoela mugituz mugituz mugituz (**txarteltxoah mugitzen du**) angirak estuak eta finak dira eta lortu zuen ihes egitea/ baina: ontzi dotorea e:: ostadarraren koloreak zituena sarean arrantzaleak harrapatu zuen eta pentsatu zuen/ hara! zelako ontzi polita! (**tonua igotzen du**) nire alabari eramango diot eta joan zen bere etxera eta bere alabari eman zion

Esandakoa kontuan hartuz, pentsa liteke formazioak eragina izan duela irakaslearen egiteko moduan, Itziar Zubizarretak, hirugarren formazio-fasean aipatzen baitu ipuina kontatu bitartean etenak egin daitezkeen arren, hobe dela istorioa hasi eta bukatzea, eta lexikoa argitzekotan, kontatu aurreko testuinguraketa momentua baliatzea egokiagoa dela.

4.2.4.3.2. Autokonfrontazio gurutzatua: adierazleen inguruko gogoetak

Puntu hoentan azken fasean Amaiak eta Marianek elkarrekin eginiko autokonfrontazio gurutzatua izango dugu aztergai, eta gelaratzeekin egin bezala, Bularretik Mintzora egitasmoak eskainitako lehen hiru formazio-faseen azterketatik identifikaturiko adierazleen analisisa egingo dugu. Halaber, aipatu beharra dago, LHko 2. mailako bi tutoreak elkarrekin autokonfrontatu direnez, eta Marianen azterketan dagoeneko zenbait ondorio atera ditugunez, ez ditugula bi irakasleen kasuan errepikatzen direnak berriz sakonki aztertuko; aipamena baino ez dugu egingo.

4.2.4.3.2.1. Testuingurua

Amaiaren fase guztietako narrazio eta poesia saioen testuingurua aztertzerakoan, ikusi dugu literaturarako baliaturiko txokoari eta horren erabilerari dagokionez ez dagoela aldaketarik, ez eta saioen sistematizazioari eta eskainitako denborari dagokienez ere; “Kontu kontari” eta “Hitz eta pitz” gune berean egiten jarraitzen dute, espazioak ez du

aldaketarik jasan, saioak egun eta ordu berberetan egiten dituzte beti³⁶, eta 10-15 minutuko denbora-tartea baliatzen dute.

Halaber, Marianen azterketan aipatu dugun moduan, autokonfrontazio gurutzatuari esker jakin dugu bi irakasleek Bularretik Mintzora egitasmoaren baitako poesia saioetan egiten dituzten zenbait dinamika arratsaldetan egiten duten mintzamena lantzeko saioetan eginikoak direla, eta horixe da, hirugarren faseko azken gelaratzean gertatzen dena: “Kanika txiki bat daukat” eta “Eskubidu” arratsaldeko tarteetan ikasitako abesti-jolasak dira. Tutoreek oso lotuta ikusten dituzte goizeko eta arratsaldeko saioak, baina ahozkoa lantzeko helburuz eginikoen inguruan azaltzen dutena kontuan hartuta, ezin genezake esan horiek ere egitasmoaren baitan kokatuko lirakeenik, ez baitituzte helburu berberak³⁷.

Espazio berbera erabiltzen duten arren, “Kontu kontari”-ri erreparatzekoan konturatu gara ipuina entzuteko irakaslea eta ikasleak aurreko faseetako narrazio saioetan ez bezala esertzen direla; irakaslea leihoaren aurrean jartzen da kontaketarako, eta ikasleak, haren aurrean. Kokapen ezberdin horrek ikasleen ilara kopurua murriztea dakarrela ikusi dugu, eta aipatu dugu, horrek pentsarazten digula, akaso, irakasleak ikasleen arretan eragiteko nahia izan duela. Autokonfrontazio saioan prestatzaile-ikertzaileetako batek hautu horren inguruan galdetzen dio Amaiari:

[TEST.-LIB.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 169 IKE2: bai egiteko modua ta: ta nik hemen beste galderatxo bat nik daukat gogoan **aurreko saioetan ipuina kontatzen zenuenean adibidez uste dut hemen (arbelaren parean) esertzen zinela eta orain** erabakitzen duzu oraintxe ikusiko dugu igual bideoan pixkat aurrerago **hortxe (leiho parean) esertzen zarela**
- 170 AMA: aber nik aurrekoan ulertu nuelako igual eta nik ere aipatu egin nuen orduan bost ilara genituen ze bost bat txoko genituen eta azkenengoak nahiz eta ikasle onak izan eta nik aipatu nuen baten izena hain zuzen ba e **azkenengo ilaran ez ziren egoten oso adi ta orduan alfonbra luzeagoa da beste aldera ta bueno erabaki dut hor kokatzea ta bueno hola egiten dugu ta ya ohitu dira/ ta**

³⁶ Gogoan izan grabazioak salbuespen gisa hartu behar ditugula; poesia eta narrazio saioak elkarren jarraian egiten dituzte irakasleek grabazio egunetan, baina ez da hori ohiko egiteko modua, astean lau aldiz, goizeko 9:00etan, poesiarako tartea hartzen baitute, eta bazkalostekoa narraziorako.

³⁷ Bi irakasleek aipatzen dute arratsaldeko saioetan helburu nagusia hizkuntza lantzea dela, eta horretarako, dinamikak ikasleen parte hartzea eta hizkuntzaren erabilera sustatzera bideraturikoak direla. Bularretik Mintzora egitasmoaren kasuan, helburua literaturaz gozatzea eta ondo pasatzea dela ikusi dugu, eta beraz, zenbait dinamika goizeko zein arratsaldeko saioetan errepikatu arren, xede ezberdinez buruturiko ekintzak direla ondoriozta genezake.

- bueno**
- 171 IKE2: ondo ondo e?
- 172 **IKE1: pentsatu genuen e izango da komentatu genuelako:**
- 173 **AMA: bai bai bai**
- 174 **IKE2: ta alderik bai?**
- 175 **AMA: bai bai lehen adibidez nik ere esaten nuen azkenengo ilara horrek ez zuen arreta gehiegirik ipintzen ta orain ba bueno ilara bat gutxituz zabalagoak dira egia da baina bueno ba bai nik uste dut hobeto doiazela/zertxobait e? aber**

Amaiak dioenez, aurreko autokonfrontazio gurutzatuan espazioaren inguruan hitz egindakoa kontuan hartu du azken faseko narrazio saiorako, eta horregatik erabakitzen du kokapena aldatzea. Iruditzen zaio ikasle ilarak murrizteak eta irakaslearengandik gertuago egoteak eragina izan duela ipuin kontaketa, aurreko “Kontu kontari” saioetan baino adiago ikusten baititu haurrak. Dena den, Amaiak ez du uste alfonbran egoteko modua ikasleen arretan eragiten duen faktore bakarra denik:

[TEST.-DIN.AR.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 187 **IKE1: bai orain atentzioa aipatu duzula nola ikusten dituzu ikasleak Amaia?**
- 188 **AMA: bueno momentuz aurreko batian aurreko batzuetan baino adiago daude**
- [...]
- 191 **IKE1: ta zerk eragiten du?**
- 192 **AMA: heldutasuna ere inportantea da e? o sea asko aldatzen dira adina aurrera doanean eta hombre eta gero e: honek esan duena (Marianengatik esaten du) materiala eukitzeak asko erakartzen du**

Ikus genezakeenez, irakasleak uste du ikasleen heldutasunak³⁸ eta saioetarako baliaturiko materialak ere eragiten duela haurren arreta mailan. Hala eta guztiz ere, gogoratu behar dugu gelaratzea aztertzerakoan ikusi dugun moduan, kontaketa osteko elkarriketan ikasleek arreta galtzen dutela, eta beraz, irakasleak aipaturiko kokapenak, heldutasunak eta materialak eragin dezaketen arren, ondoriozta genezake ez direla faktore nahikoa ikasle guztiak adi egoteko, eta izango dela atentzioan eragin duen besterik ere.

³⁸ Irakasleak “heldutasuna” aipatzen duenean esan nahi duena da ikasturteak aurrera egin ahala, eta ikasleak heldutzen joan ahala, atentzio gehiago jartzen dutela halako saioetan, eta beraz, ikasleen heldutasun maila ez dela berbera lehen fasean, bigarrenkoan eta hirugarrenkoan.

4.2.4.3.2.2. *Kontaketa mota eta narrazio saioaren egitura*

Gelaratzea aztertzerakoan aipatu dugun moduan, bilakaera ikusi dugu Amaiaren egiteko moduetan, izan ere, lehenbiziko fasean papera esku artean eta berari begira izanik kontatzen duen arren, azken bietan euskarririk gabeko kontaketa aldeko hautua egiten du. Jakin badakigu bi irakasleek elkarrekin programatzen dituztela narrazio eta poesia saioak, eta beraz, elkarrekin aukeratzen dituztela, besteak beste, kontatuko dituzten ipuinak. Azken faseko ipuinaren aukeraketari dagokionez, Marianen azterketan esan dugu bi irakasleek autokonfrontazioan aipatzen dutela istorio aproposa iruditzen zitzaizela euskarririk gabe kontatzeko, hain zuzen ere, egitura errepikakorra duen ipuina delako. Horri dagokionez, ordea, gogora ekarri behar dugu Amaiak bigarren fasean ere ipuina euskarririk gabe kontatzeko hautua egiten duela.

Aipatzekoa da, halaber, Amaiak hirugarren faseko “Kontu kontari”-n, Marianek bezala, material osagarria erabiltzen duela kontaketarako (ontzia eta pertsonaien irudiekin osaturiko txarteltxoak). Autokonfrontazio saioan bere gelaratzearen irudiak ikusterakoan, Amaiori iruditzen zaio, akaso, buelta gehiegi eman zituela materialarekin, bere burua txartelekin eta ontziarekin gora eta behera ikusten baitu:

[KON.-BIT.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 204 **AMA:** ez ez ez/ ez momentuan ez zian lanik eman baina hori **ikusten dut taka bum bum tika (albo batetik bestera gauzak mugitzen egongo balitz bezala egiten du)**
- 205 **IKE1:** (barrez) bai **holakoetan e: igual potoarekin edo nahikoa: ez? kontatzeko**
- 206 **MAR:** bai bai **igual bai**
- 207 **IKE1:** zuentzat errazteko e
- 208 **MAR:** bai bai baina baita ere **pentsatu genuen animaliak erakustea ze batzuk ez dituzte ezagutzen**
- 209 **AMA:** hori da
- 210 **MAR:** orduan horrek lagundu egiten die **bebai umeei identifikatzen personajeak**

Adibideari erreparatuz, azpimarratzekoa da Marianek aipaturikoa, alegia, pertsonaiek irudiekin osaturiko txartelak baliatzea lexikoa argitzeko helburuz egin zutela. Horri dagokionez, beraz, ezin genezake albo batera utzi helburu bera mantentzen dutela fase guztietan, alegia, lexikoarena.

Gelaratzea aztergai izan dugunean, ipuin kontaketa osteko momentuan Amaiak istorioari bukaerarik ematen ez diola ikusi dugu, eta ikasleei ematen diela amaiera posibleak eskaintzeko aukera. Marianen azterketan aipatu dugun moduan, bi irakasleek egiten dute hautu berbera, hain zuzen ere, elkarrekin programatzen baitituzte saioak. Halaber, ikusi dugu bi tutoreek ikasleen parte hartzea sustatzeko helburuz uzten dutela ipuinaren bukaera zabalik. Dena dela, esan bezala, Marianen azterketan sakondu dugu puntu honetan, eta beraz, ez gara gehiago luzatuko.

4.2.4.3.2.3. Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura

Hiru faseetako “Hitz eta pitz” saioen azterketatik ondorioztatu dugu Amaia ahalegintzen dela poesia esateko moduak tartekatzen, alegia, saiatzen dela interpretaziorako eta errezitatzeko tarreak hartzen. Ikusi dugunez, azken fasean interpretaziorako hautua egiten du poesiari eskainitako bi tartetean.

Dena delakoa izanik eginiko hautua, nabarmentzekoa da gelaratzearen azterketan aipatu duguna, alegia, irakasleak lehen bi faseetako “Hitz eta pitz”-en pantaila baliatzen duela testua ikusgai jartzeko, eta oraingoan aldiz, ez duela arbelik baliatzen. Azken faseko autokonfrontazio gurutzatuan horren inguruan galdetzen dio prestatzaile-ikertzaileetako batek:

[KON.-TEST.
3. gelaratzeak
autokonfront.]

- 141 **IKE1: Amaia e hemen hasieran gogoratzen dut pantailan ipintzen zeniera ta hortik egiten zuten/ orain ya**
- 142 **AMA: ez ez ez dut erabiltzen**
- 143 **IKE1: aldatu egin duzu**
- 144 **AMA: bueno eta beraiek ere espero dut hobetuko zutela/ bai aber nik hasieran komentatzen nuena da talde honi zentratzea asko kostatzen zaiola e: protagonista dezente daude asko gustatzen zaie hitz egitea baina txandarik errespetatu gabe: ta orduan nik hasieran bai esan nuen paper papera erabiltzen nuela zentratzeko/ e: ez da bakarrik horrela ez bakarrik ahozkotatzen lantzen baina nire helburua kasu horretan zan ea zentratzen diren pantailan eta horrela ba adiago dauden edo/ eta bueno kurtsoa bukatzen ari da eta zentratzearen problemak ba hor jarraitzen du/ gutxitu da hobetu da baina bueno hori uste dut askok hemen izaerarekin doiala eta: eta zaila da**
- [...]
- 148 **IKE1: baina orain ez duzu beharrik sentitzen pantailaren beharrik/ ezta?**

- 149 **AMA: ez/ aber asko heldu dira beraiek ere o sea urte:an zehar asko igartzen zaie**
- 150 IKE1: bai eta lehen igual asko kantatzen zuen beraiekin eta hori ta orain pixkat autonomoagoa
- 151 **AMA: bai/ ez orain bai batez be hau oso-oso ezaguna delako** lehen esan dugun bezela **ez dute behar**

Adibidean irakur genezakeenez, Amaiak kontzentrazio falta nabari du bere ikasleengan, eta hori da, batik bat, lehen bi faseetan testua pantailan jartzeko arrazoi nagusia. Dena dela, iruditzen zaio ikasturteak aurrera egin ahala, ikasleek heldutasun maila handiagoa dutela eta kontzentrazioaren arazoa murriztuz doala, nahiz eta oraindik badirauren. Horrez gain, azpimarratzen du azken faseko “Hitz eta pitz”-en proposaturiko abesti-jolasak ikasleek aurrez ezagutzen dituztenez, ez duela beharrik ikusten testu horiek arbelean ikusgai jartzeko. Arrazoiak arrazoi, nabarmentzekoa da aldaketa egon badagoela Amaiaaren egiteko moduetan.

Poesia saioaren egiturari dagokionez, bai Marianen azterketan bai eta Amaiaaren azken faseko gelaratzearen azterketan ere, hasierako, bitarteko eta bukaerako tarteei erreparatu diegu, eta ikusi dugu, “Kanika txiki bat daukat” abesti jolasaren testuinguraketa momentua salbu, gainontzean, bi irakasleek modu bertsuan egituratzen dituztela abesti-jolasekin aritzen diren tartekak. Hasierako momentuan ezberdin aritzen direla aipatu dugu, hain zuzen ere, Marianek ez bezala, Amaiak jolasaren arauak eta ikasleek esan beharreko hizkuntza-egiturak gogoratzeko tartea hartzen baitu. Ildo beretik, Marianen azterketan esandakoa gogoratuz, bi tutoreek uste dute ikasleei hizkuntza-egitura horiek esanarazteak eragina duela ikasleen parte hartzean eta hizkuntzaren erabileran. Horregatik, beharrezkoa iruditzen zaie galdera-erantzunak aurrez zehaztuta izatea. Hala izanik ere, Amaiaaren azken faseko “Hitz eta pitz”-en analisisian ikusi dugun moduan, bi ikasgeletako errealitatea ez da berbera; Marianen gelan haurrek zehaztu bezala esaten dituzte egitura horiek, baina Amaiaaren ikasleek ez dituzte esaldiak bukatzen, eta zenbaitek, galdera osoa formulatu beharrean, ikaskideen izenak baino ez dituzte esaten. Hori bi faktorek eragindakoa izan daiteke; batetik, pentsa liteke zenbait ikasleren hizkuntza zailtasunen ondorio izan daitekeela esaldiak ez bukatzearena, baina bestetik, testuinguru komunikatiboak berak esaldi osoa formulatzeko beharrik eza agertzen duelako ere izan liteke. Dena delakoa izanik eragilea, irakasleak hizkuntza zailtasunak dituztelako dela ulertzen duela esan genezake, etengabe saiatzen baita ikasleei galdera edota erantzun osoak formulatzen laguntzen. Horri dagokionez, eta Marianen azterketan esan dugun

gisan, azken faseko autokonfrontazio gurutzatuan Amaiak berak zalantzan jartzen du egiteko modu hori, alegia, ikasleei hizkuntza-egiturak hitzez hitz esanaraztearena.

4.2.4.3.2.4. *Baliabide materialak*

Aurrez esan dugun gisan, bi irakasleek elkarrekin programatzen dituzte saioak eta horretarako, Bularretik Mintzora egitasmoak proposaturiko bizpahiru liburu baliatzen dituzte. Hori kontuan hartuta, ondorioztatu dugu azken faseko narrazio saiorako liburu horietakoren bat erabili dutela tutoreek, baina ezin genezakeela gauza bera esan “Hitz eta pitz”-en proposaturiko egitura poetikoei dagokienez, horiek arratsaldeko saioetatik hartutakoak baitira.

Marianen azterketan ere azaldu dugunez, LHko 2. mailako bi tutoreek ez dute baliabide materialen inguruan hitz egiten azken faseko autokonfrontazio gurutzatuan, eta beraz, ezin genezake besterik gehitu puntu honetan.

4.2.4.3.2.5. *Kontatzeko, interpretatzeko eta errezitatzeko estrategiak*

Ikusi dugu Amaiak narrazio saioetan ahalegin handia egiten duela hitzei keinuekin laguntzeko, eta intonazioa aldatzen duela, batik bat, pertsonaiek hitz egiten dutenean. Bestelako estrategiak ere baliatzen ditu tarteka, nahiz eta ohikoagoak diren aurrez aipaturikoak.

“Hitz eta pitz”-en ere intonazioa zaintzen du irakasleak, bai eta erritmoa zaindu ere, eta keinuak tartekatu ere egiten ditu. Azken horri dagokionez, bigarren faseko autokonfrontazio gurutzatuan irakasleak aipatzen du horretarako ohitura duela, eta iruditzen zaiola keinuek laguntzen dietela ikasleei hitzak eta ondorioz, proposaturiko testuak gogoratzen. Azken faseko autokonfrontazio saioan, dena den, ez du estrategien inguruko aipamenik egiten, eta beraz, ez gara gehiago luzatuko puntu honetan.

4.2.4.3.3. Hirugarren faseko sintesi-taula

<p><i>Testuingurua</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Literatur saioetarako baliaturiko espazioaren nolakotasunean, saioen sistematizazioan, eta literaturari eskainitako denbora-tartean ez dago aldaketarik. • Saioen dinamikotasunean gorabeherak antzeman daitezke fasetik fasera; azken fasea horren isla da. Saioen iraupena gora-behera, azpimarratzekoa da fase guztietan, oro har, ikasleek literatur saioekiko adierazten duten atsegintasuna; ohikoa da ikasleen parte hartzeko, hitz egiteko eta haien esperientziak partekatze gogo. Horrek erakusten digu errutina literarioek bide ematen dutela gaitasun komunikatiboak eta literarioak garatzeko. • Marianen azterketan aipatu dugun gisan, LHko 2. mailako geletan, astean lau aldiz, arratsaldero, ahozko hizkuntza lantzeko saioak egiten dituzte, eta bertan proposaturiko dinamiketarako, egitasmoko irizpideak hartzen dituzte kontuan.
<p><i>Kontakteta mota eta narrazio saioaren egitura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aldaketa antzeman daiteke Amaiaren egiteko moduetan; papera esku artean duela kontatzetik euskarririk gabe kontatzera igarotzen da bigarren fasean, eta azken fasean ere bide bera hartzen du, nahiz eta oraingoan material osagarria darabilen kontaketarako. Pentsa liteke aldaketa hori autokonfrontazio saioen ondorioz gertatu dela. • Ipuin kontaketa testuinguraketa momentuan pertsonaiekin osaturiko irudiak erakusten ditu, lexikoa argitzeko helburuz. Hala ere, aurreko faseetan ez bezala, kontatu bitartean ez du hiztegia argitzeko etenik egiten. Kontakteta ostean elkarrizketarako tarte hartzen du, eta bigarren fasean egiten duen moduan, ikasleei ipuinaren amaiera posibleak asmatzeko aukera eskaintzen die.
<p><i>Poesia esateko modua eta poesia saioaren egitura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposaturiko bi egiturak interpretatzeko hautua egiten du. Aurreko faseekin alderatuta, nabarmentzekoa da poesia esateko moduak tartekatze egiten duen ahalegina. Halaber, garapen-aztarna antzeman daiteke euskarriaren erabilerari dagokionez, izan ere, lehenbiziko fasean, pantailan testua ikusgai jartzen du; bigarren goan, papera darabil esku artean irakasleak, eta ez die ikasleei testua ikusgai jartzen; eta

	<p>azkenekoan, ez du euskarririk erabiltzen. Garapen hori autokonfrontazio saioen eraginez gertatu da.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Hitz eta pitz”-en eginiko abesti-jolasak ezagutzen dituztenez, ez dago horiek testuinguratzeko beharrik, ez eta etenik egitekorik ere. Dinamikekin bukatu ostean bestelakorik ez egiteko hautua egiten du Amaiak.
<i>Baliabide materialak</i>	<ul style="list-style-type: none"> • LHko 2. mailako irakasleek egitasmoak proposaturiko bizpahiru liburu darabiltzate literatur saioetarako. Beraz, narraziorako hautaturiko ipuina material horretatik hartu dutela pentsa genezake, eta ondorioz, kalitatezkoa eta adinerako egokia dela. “Hitz eta pitz”-en proposaturiko abesti-jolasak arratsaldeko saioetatik hartutakoak direnez, ezin genezake gauza bera baieztatu.
<i>Kontatzeko, interpretatzeko eta errezeitatzeko estrategiak</i>	<ul style="list-style-type: none"> • “Kontu kontari”-n harreman bisuala mantentzen du ikasleekin, keinuak tartekatzen ditu, eta intonazioarekin jolasten du, batik bat, pertsonaiek hitz egiten dutenean. “Hitz eta pitz”-en asko zaintzen ditu intonazioa eta erritmoa.

16. taula. Amaiaren hirugarren faseko sintesi-aula

5. EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA ETA ONDORIO OROKORRAK

5. EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA ETA ONDORIO OROKORRAK

Ikerketa honek hiru arretagune izan ditu: Bularretik Mintzora egitasmoko dinamizatzaillearen saioak, egitasmoak proposatzen dituen ikasgelako errutinak eta errutina horien inguruko irakasleen autokonfrontazio saioak. Corpusaren azterketa hiru arretagune horiek oinarri hartuta egin dugu, eta analisiak hainbat emaitza eskaini dizkigun arren, gure helburua ez da izango horiek errepikatzea, emaitzak kontuan hartuta horien inguruko gogoeta azalratzea baino; horixe izango da, hain zuzen ere, lehen azpi-atalaren helburua. Horretarako, ikerketa honetarako proposatutako iker-galderak hartu ditugu abiapuntu eta horiek emaitzekin nahiz marko teorikoarekin kontrastatu ditugu. Hortik abiatuta, bigarren azpi-atalean, Bularretik Mintzora egitasmoaren irakurketa kritikoa egingo dugu; batetik indarguneak azalduz, eta bestetik, azaletatutako erronkak identifikatuz; izan ere, garrantzitsu irizten diogu etorkizunean literatura curriculumean txertatzeko egin daitezkeen proposamenek, Bularretik Mintzorako oinarriez gain, egitasmoak dituen indarguneak eta erronkak aintzat hartzeari. Azkenekoz, ikerlanaren ondorio orokorrak jasoko ditugu.

5.1. Emaizen gaineko eztabaida

Goian aipatu bezala, atal honetan corpusaren azterketatik ateratako emaitzak, marko teorikoa eta iker-galderak gurutzatuko ditugu. Horretarako, irakasle bakoitzarengan gertatu diren xehetasunetatik harago, guztiengan errepikatu diren alderdiak hartuko ditugu aintzat, datuak esanguratsuak izatea bermatzeko helburuarekin. Hori egiteko berrartu egingo ditugu ikerlanaren hasieran zehaztutako iker-galderak:

1. Haur eta gazte literaturarekin eta haren transmisioarekin lotutako **zein alderdi edota ardatz** nabarmentzen dituzte Bularretik Mintzorako formatzaileek irakasleei eskainitako formazio saioetan?
2. Formazio saioetan zehaztutako ardatz bakoitzak zer **isla** izan du formazio osteko gelaratzeetan?

3. Ardatzak lantzeko moduetan zein **garapen-aztarna** azaleratzen dituzte irakasleen jarduera errealek formazio-prozesuan zehar?
4. Autokonfrontazio saioetan irakasleek, beren jarduera errealarekiko aurrez aurre jartzean, egitasmoko ardatzekiko zer **kezka, oztopo eta iritzi** ekartzen dituzte berbara?

5.1.1. 1. ikergaldera: egitasmoaren ardatzak

Lehenengo ikergalderari erantzuna eman nahian, corpusaren azterketako lehen egitekoa Bularretik Mintzora egitasmoak Eibarko San Andres ikastetxean eskainitako formazioetan literatura sistematizatzeko kontuan hartu beharreko gakoien analisisa egitea izan da. Oro har, zazpi ardatz nagusi eta zenbait azpi-ardatz identifikatu dira, guztiak ere gelan errutina literarioak garatzeko bidean oinarri hartu beharrekoak. Identifikazio lan horretarako, aipatu beharra dago, gure ikerlanaren beharretara egokituriko metodologia propioa diseinatu behar izan dugula, ez baitugu errutina literarioen inguruko ikerketarik aurkitu. Hori horrela izanik, Bularretik Mintzora egitasmoak errutina literarioak garatzeko bidean proposaturiko ardatzen berri izateko, egitasmoko formatzaileak ikastetxean eskainitako formazio-prozesu osoa jaso eta grabatzea erabaki genuen. Aukera izan bageneukan zuzenean formatzailea elkarrizketatu eta ardatzak jasotzeko, baina ezinbestekoa iruditzen zaigu irakasleei formazioetan zehazki zer eta nola helarazi zaien jasotzea (Alonso, Azpeitia, Iriando & Zulaika, 2017). Halaber, ikerketa dispositiboa azaldu dugunean aipatu duguna gogora ekarriz, formazio saio guztien azterketan identifikatutako ardatzak izan dira gelaratzeak eta autokonfrontazio saioak aztertzeko tresna nagusia, alegia, corpusaren analisisirako adierazle gisa baliatu ditugunak, hain zuzen ere, modurik fidelenean jaso nahi izan dugulako formazioek ikasgelan nahiz irakasleen autokonfrontazio saioetan izandako eragina.

Egitasmoko formatzaileak Eibarko San Andres ikastetxean eskainitako saio guztiak aurrez diseinatu ditu, eta helburu izan du irakasleei haur literatura sistematizatzeko bidean, errutina literarioak inplementatzeko gakoak aurkeztea. Horretarako, egitasmoko ardatzak oinarri hartu baditu ere, irakasleen beharretara egokitutako formazioak

diseinatzeke ahalegina egin du³⁹, eta ez hori bakarrik, momentuan momentuko irakasleen zalantzak ere argitu nahi izan ditu. Horren guztiaren ondorioz, aipatzekoa da zenbait saiok aurrez diseinatutakoaren mugak gainditu dituztela, alegia, bestelako jitea hartu dutela. Halaber, ezin ahantz genezake egitasmoaren helburu nagusia haur literaturaren sistematizaziorako gakoak eskaintzea dela, eta hori horrela izanik, ardatz guztiak elkarlotuta daudela. Horrek ekarri du zenbait gako formazioz formazio errepikatzea, bai eta hainbatetan elkarrekin aurkeztea ere. Aipaturiko guztiak bete-betean eragin du formazio-saioen nolakotasunean, eta irakasleek ez dute argi izan formazio batetik bestera zeintzuk ziren hobetu behar ziren alderdiak, harik eta autokonfrontazio saioetan ikerlariekin mintzagai izan dituzten arte. Hain zuzen ere, marko metodologikoan azaldu dugun moduan, formazio saioetan azaleratutako ardatzak izan ditugu oinarri bideo pasarteak aukeratzeko, eta pasarte horiek mintzagai hartzeak lagundu egin die irakasleei, hein batean, ardatz horien kontzientzia hartzen eta beren jarduna egokitzen.

Aipatutako ardatzen identifikazioak erakutsi digu aintzat hartu beharreko lehenbiziko ardatza literatur saioen testuinguruari dagokiona dela. Hainbat adituk diotenaren bidetik (Cerrillo, 2007; Ballester, 2015; Ballester & Ibarra, 2016; Munita, 2016) egitasmoak funtsezko irizten dio hezkuntza literarioari behar duen denbora eskaintzeari, Bettelheimen (1994) ikuspegiarekin bat eginez, defendatzen baitu haurrari literaturarako sarbidea eskainita bestelako bideak ere zabaltzen dizkiogula: irudimena garatzea, sentitzea, mundu berrietara bidaiatzea, etab. Denbora eskaini ez ezik, egitasmoak literaturarako momentu horiek sistematizatzeko beharra ere mahaigaineratzen duela ikusi dugu, eta ikasleen egunerokotasunean errutina literarioak txertatzeko proposamena egiten duela. Formatzailak gaineratzen duenez, sistematizazio lan horretan, eskolak, eta zehazki, irakasleak, erantzukizun handia du, derrigortasunetik harago doazen literaturarako tarte gozagarriak diseinatu behar dituelako (Igerabide, 2000), modu horretan, hurrei literatur ezagutzez eta gaitasunez gaindiko literaturarekiko jarrera sustatzeko testuinguru aproposak eskainiz (Lomas, 2002). Horretarako, halaber, ikusi dugu egitasmoak funtsezko irizten diola gelan literaturaz gozatzeko espazioa izateari, eta Añorgak (2012) ere bide beretik dio espazioak funtsezko papera jokatzen duela saioen

³⁹ Bularretik Mintzora egitasmoa azaltzeko ikerlanean txertaturako atalean aipatu dugu egitasmoaren web orrialdean bertan zehazten dela formazioek aurre-diseinu bat badute ere, dinamizatzaileak ikastetxe eta irakasleen beharretara egokitutako saioak eskaintzen dituela; Eibarko San Andres ikastetxeko formazio-prozesua horren adierazle da.

dinamizazioan, berau baldintzatu bailezake. Duchementen (2016) ikuspegiarekin bat egiten du, beraz, baina autoreak gaineratzen du espazio horiek ez direla halabeharrez gune zabalak izan behar, garrantzitsua dena txoko lasaia, goxoa, erakargarria eta ordenatua izatea dela. Erakargarri izateko dio espazio horiek liburuz eta bestelako material erakargarri osaturikoak izan behar direla, horrek aukera eskainiko baitio haurri literaturara modu ludikoan eta gozagarrian gerturatzeko. Formazioak aztergai izan ditugunean aipatu dugunez, Bularretik Mintzorak ere bat egiten du ideia horrekin, ezinbestekotzat jotzen baitu literaturarako espazioak hurren eskura egongo diren liburuz horniturikoak izatea, bai eta horiek ikasleentzako egokiak eta estimulagarriak izatea ere.

Literatur saioen testuingurua zaintzea ezinbestekoa den arren, egitasmoak Mendozarekin (2002) bat eginez, azpimarratzen du literatura irakasleak, formatzeko eta irakurketa ohiturak sustatzeko ardura izan arren, dinamizatzeko eta motibatze erantzukizuna ere baduela. Ildo horretatik hartzen ditu mintzagai poesia eta narrazio saioetarako gakoak formatzaileak, besteak beste aipatuz bietan aritzeko tarteak eskaini behar zaizkiela haurrei, eta horietako bakoitzak bere momentua izan behar duela haurren egunerokotasunean. Modu horretan, irakasleak askotariko testuinguru komunikatiboak eskaintzen dizkio haurri literaturaren onurez goza dezaten (Calles, 2015). Halaber, Tejerinak (2005) dio testuinguru komunikatibo horietan jolasa integratzea funtsezkoa dela, are gehiago, eta Igerabiderek bat eginez (2000), dio literatura jolas bilakatu behar dela, oinarri literarioa duten jolas horiek gozamina helburu izanik aurkezteak literaturarako mundurako ateak zabaltzen baitizkio haurri. Bularretik Mintzorak ikuspegi horrekin bat egiten du, poesia eta narrazio saioen helburua haurrek gozatzea dela azpimarratzen baitu behin eta berriro, eta horri loturiko proposamenak aurkezten baititu; “Hitz eta pitz”-en, esaterako, hitzezko jolasak, mugimenduzkoak edota jolas dramatikoak egitea; “Kontu kontari”-n, bestalde, amaiera asmatzeko duten ipuinak kontatzea, kontaketa jolasak edota mugimenduak integratzea, eta abar.

Kontatzeko eta poesia esateko moduei dagokienez, azpimarratzekoa da egitasmoak irakasleei molde ezberdinak tartekatzeko egiten dien gomendioa; narrazioan, esaterako, kontalariak euskarria berari begira duela irakurtzeko, euskarria hartzaileari begira duela kontatzeko, eta euskarririk gabe kontatzeko proposamena egiten du formatzaileak; poesian, aldiz, interpretaziorako zein errezitatzeko tarteak hartu behar direlako ideia azpimarratzen du. Kontaketa momentuari erreferentzia eginez, marko teorikoan ikusi

dugu Cerrillok (2007) garrantzitsua deritzola hurrei ahots goran irakurtzea edota kontatzea, eta Díaz de Guereñuk (2005) eta Colomerrek (2010) ere bat egiten dutela ideia horrekin, gaineratuz praktika horrek haurraren lehen urteetan indar handia badu ere, urteek aurrera egin ahala galduz doala haren erabilera eta bakarkako irakurketek hartzen duela indarra. Hori horrela izan beharrean, autoreak azpimarratzen du eskolak bermatu beharko lukeela ipuinak ahots gora irakurrita edo kontatuta entzuteko aukera. Eta ez hori bakarrik; irakasleak eskaini behar ditu poesiarekin aritzeko aukerak ere (Sebastián, 2003), eta horri lotuta, errezitatze dinamikak diseinatu, hurrek ahoz irakurtzen eta kontatzen ikasteaz gain, ikasi behar baitute poesia esaten ere, besteak beste, horrek zabalduko dielako aukera testuaren ulermenean sakontzeko, bai eta komunikatzeko ere (Colomer, 2010).

Finean, autoreek diote ahozkotasanari leku egin behar zaiola gelan, hori baita literaturarekin kontaktuan jartzeko lehenbiziko pausoa, eta gainera, horrek emango dio aukera haurrari bere imajinario pertsonala eraikitzeko eta bere garapenean aurrera egiteko (Cerrillo, 2007). Bide beretik doa Bularretik Mintzora, izan ere, egitasmoak dio “Hitz eta pitz”-en ezinbestekoa dela kontuan hartzea poesiaren oinarria ahozkotasuna dela, alegia, garrantzitsuena esatea dela. Narrazioari dagokionez azpimarratzen du ahozkotasuna izan daitekeela oinarri, baina idatzizkoak ere izan behar duela bere lekua. Esandakoaz gain, azpimarratu beharra dago, ardatzak identifikatu ditugunean “poesia esateko modua”-ri eta “kontatzeko modua”-ri egin diegula erreferentzia, eta horri dagokionez, aipatzekoa da, finean kultura transmititzeko moduez ari garela hitz egiten.

Ramirezek eta Lucasek (2020) literaturarekin kontaktuan jartzeko beharraz gain, funtsezko irizten diote literatur testuek eskaintzen dizkiguten aukerei ahalik eta zuku gehien ateratzeari, helburu izanik haurren irudimena eta sormena garatzea. Alegia, irakasleak jomuga izan beharko luke, batetik, haurrak literaturara gerturatzea, harekin gozatzeko testuinguruak eskaintzea, baina bestetik, dinamizazioari dagokionez, gozamenara eta literaturarekiko interesa sustatzera bideraturiko dinamiken diseinuan jarri beharko luke arreta. Aurrez esandako guztiarekin bat egiten du Bularretik Mintzora-k, nahiz eta azpimarratzekoa den irakasleei eskainitako formazioetan dinamizazioari eta kudeaketari begirako ardatzetan ez duela sakontzen.

Kontatzeko eta poesia esateko moduak tartekatzeko beharraz gainera, eta corpusaren azterketan aipatu duguna gogora ekarriz, Bularretik Mintzora-k arreta berezia eskaintzen dio narrazio eta poesia saioen egiturari ere. Formatzaileak hiru momentu bereizten ditu kontaketa edota irakurketa momentuan, bai eta poesia errexitatu eta edota interpretatzerakoan ere: aurretikoa, bitartekoa eta ostekoa. Marko teorikoan esandakoa gogora ekarriz, Gallardok, Mingok eta Faubelek (2000) ere hiru momentu horiek bereizten dituzte irakurketa edota kontaketa, zeintzuk baliagarriak diren poesiarako ere. Bularretik Mintzora egitasmoak ere hiru momentu horiek bereizten ditu. Gainera, testuarekin aritu osteko uneari dagokionez, Bularretik Mintzora egitasmoak lanketa sakonagoa proposatzen du, testuak partekatzeko aukera eskaini eta irakasleak horretarako hautua egiten duenean, ezinbesteko baiteritzo berau ipuinak sorrarazitako emozioak azaleratzera edota esperientziak partekatzera bideratzeari (Rodriguez, 2013), eta une horretan funtsezko eginkizuna du irakasleak, bera izango baita bitartekari lanak egingo dituen. Bat egiten du ikuspegi horrek Leibbrandtenarekin (2013a), zeinak dioen irakasleak kontaketa osteko elkarrekintza egokiak diseinatuz, aukera emango diola ikasleei besteekin bizitzeko eta sentitzeko, eta horrez gain, Mendozak (2010) dioenez, haurrari bere barne mundua ulertzeko zein kanpo errealitatea interpretatzeko aukera izango du, testuaren esanahiaren eraikuntza prozesuan parte hartuz, testuarekin lotura afektiboak eratzeko aukera baitauka, eta horrek guztiak irakurlearen izaera indibidualaren, sozialaren eta kulturalaren eraikuntzan lagun baitezake (Ibarra & Ballester, 2018).

Bularretik Mintzorak literatur saioetarako baliaturiko espazioen eta bertan aurrera eramandako dinamiketan zein esku-hartzeetan fokoa jartzeaz gain, corpusaren azterketan ikusi dugu baliabide materialei berebiziko garrantzia ematen diela, horrek baldintzatzen baitu, besteak beste, literaturarako momentua. Egitasmoak haurrei askotariko testu motak eskaini behar zaizkiela azpimarratzen du, ikasleak izan dezan aukera literaturaren espektro zabala ezagutzeko. Hainbat autoreren (Cerrillo, 2007; Ballester & Ibarra, 2009; Ibarra & Ballester, 2018) ikuspegiarekin bat egiten du horrek, diotenez, literatura unibertsaleko testuez gain, tradiziozkoei eta ikasleen testuinguru hurbilekoak direnei ere egin behar baitaie leku. Irizpide horiekin batera, eta aurrez esan dugun moduan, formatzaileak irakasleei idatzizko literaturarekin zein ahozkoarekin aritzeko eskaintza egin behar dutela azpimarratzen die. Idatzizkoari dagokionez, irudi liburuekin edota

album ilustratuekin aritzeko gomendioa egiten die; Cerrillok (2007) dioenez, horretarako ezinbestekoa izango da heldu bitartekariaren esku-hartzea.

Idatzizkoari ez ezik, esan bezala, ahozkoari ere egin behar zaio leku ikaslearen egunerokoan, izan ere, marko teorikoan jaso dugun gisan, hurrek, oro har, haien bizitzako lehen urteetatik eta familia testuinguruan jasotzen badituzte ere haien ahozko lehen testuak (Cerrillo, 2007; Sebastián, 2013), eskolak bermatu behar du ahozko literaturarekiko kontaktua, eta harekin gozatzeko aukerak eskaini behar dizkio haurrari.

Narrazioarekin zein poesiarekin aritu, Cerrillok (2007) dio garrantzitsua dela testuen aukeraketa egiterakoan haurra kontuan hartzea, ikasleen gustuko testuak aukeratzeko nahia izanez gero, hauek protagonista bilakatu izan baikenezake berme hori. Horri dagokionez, Bularretik Mintzora k bilketa-lan handia egin du eredu zko testu banku bat eskaintzeko eta irakasleen hautaketa errazteko. Hala eta guztiz ere, banku horretaz gain, corpusaren azterketan ikusi dugu egitasmoak testuak hautatzeko ere zenbait irizpide proposatzen dituela; Cerrilloren (2007) bat eginez, azpimarratzen du, batetik, ikasleen adinerako egokiak izan behar direla testuak, eta bestetik, haien interesekoak izatea funtsezkoa dela. Parametro horiez gaindi, eta marko teorikoan jaso dugun gisan, Ibarrek eta Ballesterrek (2018) aipatzen dute garrantzitsua dela hautaturiko irakurgaiaren gaia eta generoa ere kontuan hartzea, horrek, era berean, eragina izango baitu testuaren egokitasunean. Bestalde, Yuberok eta Larrañagak (2015), eta Carmenzak (2015) diote ezinbestekoa dela hautatzen dugun testuak haurraren beldurrak, nahiak edota desirak agertzea, horrek emango baitio aukera munduarekiko eta errealitatearekiko ulermenean aurrera egiteko. Aurrez aipaturikoez gain, marko teorikoan aipatu dugu beste hainbat autorek (Bettelheim, 1994; Igerabide, 2000; Colomer, 2010; Barandiaran, Larrea & López de Arana, 2011; Rodriguez, 2013; Leibrandt, 2013b; Colomer et al., 2018) emozioei erreparatzeko beharra mahaigaineratzen dutela, esanez irakasleak hautaturiko testuek haien barne emozioak eta besteenak identifikatzeko eta ulertzeko aukera eskaini behar dutela, bai eta barne gatazkei aurre egiteko ere. Cerrilloren (2007) eta Colomerren (2010) ustez azaleratze horretarako, ezinbestekoa da kontaketa osteko partekatzerako tartek hartzea, eta horietan ikasleei hitza ematea, pentsatzeko eta hausnartzeko aukera ematea, eta interpretazioan aurrera egiten laguntzea (Chambers, 2007; Mata, 2009; Colomer et al., 2018).

Kontaketa osteko partekatzeari dagokionez, Bularretik Mintzoraren ikuspegiak esandakoarekin bat egiten du, izan ere, momentu hori emozioak azalertzera eta esperientziak partekatzera bideratu behar dela dio egitasmoak. Hori horrela izanik, zilegi da pentsatzea materialaren hautaketan ere kontuan izan beharreko irizpidea dela hori, betiere, partekatze momentua emozioak eta esperientziak partekatzeko probestu nahi denean.

Ardatzen identifikazioan aipatu dugun gisan, hurrei eskainitako testuak kalitatezkoak izatea ere funtsezko irizten dio egitasmoak, alegia, edozein literaturak balio ez duelako ideia hartzen du oinarrian, eta azpimarratzekoa da, kasu honetan ere, zenbait autorek irizpide horrekin bat egiten dutela (Colomer, 2002; Colomer et al, 2018).

Egitasmoak kontatzeko, errezitatzeko eta interpretatzeko estrategiak baliatzeari ere bereziko garrantzia ematen diola ikusi dugu, eta aipatzen du, testuekin aritzerakoan, ezin genezakeela ahaztu interpretatzen dihardugula, eta hitzak esatearekin batera, abidura eta intonazioa zaindu behar ditugula; etenak kontuan hartu behar ditugula; ikasleekin harreman bisuala mantentzea funtsezkoa dela; errepikapenak tartekatu behar ditugula; eta hitzei keinuekin eta imintzioekin lagundu behar diegula. Estrategia horiek guztiak ezinbestekotzat hartzen dituzte Añorgak (2012) eta García-Arriolak (2017) ere (ipuin kontaketaari dagokionez, bederen), irakaslearen egitekoa literaturaz gozatzeo tartekak eskaintzea eta horretarako giro atsegina eta magikoa sortzea bada (Elorza, 2009), baliatzen ditugun estrategiek erabat baldintzatuko baitute momentu hori; irakasleak izango du giro hori sortzeko ardura, eta horretarako bere interpretazio propioa egitea garrantzitsua izango da, alegia, testuari bere tonua, arnasa, hizkera eta begirada propioa ematea (Añorga, 2012).

5.1.2. 2. eta 3. ikergalderak: egitasmoaren sistematizazioa eta garapen-aztarnak irakasleen esku-hartzeetan

Atalaren sarreran aipatu dugun moduan, aurrez ez da egitasmoak eskainitako formaziorik jaso edota ikertu, ez eta horietan jasotakoak gelan zer eragin izan duen ere. Hori kontuan hartuta, ikerketa metodo propioa diseinatu dugu, zeinak aukera eman digun, batetik, formazio bakoitzean egitasmoak haur eta gazte literaturari eta haren transmisioari

loturiko zein ardatz eskaintzen dituen ikusteko, eta bestetik, formazio horiek irakasleen esku-hartzeetan zer isla izan duten ikusteko. Marko metodologikoan azaldu dugun moduan, fasez faseko jasoketa eta ikerketa lana egin dugu, hain zuzen, fase bakoitzeko formazioak eta horien osteko irakasleen gelaratzeak jaso baititugu. Diseinatu dugun ikerketa metodoak, beraz, aukera eman digu, besteak beste, ardatzak lantzeko moduetan irakasleek zein garapen-aztarna azaleratzen dituzten zehazteko.

Ikerketa metodo propioa baliatuz aztertu dugu jasotako corpus osoa, eta egindako analisiak erakutsi digunez, egitasmoak eskainitako formazioak izan du eraginik irakasleen esku-hartzeetan. Lau irakasleen azterketan ikusi dugu formazio-prozesuaren hasieratik sistematizatuta dituztela literaturarekin aritzeko tarteak, astean lau egunez eskaintzen baitiote denbora bai narrazioari eta bai poesiari ere. Saio horiek hasieratik sistematizatuta izateak ekarri du, besteak beste, **literaturarako tarte horiek errutina bilakatzea**, eta modu horretan lortu da haurren egunerokotasunaren kalitatezko euskal literatura txertatzea. Are gehiago, irakasleek autokonfrontazio saioetan aipatzen dute ikasleekin “Kontu kontari”-n edo “Hitz eta pitz”-en ari direnean haurrak gustura ari direlako sentazioa dutela, ez baitaude bestelako ikasgaietan bezala. Horren adierazle da, besteak beste, ikasleek poesia saioetan ikasitako asmakizunak, aho-korapiloak, altzo-jolasak... berriz errepikatzeko eskatzea.

Errutinen egiturari dagokionez, esan daiteke astearen hasieran hasten direla egitura poetiko berriekin, eta astean zeharreko errepikapenaren bidez, aste bukaerarako haur guztiak direla gai egitura horiek esateko.

Errutina bilakatzeak, dena den, denbora-tartea mugatzea dakarrela izan behar dugu kontuan, eta ildo horretatik, ikusi dugu egitasmoak literaturarako 10-15 minutuko tarteak hartzeko gomendioa egiten duela, bai eta irakasleen esku-hartzeak denboraren parametro horietan kokatzen direla ere. Bestalde, errutina bilakatzeak zaildu du testuetatik abiatuta zer elkarrekintza mota sortu daitezkeen ikustea, azken batean, eta aurrez esan dugun moduan, denbora mugatua delako.

Literaturarako tarteak errutina bilakatzeaz gain, horietan aritzeko espazioa ere badutela ikusi dugu corpusaren analisisan. Ildo horretatik, adierazleak identifikatzerakoan esan dugun moduan, egitasmoak literaturaz goatzeko txokoaren beharra mahai gainean

jartzen du, gaineratuz, ezinbestekoa dela **literatura paisaia** horretako parte izatea. Horri dagokionez, gelaratzeek erakutsi digute bi irakaslek beraien paisaiaren parte bihurtzen dutela literatura, izan ere, “Hitz eta pitz”-en landuriko egitura poetikoz apainduriko guneen eskaintza egiten diete haurrei. Eta ez hori bakarrik; bada literatur saioetarako baliaturiko testuak kutxa batean gorde eta uneoro ikasleen eskura uzteaz gain, Bularretik Mintzorako motxilan ikasleek dakartzaten liburuak eskuragarri uzten duen irakaslerik ere. Esandakoa kontuan hartuta, beraz, agerian gelditzen da Bularretik Mintzora egitasmoak eskainitako formazioek izan dutela eraginik poesia eta narrazio saioetarako testuinguruari dagokionez, Itziar Zubizarretak lehenbiziko formazioan aipatzen baitie gune horren beharrezkotasuna, eta corpusak erakutsi digunez, irakasleek prozesuaren hasieratik baitute gelan literaturarako espazioa. Halaber, gune horretan kutxa edota hainbat liburu ikasleen eskura jartzeko hautua egitasmoaren ondoriozko egiteko modua dela ondoriozta daiteke, hori ere hartzen baitu hizpide egitasmoko dinamizatzaileak lehenbiziko formazioan.

Errutina horretan erabiltzen diren testuei dagokienez, egitasmoak behin eta berriz azpimarratzen du gure hizkuntzak eta literaturak eredugarri dituen **kalitatezko testuak** behar direla, eta beraz, ezin uka daiteke egitasmoak daukan beste indargune handi bat dela egin duen bilketa-lan hori. Egitasmoak irakasleen eskura jartzen ditu eredugarri diren testu horiek, eta horrek ahalbidetzen dio irakasleari ere errutinetarako etengabeko baliabideak izatea. Esandakoa aintzat hartuta, beraz, esan behar dugu materialaren erabilerari dagokionez, irakasleek hasieratik baliatzen dituztela egitasmoak proposaturiko kalitatezko testuak. Halaber, aipatu beharra dago, Bularretik Mintzorak testu horiekin egin daitezkeen hainbat dinamika irakasleen eskura jartzen dituela, baina corpusak erakutsi digunez, aztergai izan ditugun irakasleek nahiago izan dute beste batzuk eraikitzea, autokonfrontazioan aipatzen dutenez, haien gelako errealitateari erantzuteko aproposagoak iruditu zaizkielako.

Aurreko azpi-atalean aipatu dugun moduan, egitasmoak narraziorako tarteetan hiru **kontaketa mota** uztartzeko proposamena egiten du. Corpusari erreparatuz, azpimarratzekoa da horietarik bi jaso ahal izan ditugula; irakasleek ez dute euskarria esku artean eta haurrei begira dutela kontatzeko hauturik egin. Ildo horretatik, aipatzekoa da zenbait gelaratzeek erakutsi digutela momentu batzuetan ikasleek irudiak erakustea eskatu dutela. Hori horrela izanik, garrantzitsua iruditzen zaigu kontatzeko modu hori

baliatzea ere, eta horri lotuta, azpimarragarria deritzogu alfabetizazio bisualak ere langai izateari.

Egitasmoan zehar, alderdi horri dagokionez, garapen-aztarnak antzeman ditugu irakasleen egiteko moduetan, irakasleek diotenez, orain arte, batzuek bederen, ez baitute erabili izan irakurketa ez den kontaketa modurik. Era berean, eta horri lotuta, irakasleek, testuak dakarrenaz gain, ahozko literaturaren transmisioari dagozkion formulak sartzen dituzte, ahozkotasunetik gertuagoko esateko moduak baliatzen dituzte, ikasleentzat gertuagokoak diren esateko moduak baliatzen dituzte, eta nolabait, pentsa daiteke irakaslearena arretagunea dagoeneko ez dagoela testuan bakarrik, baizik eta testuak eta ikasleekiko etengabeko komunikazioan.

“Hitz eta pitz” saioari dagokionez, aldiz, esateko modu ezberdinak baliatzen dira prozesuaren hasieratik, oro har, irakasleek **interpretatzeko zein errezitatzeko dinamikak** proposatzen baitituzte. Poesia esateko moduari dagokionez, adierazleak identifikatzerakoan aipatu dugu, egitasmoko formatzaileak dioela “Hitz eta pitz”-en oinarria ahozkotasuna dela, esatea, eta horrekin lotuta bi alderdi azpimarratzen ditu; batetik, testuak memorizatzearen garrantzia; eta bestetik, memorizazio horretan laguntzeko euskarririk gabe aritzeko gomendioa. Ildo horretatik, aipatzekoa da irakasleen esku-hartzeek erakutsi digutela prozesuaren hasieratik sistematizaturiko alderdia dela errepikapenaren mekanikaren bidez testuak memorizatzearena, izan asmakizunak, poemak, abesti-jolasak edo altzo-jolasak. Oro har, lehenengo momentu batean irakasleek esaten dituzte testuak eta ikasleek errepikatu egiten dituzte, eta ostean, ikasleek eurek gogoratzen dituzte irakaslearen laguntzarik gabe. Errepikapen mekaniko horren bidez ikasleek literatur formulak, errimak eta ereduak egiturak ikasten dituzte. Bestalde, aipatzekoa da irakasleak egitura bakoitza esaterakoan tonua eta abiadura zaintzen dituen arren, bi alderdi horiek ez direla langai bihurtzen ikasleen errezitaldi edota interpretazioetan. Beraz, testuak berak hartzen du protagonismoa.

Euskarriaren erabilerari dagokionez, ikusi dugu garapen-aztarnak antzeman daitezkeela irakasle guztien egiteko moduetan, izan ere, pantaila edota papera darabiltzate hasierako gelaratzeetan, eta azkenekoetan, aldiz, euskarririk gabe aritzen dira laurak. Hori kontuan harturik, agerian gelditzen da formazioen zein autokonfrontazio saioek izan dutela eraginik irakasleen esku-hartzeetan.

Edozein kasutan, azpimarragarria iruditzen zaigu “Kontu kontari” eta “Hitz eta pitz” espazioetan **ikaslearen ekoizpenek presentzia** dutela eta horrez gainera, ikasleak oso **gustura** hartzen dituztela literaturarako tarte horiek, eta etengabe dutela **parte hartzeko nahia**. Ildo horretatik, narrazioa entzun ostean sortzen diren elkarrizketetan, maiz altxatzen dute eskua hitza eskatzeko, eta haien iritziak, emozioak edota esperientziak azaleratzen dituzte, baita hizkuntzarekin zailtasunak dituzten ikasleek ere. Halaber, aipatzekoa da kontaketa osteko elkarrekintza momentu horietan kontaturiko ipuinaren gaia ardatz hartuta, zenbait ikaslek gai beraren bueltako bestelako ipuinei ere egiten dietela erreferentzia. Horrek agerian uzten du egitasmoak proposaturiko errutina literario horiek, gaitasun komunikatiboak garatzeko testuinguru aproposak izateaz gain, gaitasun literarioak garatzeko bide ere ematen dutela.

“Hitz eta pitz”-i dagokionez, eta Bularretik Mintzorak esaten duenaren ildotik, irakasleek sistematizatuta dute aurrez aipatutako errepikapen mekanikoan ikasle guztiek esan behar dituztela testuak. Beraz, eta autokonfrontazio saioetan irakasleek aipatzen dutenez, hizkuntza menperatzen ez duten edo euskaraz oso gutxitan aritzen diren ikasle horiek ere ikasten dute testu horiek esaten. Erritmoa markatzea, intonazioa zaintzea, modu egokian ahoskatzea... oso lotuta dago hizkuntzaren izaerarekin, eta beraz, irakasleek hori guztia egiteak, eta errepikapenaren mekanikaren bidez poesiarekin aritzeak, hizkuntza bera ezagutzeko bide eman diezaioke haurrari. Corpusak erakutsi digunez horretarako aukera eskaintzen diete literatur errutinek haurrei, batez ere, poesia bezalako testu genero laburretatik abiatzerakoan. Esandakoak, beraz, ikasleek hizkuntza bera ekoizten ikastea dakar, eta horrez gainera, euskal tradizioko egitura poetikoen bitartez, lekuko kultura biziartzea. Aipaturikoaz gain, gelaratzeek erakutsi digute ikasleen parte hartzeko nahia, irakasleak proposaturiko dinamiken amaituta ere, sarritan eskatzen baitute parte hartzea, asmakizun gehiagorekin aritzea, dinamikaren bat errepikatzea, etab. Horrez gain, gelaratzeek erakutsi digute irakasleek, poesiarekin aritzean, oro har, mugimenduzko dinamikak proposatzen dituztela, eta ikasleak oso gustura hartzen dituztela horiek.

Aurrez aipaturikoak erakusten du Bularretik Mintzorak proposaturiko errutina literario horiek testuinguru komunikatibo aproposak direla hizkuntza gaitasunetan eta gaitasun literarioetan aurrera egiteko. Horrez gainera, elkarbizitzarako tarteak ere eskaintzen dituzte, esan dugun moduan, kontaketa osteko partekatzeek, bederen, aukera eskaintzen

baitiete hurrei haien iritziak, esperientziak eta emozioak partekatzeko, eta modu horretan, beren burua, kolektiboa eta kultura ezagutzeko.

Bestalde, etengabekoa da irakasleen kezka ikasleen hizkuntza mailarekiko. Corpusaren azterketa oinarri hartuz, ikus genezake gai horrek baldintzatu egiten dituela irakasleen esku-hartzeak eta gelaratzeak. “Kontu kontari”-ren kasuari erreparatuz, esaterako, irakasleek literatur saioetan baliatuko dituzten testuak elkarrekin aukeratzen dituztela ikusi dugu, baina ez dituztela egingo dituzten dinamikak eta elkarrekintzak aurrez diseinatzen, salbuespen bakarrarekin; salbuespen hori lexikoari dagokio. Lexikoaren kasuan irakasleek aurrez prestatzen dute zer egin dezaketen ikasleek ipuinean ageri den hiztegia uler dezaten (irudien bidez, objektuak baliatuz...).

Aurrez esandakoaren ildotik, azpimarratzekoa da, irakasleek, tarteka, lexikoa argitzeko keinuak egiteko joera agertzen dutela, hitzaren esanahia argitu beharrean ikasleek izan dezaten euren kabuz keinuaren eta hitzaren arteko lotura egiteko aukera. Baina ez da hori irakasleek baliatzen duten estrategia bakarra; kontaktarako, esaterako, intonazioa aldatzen dute, imintzioak tartekatzen dituzte eta ikasleekin harreman bisuala mantentzeko ahalegina egiten dute; poesian ere, hitzak esateraekin batera, erritmoa, tonua eta abiadura markatzen dituzte irakasleek, lehen esan dugun gisan, ikasleek errepika ditzaten gero haiek esandako moduan. Aipaturiko estrategia horien erabilerari dagokionez, aipatu beharra dago formakuntza prozesuaren hasiera-hasieratik baliatzen dituztela irakasleek, eta hori horrela izanik, ez dagoela garapen aztarnarik gako horri dagokionez. Halaber, ezin dugu albo batera utzi estrategien erabileraz azken formazio saioan hitz egiten duela formatzaileak, eta ikusirik lehenbiziko fasetik baliatzen dituztela berauek, pentsa liteke haien ohiko egiteko modua dela estrategia horiek baliatzearena.

5.1.3. 4. ikergaldera: egitasmoaren ardatzekiko irakasleen kezkak, oztopoak eta iritziak

Autokonfrontazio saioetan irakasleek, beren jarduera errealekiko aurrez aurre jartzean, egitasmoko ardatzekiko hainbat kezka, oztopo eta iritzi ekarri dituzte berbara. Marko metodologikoan aipatu dugun moduan, egun, gizarteak dituen erronken artean nagusienetarikoa da irakasleen prestakuntzarena (Plazaola, Ruiz Bikandi, Arregi,

Badiola, Iriondo, Zulaika & Elozegi, 2013), eta zentzu horretan, Estevek eta Alsinak (2010) diote ezinbestekoa dela prestakuntza hori irakasleen usteetatik, esperientzietatik eta irudikapenetatik abiatzea, haien praktika errealearen inguruko gogoeta egiteak (Esteve, 2013) lagunduko baitio, besteak beste, irakasle lanean (Masgrau & Falgàs, 2013). Norbere ekintzaren aurrean jarri eta berau azaleratzeko eta horretaz hausnartzeko aukera ematen du autokonfrontazioak. Metodo horri esker, irakasleek aukera izan dute haien ekintza errealekiko aurrez aurre jartzeko, bizitakoa berriz bizitzeko (Amigues, Faïta & Saujat, 2004), egindakoaren inguruko kontzientzia hartzeko (Clot, Faïta, Fernández & Scheller, 2000) eta irudiak ikusi ahala, eta ikertzaile-prestatzailearekin laguntzarekin, egindakoa berbara ekartzeko eta horretaz hausnartzeko (Azpeitia, Alonso & Garro, 2013; Clot & Faïta, 2000). Horri esker, halaber, prestatzaile-ikertzaileok aukera izan dugu irakasleen jardura errealak ulertzeko, bai eta haien kezkek, oztopoak eta iritziak ezagutzeko ere (esate baterako, autokonfrontazioei esker jakin dugu irakasleek kezka bizi dutela kontaketa osteko momentuaren dinamizazioa, alegia, sarri ez dutela jakin elkarrekintza momentu hori nola diseinatu). Hasierako asmoa aipatu berri ditugun helburuak erdiestea bazen ere, corpusaren azterketak erakutsi digu irakasleentzat hausnarketarako gune izateaz gain, formaziorako ere izan dela, bertan berbara ekarritakoek, lankideekin egindako partekatzeek, gogoetek... eragina izan baitute irakasleen egiteko moduetan. Zenbait kasutan, autokonfrontazio gurutzatuetan irakasleek partekaturiko iritziek edota kezkek ekarri dute haien egiteko moduak elkarrekin aldatuaraztea.

Autokonfrontazio saio horietan agertutako iritzien artean, irakasle guztiek diote **ikasleek oso gustura hartzen dituztela poesia eta narrazio saioak**, are gehiago, eskatu egiten dutela “Hitz eta pitz”-en eta “Kontu kontari”-n aritzea, eta ez bakarrik horretara bideraturiko tartetan, baita horietatik kanpo ere. Irakasleentako baten gelan, eskatzeaz gainera, ohitura bilakatu da ikasgelara iritsi bezain pronto eta saioa hasi aurretik, ikasleek haien eskura utzitako literatur kutxa hartzea eta guztien artean bertan gordetako testuak (olerkiak, asmakizunak...) gogoratzea. Irakasleek ikasleen harrera horretan poesia zein narrazio saioetarako baliaturiko espazioak eragiten duelako ustea azaltzen dute, diotenez, literaturarako baliaturiko txoko horrek aukera eskaintzen baitu gelan bestelako giro bat sortzeko, ikasleentzat atsegina eta goxoa dena. Aurrez esandako guztiak eramaten gaitu pentsatzera **literaturaren sistematizazioak ikasleen harreran eragiten duela**.

Ikasleen harrerari dagokionez, dena den, bada ezberdintasunik maila baten eta bestearen artean, izan ere, 1. mailako irakasleek diote haien ikasleak gusturago aritzen direla “Hitz eta pitz”-en, eta 2. mailakoek aldiz, “Kontu kontari” nahiago dutela diote. Ez dugu horren arrazoa ezagutzen, ez baititugu aztergai izan ikasleen egitasmoarekiko eta literatur saioekiko iritziak edota pertzepzioak. Dena den, pentsa liteke, hainbat izan daitezkeela eragiten duten aldagai posibleak: adin ezberdintasuna, irakasleak erabilitako testuak edota dinamikak... Edozelan ere, aztergai geratzen da etorkizunerako ea nola eragiten duten aldagai horiek ikasleen harreran.

Ikasleez gain, **irakasleek ere oso gustura hartzen dituzte literatur saioak**, eta horrela adierazten dute autokonfrontazio saioetan. Funtsezkoa da hori aintzakotzat hartzea, marko teorikoan aipatu dugun moduan (ikus 2.3.2. *Literaturaren irakaskuntzatik hezkuntza literariorako bidean* atala), irakaslea bitartekari izateaz gain, formatzailea, kritikoa, sustatzailea eta dinamizatzailea ere badelako, eta funtzio horiek irakasleak berak literaturarekiko dituen pertzepzioaren arabera direlako (Mendoza, 2002). Hortaz, hark duen literatura ulertzeko moduak zein horrekin gozatu ahal izateko proposaturiko dinamikek ikasleengan eragingo dute bete-betean.

Bestalde, kezka iturri izan dira narrazio eta poesia **saioen dinamizazioa eta kudeaketa**. Ikusi dugu egitasmoak proposaturiko kalitatezko testuak baliatzen dituztela irakasleek, baina hizkuntzarekiko duten zama dela eta, material batzuk erabiltzeko ezintasuna aipatzen dute haien jarduera errealekiko aurrez aurre jartzean, eta, era berean, beren ikasgelako errealitatearekiko bestelako dinamikak sortzeko beharra ikusten dute.

Hizkuntzaren zama hori nabaria da, orobat, narrazio eta poesia saioen egituraketan. Narrazioaren kasuan, ardatzak aurkezterakoan, ikusi dugu formatzaileak aipatzen duela testuinguraketa momentua nola egin; kontatu bitartean etenak noiz eta nola egin; eta kontaketa osteko partekatzeak zein helbururekin bideratu. Horri dagokionez, irakasleek diote momentu horietan baldintzatzaile nagusia ikasleen hizkuntza maila dela, eta horregatik dutela, besteak beste, ikasleei hitz eginarazteko helburua. Iruditzen zaie hizkuntza zailtasunak dituzten ikasleek euskaraz aritu behar dutela, eta horretarako, guztiei txanda ematen ahalegintzen dira, guztiei egiturak errepikarazten dizkiete... Ondoriozta daiteke, beraz, irakasleen arretagunea literatur gaitasunean baino, hizketan, komunikazioan dagoela. Horri lotuta, aipatu behar da, hitza demokratizatzea eta hizkuntzan sakontzea konbinatu behar direla. Edonola ere, literatura oso sistematizatuta

eta, beren hitzetan, erritual bihurtuta daukate, eta pentsa daiteke horrek ikasleen kapital kulturalean eragin positiboa izango duela.

Halaber, corpusak erakutsi digu irakasleek lexikoa argitzeko ohitura ere badutela, eta autokonfrontazioei esker dakigu hori ere hizkuntzaren zamaren ondorio dela. Ildo horretatik, azpimarratzekoa da, dena den, irakasleen kezka izanagatik, lexikoa ordezkatzeko ere zilegi dela aipatzen duela Bularretik Mintzora egitasmoko dinamizatzaileak formazio saioetan, baldin eta horrek istorioa ez badu baldintzatzen. Hala izanik ere, irakasleek joera bera agertzen dute gelaratze guztietan.

Poesia esateko moduari eta saioen egituraketari dagokienez ere, kezka berbera azaleratzen dute irakasleek autokonfrontazioetan, alegia, hizkuntzaren zamarena. “Hitz eta pitz”-en irakasleen ardura da, batetik, hitza ikasleen ahoan jartzea, eta bestetik, haiek esandako moduan (hitz berberak erabiliz, eta markaturiko erritmoa, abiadura eta tonua baliatuz) errepikatzea ikasleek testua. Gaitasun ekoizleak daude, beraz, hor jomugan. Narrazio saioetan, aldiz, gaitasun hartzaileak dira xede, hau da, helburua ez da ikasleek nola esaten duten ikustea, baizik eta ulertu duten bermatzea. Horren adierazle dira, esaterako, kontaketa osteko partekatzeetan eraikitzen diren elkarriketak, oro har, gehienak baitira kontakizunari loturiko ulermen galderez osaturikoak; oso kasu zehatzetan baino ez da antzematen gaitasun literarioa lantzerako bideraturiko elkarrekintzarik (kontaketa zehar irakasleek hipotesiak azalertzera bideraturiko tarreak hartzen dituztenean, esaterako). Kasu horretan, hizkuntzaren zama ez ezik, **elkarrekintzarako estrategia faltaren** ondorio ere badela azaleratzen dute irakasleek.

Bestalde, narrazioa esateko moduari dagokionez, aipatzekoa da autokonfrontazio saioek irakasleen praktikan eragina izan dutela, izan ere, prozesuaren hasieran, kontaketa mota desberdinak erabiltzen zituztelako ustea zuten irakasleek, baina autokonfrontazioetan formatzaileak emandako kontaketa motak berbara ekartzean, ohartu ziren euskarririk gabe kontaktzen ez zirela aritzen, eta erronka gisa hartu zuten egiteko modu berriari ekitea. Halaber, beren jardura errealko aurrez aurre jartzean, irakasleek konturatzen dira euskarririk gabe kontaktzeak eta ikasleekin komunikazio bisuala mantentzeak ikasleengan eragiten duela, paperik gabe aritzerakoan haurrak adiago eta gusturago sumatzen baitituzte irakurtzen ari direnean baino.

5.2. *Bularretik Mintzora* egitasmoaren irakurketa kritikoa: indarguneak eta azaleratutako erronkak

Azpi-atal honetan, izenburuak berak adierazten duen moduan, egitasmoaren irakurketa kritikoa egingo dugu. Alde batetik, Bularretik Mintzoraren indarguneen berri emango dugu, eta bestetik, egitasmoaren erronkak identifikatuko ditugu.

Aurrez azaldu dugun gisan, Bularretik Mintzorak, bere hamar urteko ibilbidean, ehundaka ikastetxetan eskaini ditu formazioak, eta asko izan dira horietan parte hartu duten irakasleak. Hala ere, gogoan izan behar dugu egitasmoaren xedea 0-8 urte bitarteko haurren guraso zein hezitzaileei haien garapenean laguntzeko haur literaturako baliabideak eskainiz haurrengan irakurketa ohiturak sustatzea dela, eta bide horretan, irakasleei ez ezik, haurren gurasoei, liburuzainei eta osasun-zentroetako langileei egin diela eskaintza. Ildo horretatik, ezin uka daiteke Bularretik Mintzora-k **hezkuntza komunitate osoa besarkatzeko eginiko ahalegina**. Esandakoaren haritik, gainera, egitasmoa ehundaka ikastetxetan inplementatu izanak pentsarazten digu ikastetxe horiek badutela behar bat haur literaturaren sistematizaziorako gakoak jasotzeko, zentru horiek baitira egitasmoari berari formaziorako eskaera egin diotenak.

Marko teorikoan aipatu dugun moduan, hezkuntza literarioak aukera andana eskaintzen ditu, izan ere, literaturaren bitartez haurrek hizkuntza komunikaziorako gaitasuna gara dezakete, emozioak azalera ditzakete, erreperitorio kulturala zabal dezakete... Bularretik Mintzora egitasmoak eskainitako formazioetan gako horiek guztiak hartzen ditu aintzat, betiere, oinarri hartuta **literatura haurrentzako zein helduentzako esperientzia gozagarria** izatea ezinbestekoa dela. Halaber, literaturarekin aritzeko esperientzia gozagarriak eskainiz, haurrari esperientzia horiek hizkuntzarekin, kulturarekin... lotzeko aukerak zabaltzen zaizkio.

Aipatu dugun moduan, literaturak aukera eskaintzen du, besteak beste, hizkuntzak ikasi eta irakasteko. Dena den, aipatzekoa da, Bularretik Mintzora egitasmoak eginiko proposamena literaturaren eta hizkuntzaren arteko lotura molde tradizionaletik aldentzen dela, izan ere, egitasmoak **ez du literatura hizkuntzaren ikas-irakaskuntzarako baliaturiko tresna soil** gisa ulertzen.

Esandakoaz gain, azpimarratzekoa da egitasmoak **haurra subjektu aktibotzat** hartzen duela, eta hori dela haur literatura sistematizatzeko abiapuntua. Literaturaren ikas-irakaskuntzatik hezkuntza literariora jauzi egitean, irakaslea gidari bilakatzen da, eta ez literatur testuen intepretatzaile. Hori horrela izanik, ikaslea bera da esanahi propioa eraikitzen eta testua interpretatzen duena. Corpusaren azterketan ikusi ahal izan dugun gisan, hori guztia barne hartzen du Bularretik Mintzoraren formazioak, hain zuzen ere, garrantzia aitortzen diolako ikasleak protagonista izateari, eta haiek beren hausnarketa propioa egiteari.

Ikerketaren emaitzak kontuan hartuta, uste dugu Bularretik Mintzora bezalako egitasmoek **euskal identitatea eraikitzeko** eta hori testuinguru kultural batean kokatzeko aukerak zabaltzen dituela. Izan ere, egitasmoak askotariko testuinguru soziolinguistikoetan eskaini du formazioa, eta euskaldunak diren haurrak eta ez direnak izan ditu hartzaile. Halaber, kontuan izan behar dugu hainbat ikaslek ez duela aukerarik ikastetxetik kanpo euskaraz jolasteko, ipuinekin gozateko... eta horren adierazle da San Andres eskolako kasua. Irakasleen autokonfrontazioei esker jakin dugu zenbait ikasle ez direla euskaraz komunikatzeko gai, eta beste hainbatek, hizkuntza ulertu arren, ez dutela euskaraz hitz egiteko ohiturarik. San Andres ikastetxearen inguruan hitz egin dugunean ere, ikusi dugu ikasleen gehiengoaren familia-hizkuntza ez dela euskara. Bularretik Mintzora bezalako egitasmoek halako errealitatei erantzuteko bidea eskain dezaketela irizten diogu, besteak beste, tokian tokiko testuingurua kontuan hartuta, inguru euskaldun zein ez euskaldunetan aritzeko apustua egiten baitu. Modu horretan, ikasleei, euskaraz jolasteko, euskal literaturara hurbiltzeko... aukerak eskain geniezazkieke.

Halaber, corpusaren azterketak erakutsi digu formazioek izan dutela eraginik irakasleen esku-hartzeetan, baina ikusi dugu baita ere, badirela formazioetan zenbait ardatz irakasleen gelaratzeetan islarik izan ez dutenak. Horiek oinarri hartuta, egitasmoaren erronkak identifikatuko ditugu datozen lerroetan.

Egitasmoaren erronketako bat **teoriatik praktikarako jauzia** ematea da (Esteve, 2013), izan ere, formazioetan literatura gelaraterakoan kontuan izan beharreko gakoak eskaintzen ditu, haur literaturaren sistematizaziorako funtsezkoak direnak, baina corpusak erakutsi digu irakasleek teorian jasotako hori praktikara eramateko zailtasunak dituztela, alegia, esku-hartzeko, literatur saioren dinamizaziorako estrategiak behar

dituztela. Irakasleen behar horiek identifikatzeko funtsezkoak izan dira eginiko autokonfrontazio saioak, horietan irakasleek beren jarduera errearekiko aurrez aurre jartzeko aukera izan baititute, eta modu horretan izan baitugu haien iritzi, oztopo eta kezken berri. Garrantzitsua litzateke Bularretik Mintzora bezalako egitasmo batek halako praktikak aurrera eramatea, izan ere, horrek aukera emango lioke irakasleek formazioetan jasotakoak haien gelaratzeetan nola nolako isla duen ikusteko, eta era berean, hurrengo formazio saioen diseinu lanetarako.

Teoriatik praktikara eman beharreko jauzi horri lotuta, aipatu behar dugu irakasleek egitasmoak gomendaturiko **kalitatezko materialak** erabili badituzte ere, **ez dutela kalitate irizpide horien berririk izan**. Ildo horretatik, garrantzitsua iruditzen zaigu egitasmoak, materialaren eskaintza egitearekin batera, testu bat kalitatezkoa den edo ez jakiteko kontuan hartu beharreko faktoreen berri ematea.

Horrez gain, ikusi dugu irakasleek zer egitura poetiko edota kontakizun gelaratu programatu badute ere, ez dutela jakin material hori **nola gelaratu**. Izan ere, egitasmoak material horrekin egin daitezkeen dinamikak web orrialdean eskuragarri uzten baditu ere, formazioetan ez da dinamika horiei loturiko elkarrekintzarako estrategiarik aurkeztu, eta garrantzitsua da hizkuntza eta literatura lantzean alderdi horiek lantzeko estrategiak errazten dizkiguten dinamikak ezagutzea.

Esan berri dugunaren adierazle dira, esate baterako, ipuin kontaketa osteko partekatzeak. Corpusaren azterketak erakutsi digu elkarrekintza momentu horietan, ikasleek ipuinak beren esperientziekin lotzeko joera erakusten dutela, eta haien iritziak, bizipenak edota emozioak partekatzeko beharra dutela. Zenbait adituk diotenez (Cerrillo, 2007; Leibrandt, 2013a; Rodriguez, 2013) horrek aukera asko irekitzen ditu gaitasun komunikatibo eta literarioei dagokienez, eta funtsezkoa da irakasleak ikasleei testuak ulertzeko gaitasuna garatzeko bide emateaz gain, horien interpretazioan aurrera egiteko ateak zabaltzea ere (Mendoza, 2010). Marko teorikoan jaso dugun moduan, bai testuaren esanahiaren eraikuntzan, bai eta interpretazioan ere, Ibarrek eta Ballesterrek (2018) defendatzen dute ezinbestekoa dela testuarekin lotura afektiboak eratzea, eta Bularretik Mintzorak ere ikuspegi horrekin bat egiten duela ikusi dugu, formazioetako ardatzen artean baitago kontaketa osteko partekatzeak emozioetatik eta esperientzietatik abiarazteko beharra. Horretan guztian funtsezko eginkizuna du irakasleak (Lomas, 2002),

baina corpusak erakusten digunez, oro har, irakasleek ez dute bide hori hartzen; ikasleen esperientzietatik edota emozioetatik abiatutako elkarrekintzak bideratu beharrean, batik batik, ulermenera bideraturiko galderekin eraikitzen dituzte kontaketa osteko elkarrizketak. Horri dagokionez, batetik, kontuan izan behar dugu irakasleek autokonfrontazio saioetan azaleraturiko hizkuntzaren zama, baina bestetik, zilegi da pentsatzea hori irakasleen elkarrekintzarako estrategia faltaren eragina ere badela. Hori horrela izanik, egitasmoak duen beste erronka bat formazioetan materialaren gelaratzean fokoa jartzea dela irizten diogu, irakasleek izan ditzaten elkarrekintzarako estrategiak, izan ere, literatura irakaslea bitartekaria izateaz gain, formatzailea, kritikoa, sustatzailea, motibatzailea eta dinamizatzailea ere bada (Mendoza, 2002), eta beraz, funtzio horiek betetzeko estrategia egokia behar ditu. Ildo horretatik, egitasmoak pentsatu beharko luke **elkarrekintzaren gaia nola sistematizatu** daitekeen gelan, alegia, testu mota bakoitzarekin zein elkarrekintza mota balia daitekeen eta hori nola gauzatu behar den.

Estrategia faltari gaineratu behar zaio egitasmoak berak literatur saioetarako gomendaturiko denbora. Aurrez esan dugu 10-15 minutuko tartea hartzeko proposamena egiten duela formatzaileak, baina adituek diotenez (Colomer et al., 2018; Cerrillo, 2007), denbora eskaini behar zaio partekatzeari, eta ikusirik ikasleek ere behar hori badutela, irizpide batzuk zehaztea komeniko litzateke errutinek luzeegi jo ez dezaten, baina elkarrekintza aberatsak sortzeko gune izan daitezen.

Ikusi dugu “Kontu kontari”-n testuaren ulermenera bideratutako galderekin eraikitako elkarrekintzak sortzen direla, batik batik, eta gelaratzeek erakutsi digute ulermenak baldintzatzen duela baita ere irakasleek kontaktarekin egiten duten testuinguraketa momentua ere. Hala eta guztiz ere, ulermena bera ez da langai hartzen narrazio saioetan, ez eta literaturari dagozkion bestelako alderdiak ere. Horri dagokionez, eta marko teorikoan aipaturikoa gogora ekarriz, funtsezkoa da irakasleak ikasleei testua ulertzeko gaitasunak garatzeko testuinguru aproposak eskaintzeaz gain, berau interpretatzeko dinamikak diseinatzea (Mendoza, 2010), azken horrek ahalbidetuko baitio haurrari testua bere osotasunean deszifratzen, emozioak eta iritzi pertsonalak eraikitzen, bai eta inferentziak, analogiak interpretazio sozialak eta beste testuekiko loturak egiten ere (Larrañaga & Yubero, 2015). “Hitz eta pitz”-en ere, askotariko testuak errezitatzen edota interpretatzen aritzen direla erakutsi digu corpusak, eta horiek ikasteko errepikapenaren mekanika baliatzen dutenez, irakasleek markatzen dituzte testuen abidura, intonazioa eta

erritmoa, gero hurrek errepikatzeko. Estrategia horiek baliatu arren, narrazioan gertatzen den moduan, ez dira langai hartzen poesia saioetan. Esandakoa aintzakotzat hartuz, garrantzitsua iruditzen zaigu Bularretik Mintzora bezalako egitasmo batek irakasleei eskainitako formazioetan literaturari dagozkion aldagai desberdin horiek langai hartzeko beharrezkotasunaz hitz egitea, bai eta horiek modu sistematikoan lantzeko estrategien berri ematea ere.

5.3. Ondorio orokorrak

Etorkizuneko Irakurketa Planek eta Curriculumek aintzat hartu beharreko alderdiak bildu ditu Bularretik Mintzora egitasmoak, eta ikerlan honek horiek identifikatzeko lan egin du. Gure ustez, alderdi horiek ezagutarazteko beharra dago; honen komunikazioa ez dadila doktore tesi batean geratu. Hezkuntzan diharduten eragileek ezagutu beharrekoa da.

Egitasmoaren helburuak, besteak beste, irakaskuntzan literatura sistematizatzea eta hurrei literaturaz gozatzeko aukerak eskaintzea da, eta sistematizazio horretan giltzarri diren ardatzak aztertu ditu ikerlan honek, orobat. Gozamenari dagokionez, aipatzekoa da literaturarekiko, eta zehazki, egitasmoarekiko ikasleen harrera aztergai geratu zaizkigula. Hori horrela izanik, etorkizuneko erronka gisa planteatzen dugu ikasleen iritzi eta hausnarketak jasotzea eta horiek aztertzea, horrek bide eman baitiezaguke, batetik, egitasmoarekiko ikasleen harrera ikertzeko, eta bestetik, halako errutina literarioek haurraren garapenean zer-nolako eragina izan dezaketen ikusteko.

Hizkuntzaren eta kulturaren transmisiorako bide emankorra eskain dezakeen metodologia da literatur errutinena, testuinguru soziolinguistiko desberdinetara egokitu daitekeena. Izan ere, literatur errutinen bitartez hizkuntza eta kultura biziarazteko bideak zabaltzen dira, ikasleen egunerokoan kalitatezko euskal haur literatura txertatzea lortzen da, testu eredugarriak ikasleen ahotan jartzeko xedea erdiesten da... Asko dira halako metodologiak eskaintzen dituen aukerak, eta, ildo horretatik, iruditzen zaigu beste etapa batzuetara zabaltzeko moduko metodologia izan daitekeela, dela Lehen Hezkuntzan, dela Bigarren Hezkuntzan ere. Hala eta guztiz ere, eta corpusak erakutsi diguna aintzat hartuta, garrantzitsua deritzogu azpimarratzea testuen aukeraketa zein testuekin egiten diren dinamikak testuinguru bakoitzera egokitu behar direla.

Bestalde, azpimarratu beharra dago, ikerketa honek hizkuntza errutinetan oinarritutako beste ikerketa-proiektu bat⁴⁰ diseinatzeko bide eman duela. Bide hori jarraituz, eta ikerlan honek zenbait aukera ere eskaintzen dituelako ideia argi izanez, espero dugu aurrerantzean ere bestelako ikerketa eta egitasmoetarako oinarri izatea.

⁴⁰“BERBA-LAPIKO” PROIEKTUA. Garapen metodologikoa ahozko konpetenzietan aurrera egiteko (Eusko Jaurlaritzak finantzatutako proiektua, Soziolinguistika Klusterra, EHUK eta MUK garatua).

BIBLIOGRAFIA

- **Erreferentzia teorikoak**

Agudelo, P. (2014). Recuperando la memoria: estrategias cognitivas en ELE. *Hápxax*, 7, 33-53.

Alfonso, V. (2006). Desarrollo de la personalidad. In Córdoba, A., Descals, A. & Gil, M. D. (Koord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (181-196). Psicología Pirámide.

Alonso, J. C. (2003). Euskara eta hezkuntza. Hezkuntza mundua eta hizkuntza berreskurapena. *BAT aldizkaria*, 48, 147-156.

Alonso, I. (2010). *Erdigune literarioak irakaskuntzan*. UPV/EHU. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182.

Amigues, R.; Faïta, D. & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignant et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1)/469, 41- 44.

Añorga, P. (2012). Kontalariaren jarrera eta hizkuntz egokitzapena hurrei kontatzerakoan. *Mintzola Ahozko Lantegia*, X. alea, 43-57.

Azpeitia, A., Alonso, I. & Garro, E. (2013). Profesionalizazio-bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa. *Ikastaria*, 19, 171-196.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista Ocnos*, 5, 26-36.

_____. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teorías educativas*, 27(2), 161-183. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>

_____. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- _____. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., 307-337. orr). Information Age Publishing.
- _____. (2006b). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 1-43). Information Age Publishing.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Impact of affective self regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development*, 74, 1-14.
- Barandiaran, A.; Larrea, I. & López de Arana, E. (2011). *Haurraren ongizatea I: oinarri psikopedagogikoak*. Mondragon Unibertsitatea.
- Barboza, F.D. & Peña, F.J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Baron, R. eta Byrne, C. (2005). Conducta prosocial: Ayudar a otros. *Psicología Social* (397-444). Madrid: Pearson. [Lehen argitalpena: Baron, R., Byrne, C. & Griffitt, W. (1974). *Social Psychology: Understanding Human Interactions*. Allyn & Bacon].
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. 10.1080/14623943.2014.982525
- Beloglovsky, M. & Daly, L. (2015). *Early learning theories made visible*. Redleaf Press.
- Beltechenko, L. (2013). *Using children's literature differently... addressing academic, behavioral, personal and emotional issues in all learners*. National Louis University.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In R.M. Lerner (Ed.), Theoretical models of human development. *Handbook of child psychology* (894-941. orr). Wiley.
- Berruezo, P.P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. In Bottini, P. (Ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (43-99. orr.) Miño y Dávila

- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica. Grijalbo Mondadori. [Lehen argitalpena: Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Knopf].
- Bierwisch, M. (1970). Poetics and linguistics. In D. Freeman. *Linguistics and Literary Style* (97-115. orr.). New York: Holt, Rinehart & Winston. [Lehen argitalpena: Bierwisch, M. (1965). Poetik und Linguistik. In H. Kreuzer & R. Gunzenhäuser (Ed.), *Mathematik und Dichtung* (46-66. orr.). Nymphenburger Verlagshandlung].
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bronckart, J.P. (2013). Démarches réflexives et formation des enseignants. *Ikastaria*, 19, 345-348.
- Bularretik Mintzora (2016/01/29). Bularretik Mintzora: 35. Buletina [linean] Eskura: <https://www.bularretikmintzora.org/buletina/2> [azken kontsulta: 2020/06/28]
- Cabarcas, M. J. & Álvarez, C. (2015). La literatura infantil como facilitadora de procesos de interpretación lingüístico-cognitivos y socioculturales. *Adelante Head*, 6, 209-217.
- Cahour, B. & Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad: Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2(2), I-XI. 10.3917/rac.010.000i.
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función comunicativa del lenguaje. *Laurus Revista de Educación*, 20, 144-155.
- Cantero, M. J. (2006). Desarrollo socioafectivo. In Córdoba, A., Descals, A. & Gil, M. D. (Koord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (157-180). Psicología Pirámide.
- Caprara, G.V., & Steca, P. (2005). Effective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10, 275-286.
- Carlson, R. (2001). Therapeutic use of story in therapy with children. *Guidance and Counseling*, 16(3), 92-99.
- Carmenza, M. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, 19, 73-98.

- Carrell, P. (1998). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134. 10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x
- Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*, Graó.
- Castillo, R. (2013). El rol del la literatura en el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes. *Para el aula*, 8, 16-19. [linean] Eskura: https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_008_0008.pdf [azken kontsulta: 2020/11/20]
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S. & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Ceular, M. T. (2009). Los cuentos motores en la educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 45(6), 1-9. [linean] Eskura: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20TERESA_CEULAR_1.pdf [azken kontsulta: 2020/11/20]
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- _____ . (2013). *LII. Una literatura mayor de edad*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ . (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. In A. Diez, V. Brotons, D. Escandell & J. Rovira-Collado (Koord.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (32-41 orr). Universitat d' Alacant.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernández, G. & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1). On-line eskuragarri: <<http://pistes.revues.org/3833>>. 10.4000/pistes.3833
- Cole, P. M., Bruschi, C. J. & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*, 73(3), 983-996.

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- _____. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- _____. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. In Lomas, C. (Koord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (123-142). Horsori.
- _____. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*, 22, 2-19.
- _____. (2002). Siete claves para valorar las historias infantiles. Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____. (2004). Las buenas formas. Tendencias de la literatura infantil y juvenil. In E. Aguiar (Koord.), *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004* (73-95. orr.). SM.
- _____. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- _____. (2011). Literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. *CLIJ*, 240, 30-41.
- Colomer, T.; Manresa, M.; Ramada, L. & Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis.
- Conde, J. L. (1995). *Los cuentos motores (Vol. I y II)*. Paidotribo.
- Córdoba, A. (2006). Desarrollo cognitivo. In Córdoba, A., Descals, A. & Gil, M. D. (Koord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (89-116). Psicología Pirámide.
- Córdoba, A. I. & Lafuente, M. J. (2006). Introducción al estudio de la psicología del desarrollo. Concepto y metodología. In Córdoba, A., Descals, A. & Gil, M. D. (Koord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (19-38). Psicología Pirámide.
- Cress, S. & Holm, D. (2000). Developing empathy through children's literature. *Education*, 120(3), 593-597.

- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama. [Lehen argitalpena: Culler, J. (1975). *Structuralist poetics*. Londres: Routledge and Kegan Paul].
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13, 961-964.
- Descals, A. eta Ávila, V. (2006). Desarrollo del lenguaje. In Córdoba, A., Descals, A. & Gil, M. D. (Koord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (117-153). Psicología Pirámide.
- Diamond, A. (2007). Interrelated and interdependent. *Developmental Science*, 10, 152-158.
- Díaz de Gereñu, L. (2005). Ahozko kontaketa eta eskola jarduera. *Ikasteria: Cuadernos de educación*, 14. alea, 31-42.
- Duchement, S. V. (2016). *La evolución del rincón del cuento en Educación Infantil*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. *Revisión teórica y perspectivas de futuro. Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Duran, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & M. C. Silva-Díaz (Ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro-GRETEL.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75 (1), 25-46.
- Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed, a Review*. Norton.
- Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? In *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.
- _____ . (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikasteria*, 19, 13-36. orr.
- Esteve, O. & Alsina, A. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. In O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Koord.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (197-209. orr.). Octaedro.

- Etxaniz, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- _____ . (1999). Investigación en literatura infantil vasca. *Revista de psicodidáctica*, 8, 5-16.
- _____ . (2005). Gure arteko haur eta gazte literatura. *Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko hezkuntza aldizkaria*, 33, 89-101.
- _____ . (2011). La literatura infantil y juvenil vasca en la actualidad. *Malasartes: cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 21-22, 27-30.
- Etxaniz, X. & López, M. (2001). Euskal haur gazte literaturaren sistemaren eraketa. *Revista de psicodidáctica*, 11-12, 213-228.
- Faïta, D. N. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123-154. orr.
- Fernández, G. & Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19. 10.22456/1982-1654.15135
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gagnon, R. (2010). Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. (Doktorego tesia). Université de Genève. 10.13097/archive-ouverte/unige:6777
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak*. (Doktorego tesia). Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI).
- Galarraga, H. & Alonso, I. (2018). Elkarrekintza didaktikoa eta album ilustratua hezkuntza literariorako giltzarri. Ezagutzak elkarrekin eraikitzen. *UZTARO*, 106, 5-27.
- Gallardo, I. M., Mingo, M. & Faubel, N. (2000). La animación lectora en la educación infantil: un placer compartido. *Kikirikí*, 54, 55-63.
- Galtzagorri Elkarte (2016). “Zer da Bularretik Mintzora?”. [linean]. Eskura: <https://www.bularretikmintzora.org/azalpena> [azken kontsulta: 2019/02/21].

- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García, J.A. & Herranz, P. (2010). El desarrollo biológico y motor. In García, J.A. & Delval, J. (Koord.), *Psicología del desarrollo I* (49-74). UNED.
- García-Arriola, E. (2017). Ahozketasunaren balio pragmatikoa ipuin kontaketan. Koldo Amestoy kontalariaren zenbait ipuinen azterketa. *TANTAK*, 29 (2), 119-144 orr. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.18011>
- García-Giralda, M. L. (2002). *Versos con marcha*. Colección Caracol. Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- García-Giralda, M.L. & Belmar, C. (2003). La poesía infantil: un elemento lúdico para el desarrollo de la psicomotricidad. In Tabernero, B., Sánchez, G. & Coterón, F.J. (Koord.), *Expresión, creatividad y movimiento* (307-312). Amarú Ediciones.
- Gaudin, C. y Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices: revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130.
- Gil, M. D. (2006). Desarrollo físico y motor. In Córdoba, A., Descals, A. & Gil, M. D. (Koord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (73-86). Psicología Pirámide.
- Gil, M. D. & Meléndez, J. C. (2006). Desarrollo psicosexual. In Córdoba, A., Descals, A. & Gil, M. D. (Koord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (19-38). Psicología Pirámide.
- Gómez-Villalba, E. (2002). Animación a la lectura y educación literaria. In Agrelo, M. E. (Koord.), *Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (601-617). Xunta de Galicia.
- González-García, J. (2009). Lectura compartida de cuentos: Una experiencia en España y México. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 397-411.
- Granado, C. & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que leen. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 11, 93-112.

- Greenspan, S., y Leong, D. (2001). Learning to Read: The Role of Emotions and Play. *Scholastic Early Childhood Today*, 10, 43-44.
- Gutierrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psichotema*, 23(1), 13-19. [linean]. Eskura: <http://www.psichotema.com/pdf/3843.pdf> [azken kontsulta: 2020/11/20].
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In Sameroff, A. & Haith, M. (Ed.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (207-235). University of Chicago Press.
- _____ . (1998). The development of self-representations. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5. edizioa) (553-617). Wiley.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In Mussen, P. H. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (103-196). John Wiley and Sons.
- Hik Hasi (2006/06/01). Juan Carlos Alonsori elkarrizketa. [linean] Eskura: <http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20060601/alonso-juan-carlos-psikologoa> [azken kontsulta: 2020/12/10]
- _____ . (2015/09/15). Ipuinak, lotura sendotzeko tresna. [linean] Eskura: <http://www.hikhasi.eus/Albistegia/20150915/ipuinak-lotura-sendotzeko-tresna> [azken kontsulta: 2020/11/20]
- _____ . (2019/11/18). Kultur transmisioa. Eskolan ere kultura erdigunean izan dadin. [linean] Eskura: http://www.hikhasi.eus/Albistegia/20191118/Kultur_transmisioa._Eskolan_ere_kultura_erdigunean_izan_dadin_ [azken kontsulta: 2020/11/20]
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 2(20), 35-54. <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- Igerabide, J. K. (2000). *Bularretik Mintzora. Haurra, ahozkotasuna eta literatura*. Erein.
- _____ . (1996). *Haur korapiloak*. Pamiela.
- Imbernón, F. & Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, 25, 57-76. orr.

- Janer, G. (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Aliorna.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Kantrowitz, B. (1992). Sexism in the schoolhouse. *Newsweek*, 62-70.
- Kölberg (1969). Stage and sequence. The cognitive development approach to socialization. In Goslin, D. A. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (347-480). Rand-McNally.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. 10.18239/ocnos_2015.14.02
- Leibrandt, I. (2013a). Fomentar la competencia emocional a través de la LIJ. *Lenguaje y Textos*, 38, 149-158.
- _____. (2013b). ¡Tengo tanto miedo...! Constantes emocionales en la narrativa literaria y su función para la reflexión. *Multiárea*, 6, 147-176.
- Lekuona, J. M. (1982). *Ahozko Euskal Literatura*. Erein.
- Llorenc, R. F. (2000). Literatura infantil y valores. *Puertas a la lectura*, 9-10 (S), 75-78.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kirikiri: Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- López, G. E. y Arcienagas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118-141.
- _____. (2004). *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina.
- López, M. (2000). *Euskara eta itzulitako haur eta gazte literaturaren funtzioak, eraginak eta itzulpen-estrategiak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- López, M. & Etxaniz, X. (2005). *90eko hamarkadako Haur eta Gazte Literatura*. Pamiela.

- Lussi, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. & Vidal-Gomel, Ch. (2014). Conception d'environnements de formation: Une entrée par l'analyse de l'activité. *Activités*, 11(2), 72-75.
- Martí, E. (2002). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. In Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (329-354). Alianza Editorial.
- Masgrau, M. & Falgàs, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*, 19, 97-137.
- Mendoza, A. (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. In A. Mendoza (Ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (101-137. orr.). Hezkuntza, Kultura eta Kirol saila.
- _____ . (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós.
- Mestre, M. V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259. [linean] Eskura: [http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Mokhtari%20%26%20Reichard%20\(2002\).pdf](http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Mokhtari%20%26%20Reichard%20(2002).pdf) [azken kontsulta: 2019-04-09]
- Moreno, M. C. (2002). Desarrollo y conducta social desde los 6 años a la adolescencia. In Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (405-430). Alianza Editorial.
- Mullen, G. (2017). More Than Words: Using Nursery Rhymes and Songs to Support Domains of Child Development. *Journal of childhood studies*, 42(2), 42-53.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

- _____ . (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 77-97.
- Murciano, A. (2019). *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico* (Doktorego tesia). Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI).
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Olaziregi, M. J. (2005). Evolución y actualidad de la literatura infantil y juvenil en lengua vasca. *Lapurdum*, 10, 137-152. 10.4000/lapurdum.53
- Ovejero, M. (2013). *Desarrollo cognitivo y motor*. Macmillan Profesional.
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial. Algunas consideraciones conceptuales*. Quito, Ecuador. [linean] Eskura: <https://studylib.es/doc/5423136/psicomotricidad-en-educación-inicial> [azken kontsulta: 2021-02-22]
- Padial, R. & Saénz-López, P. (2014). Cuentos populares/tradicionales en Educación Infantil. Una propuesta a a través del juego. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 32-47.
- Palacios, J. (2002). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. In Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (23-78). Alianza Editorial.
- Palacios, J., González, M. M. & Padilla, M. L. (2002). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. In Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (377-403). Alianza Editorial.
- Palacios, J. & Hidalgo, V. (2002). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. In Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (355-376). Alianza Editorial.
- Palencia, M. (2006). El lío de la memoria, el lenguaje y la comprensión. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 8, 243-256.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11. edizioa). Mc Graw Hill.

- Paya, X. (2013). *Ahozko euskal literaturaren antologia*. Etxepare Institutua.
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 23, 149-160.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Editorial UOC.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press [Lehen argitalpena: Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé].
- Plazaola, I. & Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. In U. Ruiz Bikandi & I. Plazaola (Ed.). *Ikasgela, hizkuntzaren ikas-irakaskuntzarako ikerketa-gune. V Mintegia*. (201-214. orr.). Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.
- Plazaola, I., Ruiz Bikandi, U., Arregi, A., Badiola, N., Iriondo, I., Zulaika, T. & Elozegi, K. (in memoriam) (2013). Irakasle hasiberriaren esperientzia. *Ikastaria*, 19, 139-169.
- Ponce de León, A. y Alonso Ruiz, R.A. (2009). Análisis de los elementos curriculares básicos de la educación motriz. En Ponce de León, A. (Coord.), *La educación motriz para niños de 0 a 6 años*. (15-35 orr.). Biblioteca Nueva.
- Ramírez, P., Rossel, K. & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos XLI*, 2, 213-231.
- Ramírez, J. & Lucas, M. G. (2020). Los mini-rincones lectores: Propuesta didáctica para la animación a la lectura en Educación Infantil. *Álabe*, 22, 1-24. 10.15645/Alabe2020.22.5
- Reis-Jorge, J.; Ferreira, M. & Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-11. 10.15517/REVEDU.V44I1.39044
- Ria, L., Serres, G. & Leblanc, S. (2009). De l'observation vidéo à l'observation in situ de travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sut des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des sciences de L'éducation*, 31(3), 105-120.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Inde.

- Riquelme, E. (2013). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales (doktorego tesia). Madril: UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/66911_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, D., Gómez, M. C.; Gómez, E. & Gomez-López, M. (2004). La poesía como recurso didáctico para el desarrollo de la motricidad en la Educación Infantil. *Espacio y Tiempo. Revista de Educación Física*, 41-42, 24-32.
- Rodriguez, L. F. (2013). Competencia emocional y educación literaria. *Multiárea*, 6, 177-224.
- Ruiz, J. V. (2011). *El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear*. Wanceulen.
- Ruiz, L. M., Gutiérrez, M., Graupea, J.L., Linaza, J.L. & Navarro, F. (2007). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In Damon, w. & Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child personality development* (5. edizioa) (237-309). New York: Wiley.
- Sainz, M. & Ozaeta, A. (2013). Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria*, 19, 197-220.
- Sainz, M., Ozaeta, A. & Garro, E. (2013). Irakasleen prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa: hautu teorikoak, metodologikoak eta esperientziak. Prefazioa. *Ikastaria*, 19, 7-12.
- Sánchez, J. & Gaya, J. (2004). Textos literarios y emociones. *Jornadas de Educación Emocional*. Doreste. I.E.S. Cruz de Piedra.
- Sánchez, H. (2016). Literatura infantil, moralidad y valores: materiales para la discusión. *Enunciación*, 21(2), 192-200. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a01>
- Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista ierRed*, 1 (2), 1-9. [linean] Eskura: <http://revista.iered.org> [azken kontsulta: 2019-04-09]

- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia, *Ocnos*, 7, 85-100.
- Sebastián, A. (2013). Contar cuentos y animación a la lectura. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 106-107, 65-69.
- Selman, R. L. (1981). The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 404-422.
- Serrano, A. (2019). Nola landu euskal literatura ikasgelan? *Hik Hasi*, 236, 36-38. [linean] Eskura: http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20190301/NOLA_LANDU_EUSKAL_LITERATURA_IKASGELAN [azken kontsulta: 2020-01-09]
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Tejerina, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Ulrich, B. (2007). Motor development: Core curricular concepts. *Quest*, 59(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483538>
- Urkizu, P. (2013). *Poesía Vasca. Antología bilingüe*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valenzuela, J. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 2018, 46(1), 69-93. [10.25100/lenguaje.v46i1.6197](https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197)
- Van Dijk, T. A. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. *Acta Poética*, 2, 3-26. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas, R. & Carrasco, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento Educativo*, 38, 108-124.
- Vayer, P. (1985). *El niño frente al mundo*. Científico-Médica.
- Viciana, V.; Cano, L.; Chacón, R.; Padial, R. & Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de Educación Infantil. EmásF, *Revista digital de Educación Física*, 8(47), 89-105. [linean] Eskura: <https://www.researchgate.net/publication/318101224> [azken kontsulta: 2019-04-10]

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. [Lehen argitalpena: Vygotsky, L. (1934). *Myshlenie i rech*. Mosku: V. Kolbanovsky].

_____ . (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. [Lehen argitalpena: Vygotsky, L. (1930-1934) (ez zen garaian argitaratu)].

_____ . (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Edición Akal S.A.

Wrotniak, B. H.; Epstein, L. H.; Dorn, J. M.; Jones, K. E., & Kondilis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758-1765. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0742>

Yubero, S. & Larrañaga, E. (2013). Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños. In Cerrillo, P. & Yubero, S. (Koord.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. CEPLI, 245-250.

Yvon, F. & Saussez, F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Les Presses de l'Université Laval.

• Erreferentzia literarioak

Bustintza, E. “Kirikiño” (1918). *Abarrak*. Grijelmo.

Larrakoetxea, H. “Legoaldi” & Álvarez, J. (1929). *Grimm anayen berrogetamar ume-ipuin*. (Itzulpena)

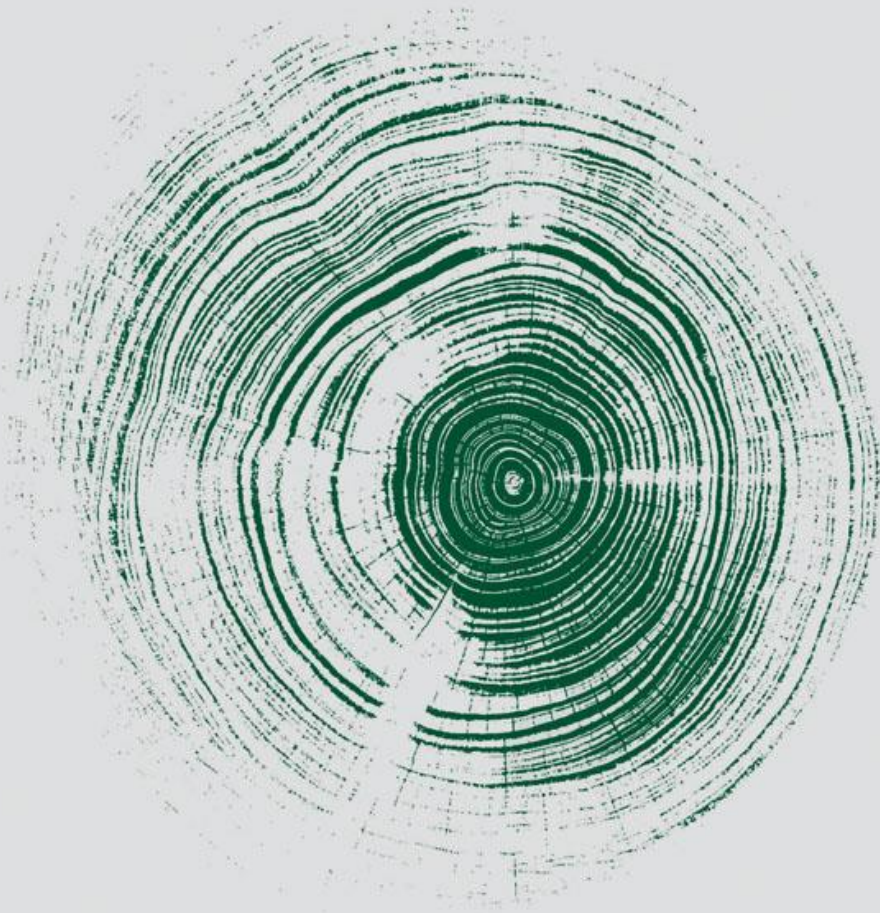
Manterola, G. (1929). *Ipuintxoak; Cristobal von Schmid*. Jaungoiko zale. (Itzulpena)

Mujika, G. (1927). *Pernando Amezketarra. Bere ateraldi ta gertaerak*. Iñaki Deunaren Irarkola.

Zubizarreta, I. (2008). *Bularretik Mintzora: kantuak, poemak eta ipuinak*. Galtzagorri Elkartea.

_____ . (2010). *Sasi guztien gainetik*. Galtzagorri Elkartea.

_____ . (2011). *Jolas Molas. Jolasean aritzeko poematxoak, kantuak eta ipuinak*. Galtzagorri Elkartea.



HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA
FACULTAD DE
HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN