

Idatzizkoaren hasierako irakaskuntza dispositibo didaktikoen argitan. D ereduko ikastetxe baten kasu azterketa.

DIEGO EGIZABAL OLLOKIEGI

Tesi Zuzendariak
Agurtzane AZPEITIA EIZAGIRRE eta Arantza OZAETA ELORZA

Mondragon Unibertsitatearen DOKTORE-TITULUA lortzera zuzendutako tesia

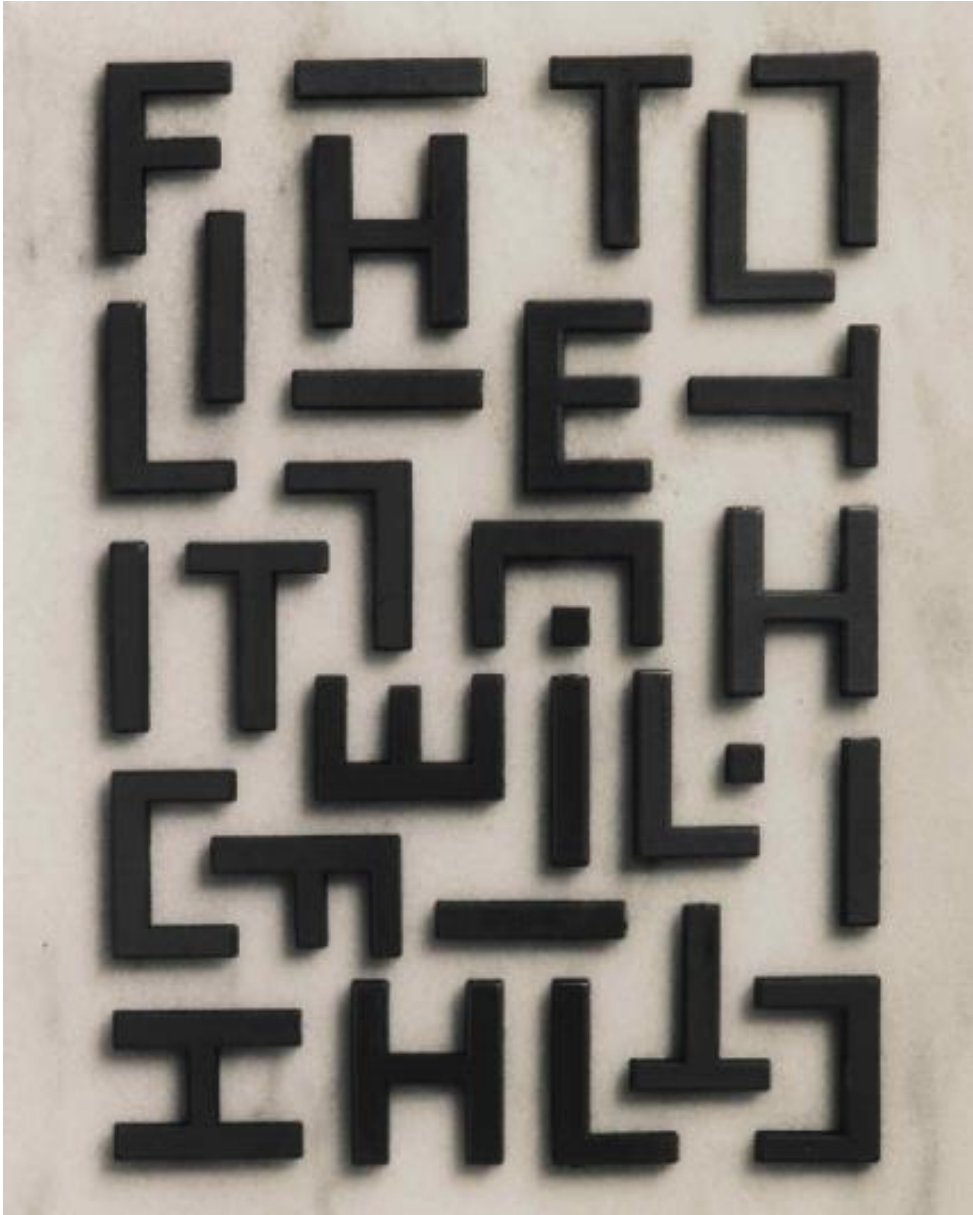
Berrikuntza eta esku-hartzea gizarte eleaniztun eta kulturantzietan departamentua
Mondragon Unibertsitatea 2023ko martxoaren 18an

Originaltasun-adierazpena

Aitortzen dut tesi hau eta bertan aurkeztutako lana, bere emaitzekin, nik egin ditudala erabat Mondragon Unibertsitateko Humanitateen eta Hezkuntza Zientzietako fakultutateko *Berrikuntza eta Esku-hartzea Hezkuntzan Doktorego programaren* baitan.

Jabetza intelektual eta erreproduzio-baimena

Egileak baimena ematen die HUHEZI (Humanitateen eta Hezkuntza Zientzietako fakultateari) eta/edo Mondragon Unibertsitateari dokumentu honen erreproduzio, banaketa eta komunikazio publikorako eskubideak doan eta ikerketa eta irakaskuntzarako soilik erabiltzeko, betiere egilea aipatzen bada, obrari ematen zaion erabilera komertziala ez bada eta jatorrizkotik eratorritako lanik sortzen ez bada.



Laberinto
Chema Madoz (2017, or. 165)

Esker ona, inoiz ez nahikoa...

Lan honek pertsona eta erakunde askoren sustengua izan du. Horregatik, ibilbide honetan nire alboan egon zareten guztioi, bihotz-bihotzez, mila esker!

Lehenik eta behin familiari. Nire emazteari Laura, basamortuan oasi, itsas zabalean uharte, loezinean lo-kanta, eta itsukerian argi izpi izan zarelako. Zure konplizidateari eta eskuzabaltasunari esker ikusi du argia lan honek. Julene eta Lander seme-alabei, eman didazuen maitasuna eta denboragatik eta eskatu didazuen maitasun eta denboragatik. Zuei esker ez nau tesiak irentsi. David, Bea eta Juan Luis anai-arrebee, zuen esku egon den guztia egin duzelako nik tesiarekin aurrera egin nezan. Zuekin izandako askotariko solasketak beti izan ditut inspirazio iturri. Nire amaginarreba Ceciri eta ezkon-anai-arrebei, Ces, Kike eta Nuria. Biziki eskertzen dizuet laguntzeko prestutasuna behar izan dudanean. Eta noski, nire gurasoei Maribel eta Jesus Mari. Zuen altzoan eraikiz joan da nire nortasuna. Zuen hitza elebakarra izanagatik, hizkuntza eta kultur guztiekiko sentitzen dudana begirunea eta ardura zuek nigan utzitako ondarea da. Zuengan dut hazia eta sortetxea. Mila-mila esker, familia!

Zuzendari izan ditudan Arantza Ozaetari eta Agurtzane Azpeitiari. Nola adierazi denbora luze honetan eskainitako laguntza, enpatia, pazientzia eta animo hitzak. Ikerketa kontuetan ni izan nauzue nerabe eta nik izan zaituztet tutore. Entzun nauzue, egiten utzi didazue, hanka sartzen utzi didazue eta huts egin dudana bakoitzean alboan izan zaituztet goxo, abegikor, hutsek gure esperientzietan uzten duten arrastoetan eta ezagutzetan azpimarra jartzen. Nire onena ateratzen lagundu didazue eta nire ilunak argizatzen ere bai. Eskerrik asko, bikote!

Ezin aipatu gabe utzi Aitor Ikastolako klaustro osoa eta bereziki bidaia honetan txalupara nirekin igo ziren irakasleak. Zuek erakutsitako apaltasuna, eskuzabaltasuna, lankideenganako konfidantza eta lankideenganako errespetua, ikaspen eta opari handiak izan dira niretzat. Bihotz-bihotzez, eskerrik asko!

MIKER ikerketa taldearen sorreratik adiskide eta lankide izan ditudan pertsona guztioi ere, esker aunitz! Zuekin izandako monografikoetan zein kafe tarteetan, zuen iradokizunak, aholkuak eta animo hitzak oso baliogarriak izan zaizkit.

Azkenik, Mondragon Unibertsitateko Humanitateen eta Hezkuntza Zientzien Fakultateari (HUHEZI) ere eskerrak eman nahi dizkiot. Alde batetik, <Berrikuntza eta Esku-hartzea Hezkuntzan> doktorego programaren baitan eskainitako orientazioa eta formazioarengatik, eta bestetik, dozentzia, ikerkuntza eta familia ardurak kontziliatzeko eskainitako erraztasunengatik. Baita Fakultateko Bibliotekako eta Teknologia Zerbitzuak lankideei ere. Zuen prestutasuna eta lankidetzagatik eskertuta nauzue, zinez.

Laburpena

Norberaren garapen osoari egiten dion ekarpenarengatik eta gizarte osoaren garapen eta ongizatearekin konprometitutako hiritar kritiko eta autonomoak sortzeko duen garrantziarengatik (Unesco, 2003, 2006) arduraz begiratzen dio gizarteak hezkuntza sistemak sustatzen duen alfabetatze ereduari.

Tokiko bi hizkuntzetan alfabetatze elebidunari (Sainz-Osinaga et al., 2005; Cenoz, 2009) muzin egin gabe, euskarazko alfabetatze goiztiarra abiapuntu duen D ereduko ikastetxe batean idatzizkoaren hastapenetan hizkuntza idatzia nola irakatsi den aztertu dugu lan honetan, ahaztu gabe tokiko bi hizkuntzen –euskara eta gaztelania– arteko harreman soziolinguistikoa asimetrikoa dela, irakastorduen %70tik gora hizkuntza gutxituan (euskaraz) egiten dela eta ikastetxeko ikasleen heren batentzat euskara bigarren hizkuntza dela.

Helburua izan da, idatzizkoaren hasierako irakaskuntzan irakasleen jarduna sustengatzen duen ingeniari-tza didaktikoa (De Pietro & Schneuwly, 2003; Garcia-Azkoaga & Idiazabal-Gorrotxategi, 2015) azalartzea, ezagutzeko eta ulertzeko. Horretarako, HH4, HH5 eta LH1eko ikasgela banatan, hainbat saio aztertu dira. Bideoz grabatutako gelako saioen kanpo behaketa ez-partehartzaile egituratuaren bidez, aukera izan dugu idatzizkoaren hastapenetan hizkuntza idatzia irakasteko dispositibo didaktikoen (Toulou & Schneuwly, 2009) inbentarioa osatzeko, baita idatzizkoa bezalako irakas-objektu zabal eta konplexuaren osotasunera iristeko, aipatu dispositiboak elkarrekin nola saretzen diren ezagutzeko ere.

Autokonfrontazio-elkarrizketen (Clot & Faïta, 2000; Perez-Lizarralde, et al. 2021; Clot et al., 2000) transkripzioen eduki-analisi kualitatiboari esker, berriz, dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten printzipio didaktiko-pedagogikoak ezagutu ahal izan ditugu.

Guztira idatzizkoari loturiko 46 dispositibo didaktiko eta 5 saretze identifikatu dira, agerian uzten dutenak dispositibo didaktikoen izaera modularra eta horien arteko elkar-eraginaren eraginkortasuna ikasleak idatzizkoaren osotasunera iristeko. Bide batez, autokonfrontazio-elkarrizketetan euren lanari buruz irakasleek esandakoaren edukien analisi kualitatiboaren bidez, dispositibo didaktikoen gelartzea gidatzen duten 10 printzipio didaktiko-pedagogiko inferitzeko aukera izan dugu. Aipatu printzipio didaktiko-pedagogikoek oin hartzen dute ezagutzaren eta ikaskuntzaren ikuspegi eraikitzailean eta haurren ongizatea zaintzera bideratuak daude.

Hitz gakoak: alfabetatze elebiduna bigarren hizkuntzan, hizkuntza idatziaren irakaskuntza idatzizkoaren hastapenetan, dispositibo didaktikoen inbentarioa.

Resumen

Por su contribución al desarrollo integral de cada persona y por su importancia para crear ciudadanos críticos y autónomos comprometidos con el desarrollo y el bienestar de toda la comunidad (Unesco, 2003, 2006), la sociedad observa con atención el modelo de alfabetización que promueve el sistema educativo.

En este trabajo, hemos analizado de qué manera se ha enseñado la lengua escrita en los inicios del lenguaje escrito en un centro del modelo D que promueve la alfabetización temprana en euskera como paso previo para lograr la alfabetización bilingüe (Sainz-Osinaga et al., 2005; Cenoz, 2009) en las dos lenguas locales —euskara y castellano—, teniendo presente que la relación sociolingüística entre las dos lenguas locales es asimétrica, que más del 70% de las horas lectivas se realizan en lengua minoritaria (euskera) y que para un tercio de los alumnos del centro el euskera es segunda lengua.

El objetivo ha sido sacar a la luz, conocer y comprender la ingeniería didáctica (De Pietro & Schneuwly, 2003; García-Azkoaga & Idiazabal-Gorrotxategi, 2015) que sustenta la actividad docente en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Para ello, se han analizado diferentes sesiones en un aula de 4 años, otra de 5 años y en otra de EP1. A través de la observación externa no participativa y estructurada de las sesiones de clase grabadas en vídeo, hemos tenido la oportunidad de completar el inventario de los dispositivos didácticos de enseñanza inicial del lenguaje escrito (Toulou & Schneuwly, 2009) así como de analizar la manera en que se articulan los dispositivos didácticos para abarcar de un modo cada vez más integral un objeto de enseñanza tan amplio como es el lenguaje escrito.

El análisis cualitativo del contenido de la transcripción de las entrevistas de autoconfrontación (Clot & Faïta, 2000; Pérez-Lizarralde, et al. 2021; Clot et al., 2000) nos ha permitido conocer los principios didáctico-pedagógicos que guían los dispositivos didácticos.

Se han identificado un total de 46 dispositivos didácticos y 5 redes de dispositivos didácticos dirigidos a la enseñanza inicial de la lengua escrita. Estas redes ponen de manifiesto el carácter modular de los dispositivos didácticos y la eficacia de la interacción entre ellos para que el alumnado alcance la totalidad de lo escrito. A través del análisis cualitativo de los contenidos de las transcripciones de las entrevistas de autoconfrontación, hemos tenido la oportunidad de escuchar qué dicen las maestras sobre su trabajo en el aula y hemos podido identificar 10 principios didáctico-pedagógicos que guían la implementación en el aula de los dispositivos didácticos. Estos principios didáctico-pedagógicos adoptan una visión constructiva del conocimiento y el aprendizaje y están orientados a preservar el bienestar del niño en el aula.

Palabras clave: alfabetización bilingüe en segunda lengua, enseñanza inicial de la lengua escrita, inventario de dispositivos didácticos.

Abstract

Due to its contribution to the individual's full development and for its importance in creating critical and autonomous citizens committed to the development and well-being of society as a whole (Unesco, 2003, 2006), society is concerned with the model of literacy promoted by the education system.

Without disregarding bilingual literacy in the two local languages (Sainz-Osinaga et al., 2005; Cenoz, 2009), the current report has analysed how written language is taught in the early stages of the writing acquisition process of a Model D school based on early literacy in Basque. It must not be disregarded the fact that the sociolinguistic relationship between the two local languages –basque and spanish— is asymmetrical: more than 70% of the teaching hours are taught in a minority language (Basque), which is considered a second language for a third of the students. and that for one third of the students in the school is.

The main objective is to discover, identify and understand the didactic engineering that underpins the teaching activity of teachers in the initial teaching of writing (De Pietro & Schneuwly, 2003; García-Azkoaga & Idiazabal-Gorrotxategi, 2015). To this end, a number of sessions have been discussed in the HH4, HH5 and LH1 classrooms. Using structured non-participatory external observation of video-recorded classroom sessions, we have had the opportunity to complete the inventory of didactic devices (Toulou & Schneuwly, 2009) for the teaching of written language at the beginning of writing acquisition process, as well as to reach the fullness of a broad and complex educational object such as writing, and to know how such devices are intertwined together.

The qualitative analysis of the contents of the transcripts of the self-confrontation dialogues (Clot & Faïta, 2000; Pérez-Lizarralde, et al. 2021; Clot et al., 2000) allowed the identification of the didactic and pedagogical principles that guide the teaching arrangements.

A total of 46 teaching and 5 networking devices associated with the writing teaching process have been identified, which demonstrate the modular nature of the teaching devices and the effectiveness of their interaction in achieving the integrity of the writing system and the written communication by the student. Furthermore, a qualitative analysis of the contents of what teachers' have said about their work in self-confrontation interviews has led to 10 didactic and pedagogical principles that guide the insertion of teaching devices into the classroom. The didactic and pedagogical principles mentioned above are based on a constructive view of knowledge and learning and are aimed at preserving the well-being of the child.

Keywords: bilingual literacy in the second language, at the beginning of written language teaching, inventory of teaching devices.

Aurkibidea

Jabetza intelektuala eta erreproduzio-baimena.....	3
Esker ona, inoiz ez nahikoa.....	5
Laburpena.....	6
Irudien eta taulen aurkibidea.....	14
Laburduren eta akronimoen zerrenda.....	15
Tesiaren motibazio pertsonala.....	16
Tesiaren egitura.....	17
1. Sarrera.....	22
1.1. Noiz irakatsi behar da berariaz hizkuntza idatzia ikasgelan?.....	24
1.2. Nola artikulatu idazketa sistemaren eta testu idatzien irakurketa zein idazketaren irakaskuntza?.....	26
1.3. Zer egiteko gauza izan behar du haurrak hizkuntza idatziarekin derrigorrezko eskolaldiaren hasieran?.....	27
1.4. Alfabetatze elebiduna helburu den testuinguruetan nola artikulatu xede-hizkuntza bakoitzaren idatzizkoaren irakaskuntza?.....	29
2. Irakas-objektua: hizkuntza idatzia.....	32
2.1. Hizkuntza idatzia eta izaera alfabetatua.....	32
2.1.1. Ahozkotik idatzirako iraultza.....	33
2.1.2. Idatzizkoa eta ahozkoa: ezaugarri komunak eta alde bereizgarriak.....	34
2.1.3. Idazketa sistema eta idatzizkoaren praktika diskurtsiboak.....	35
2.1.4. Hizkuntza begiratzeko marko bat: ikuspegi soziodiskurtsiboa (ISD).....	36
2.1.5. Testuaren zailtasun maila edo irakurgarritasuna.....	40
2.1.6. Kultura idatzia.....	42
2.1.7. Pertsonaren izaera alfabetatua.....	44
2.1.8. Pertsona alfabetatua testuinguru digitalizatuetan eta informazioaren gizartean.....	44
2.1.9. Pertsona alfabetatua testuinguru elebidunetan eta alfabetatze elebiduna.....	45
2.1.10. Alfabetizazioaren argiak eta itzalak.....	46
2.2. Hizkuntz(ar)en didaktika(k).....	47
2.3. Hizkuntza idatziaren derdi irakasgarriak.....	53
2.4. Irakurketa eta idazketaren buru-eragiketak.....	55
2.4.1. Irakurketaren eredu interaktiboa.....	56
2.4.2. Idazketaren Hayes eta Flower eredu kognitiboa.....	58
2.4.3. Irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketak.....	60
2.5. Idatzizkoaren edukien sekuentziazioa.....	63
2.5.1. Idazketa modalitateak.....	63
2.5.2. Irakurketa modalitateak.....	66
2.6. Kapituluaren laburpena.....	68
3. Idatzizkoaren ontogenesia.....	73

3.1. Idazketa-aroak	74
3.1.1. Idazketa aurreko aroa	74
3.1.2. Idazketa auresilabiko bereiztugabea.....	74
3.1.3. Idazketa auresilabiko bereiztua	75
3.1.4. Idazketa silabikoa korrespondentzia kualitatiborik gabekoa	75
3.1.5. Idazketa silabikoa korrespondentzia kualitatiboarekin.....	75
3.1.6. Idazketa silabiko-alfabetikoa	75
3.1.7. Idazketa alfabetikoa (kodetzea)	75
3.1.8. Idazketa ortografikoa eta aldi kaligrafikoa zein kaligrafia ostekoa	76
3.2. Irakurketa-aroak.....	76
3.2.1. Irakurketa aurreko aroa	76
3.2.2. Irakurketa aurrealfabetikoa	76
3.2.3. Irakurketa alfabetiko-partziala.....	77
3.2.4. Irakurketa alfabetikoa (dekodezea).....	77
3.2.5. Irakurketa ortografikoa	77
3.3. Idatzizkoa bereganatzen laguntzen duen ahozkoa.....	78
3.4. Irakurtzen eta idazten ikasteko arrisku egoerak	79
3.4.1. Ingurune alfabetatzaileetarako irisgarritasun mugatua eta irakurzaletasun eza.	80
3.4.2. Ikaskuntzaren Nahasmendu Espezifikokoak: dislexia, disortografa eta disgrafia	81
3.5. Hasierako alfabetatzea eta alfabetatze aurreratua	82
3.6. Idatzizko gaitasuna Lehen Hezkuntzako hasieran.....	84
3.7. Kapituluaren laburpena	86
4. Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza eskolan	90
4.1. «Metodoen ikuspegia» eta «ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala»	90
4.1.1. Metodo sintetiko, analitiko eta mistoak.....	92
4.1.2. Ikuspegi eraikitzailea eta funtzionala	93
4.1.3. Bi ikuspegiak alderatzen	96
4.1.4. Aurkakoak ala osagarriak?	101
4.1.5. Ikuspegi eraikitzailea eta funtzionalaren barneko dilemak eta joerak	102
4.2. Irakaskuntza antolatzekeo estrategia didaktiko globalizatzaileak	105
4.2.1. Errutinak	106
4.2.2. Esplorazio eta esperimentazio autonomoan oinarritzen direnak (txokoak).....	107
4.2.3. Testu Generoetan oinarritutako Sekuentzia Didaktikoak.....	107
4.2.5. Instrukzio esplizitua	109
4.3. Ikasgelako zereginak eta Dispositibo Didaktikoak	110
4.4. Kapituluaren laburpena	111
5. Ikerketa metodoa	114
5.1. Testuinguru soziolinguistiko orokorra	114
5.2. Kasuaren deskribapena	117

5.2.1. Ikerketaren prestakuntza-testuingurua.....	117
5.2.2. Ikastetxea: Aitor Ikastola.....	119
5.3. Ikerketa helburuak eta galderak	128
5.4. Ikerketaren diseinua	129
5.4.1. Datu bilketa, corpora eta datuen tratamendua.....	130
5.4.2. Datuen azterketa	140
5.5. Ikerketaren alderdi etikoak	157
6. Emaitzak.....	161
6.1. Lehen ikerketa-galdera: Irakasleek hizkuntza idatziaren hastapenetan idatzizkoa irakasteko zein dispositibo didaktiko jarri dituzte abian eta nolakoak dira dispositibo horiek?	161
6.1.1. A kategoria. Idazketa sistema osatzen duten osagaien esplorazioa eta esperimantazioa.....	162
6.1.2. B kategoria. Sistema alfabetikoko hizkien idazketa kaligrafikoa.....	169
6.1.3. C kategoria. Sistema alfabetikoko hizkien ekoizpen idatzia.	171
6.1.4. D kategoria. Hitzen/ izen-sintagmen diktaketa ikasleari	172
6.1.5. E kategoria. Hitzen/ izen-sintagmen ekoizpen idatzia.	174
6.1.6. F kategoria. Perpausen edo diskurtso-markatzaileak ia ez dituzten testuen ahots gorako irakurketaren entzuketa	176
6.1.7. G kategoria. Perpausen edo diskurtso-markatzailearik kasik ez duten testuen ahots gorako irakurketa	177
6.1.8. H kategoria. Perpausen edo diskurtso-markatzailearik ia ez duten testuen isilpeko irakurketa. ...	179
6.1.9. I kategoria. Perpausen edo diskurtso markatzailearik kasik ez duten testuen ekoizpen idatzia..	181
6.1.10. J kategoria. Perpausen edo diskurtso-markatzailearik ia ez duten testuen ahozko ekoizpena.	183
6.1.11. K kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen ahots gorako entzuketa dialogik. .	185
6.1.12. L kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen ahots gorako irakurketa.....	187
6.1.13. M kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen isilpeko irakurketa.	188
6.1.14. N kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen diktaketa irakaslearentzat.	189
6.1.15. Ñ kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen ekoizpen idatzia.....	189
6.1.16. O kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen ahozko ekoizpena.	191
6.1.17. P kategoria. Sistema hamartarra osatzen duten zenbakien esplorazioa eta esperimantazi. ..	192
6.1.18. Q kategoria. Sistema hamartarra osatzen dute zenbakien diktaketa.....	193
6.1.19. R kategoria. Oinarrizko unitate fisiko baten sinboloaren aurkezpen multimodala eta kokatua	194
6.1.20. S kategoria. Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoaren eta irudi figuratiboaren ekoizpen grafikoa.	194
6.2. Bigarren galdera. Aztergai izan diren saioetako dispositiboak bere bakarrean agertzen dira edota beste batzuekin erlazioan? Eta horrelakoetan nola saretzen dira?	196
6.2.1. SAREA 1. Euskararen fonema-grafema erlazioen instrukzio kokatua eta multimodala	196
6.2.2. SAREA 2. Estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa ulerkorra eta berridazketa.....	199
6.2.3. SAREA 3. Estrategia multimodaletan oinarritutako irakurketa ulerkorra eta errezitazioa.....	201
6.2.4. SAREA 4. Hizkuntza-errutinak.....	202

6.2.5. SAREA 5. Testu generoetan oinarritutako Sekuentzia Didaktikoa: autoerretratu literarioa eta artistikoa.....	203
6.3. Hirugarren galdera. Nolako izan da idatzizkoa irakasteko abian jarri diren dispositiboen bilakaera eta progresioa aztertu ditugun hiru ikasmailatan?	205
6.4. Laugarren galdera. Aztergai izan diren saioetan dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten zein printzipio didaktiko-pedagogiko azaleratu dituzte irakasleek irakurketa-idazketaren hastapenetan laguntza bideratzeko?	214
7. Eraitzen eztabaida eta ondorioak	228
7.1. Ikerkerketaren mugak, indarguneak eta ildo berriak	238
Bibliografia.....	243
Eranskinak (beste liburuki batean bildu dira)	
1. eranskina. Transkribapena, Aurkezpen-Bilera (TAB1)	
2. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-elkarrizketa Sinplea 1 (TAS1/ LHko irakaslearekin	
3. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-elkarrizketa Sinplea 2 (TAS2/ HH5eko irakaslearekin	
4. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-ellkarrizketa Sinplea 3 (TAS3/ HH4ko irakaslearekin	
5. eranskina. Transkribapena, Etapen Arteko Taldeko Autokonfrontazioa (TEATA1)	
6. eranskina. Gelako saioen laburpena (HH4)	
7. eranskina. Gelako saioen laburpena (HH5)	
8. eranskina. Gelako saioen laburpena (LH1)	
9. eranskina. Transkribapen irizpideak	
10. eranskina. Idatzizkoarekin lotzen diren ikasgelako zereginen zerrenda eta irizpide ezaugarritzaileak.	
11. eranskina. Dispositibo didaktikoen inbentarioa	

Irudien eta taulen aurkibidea

1. irudia. Testu baten irakurgarritasunean eragin dezaketan alderdiak.....	40 or.
2. irudia. Sistema didaktikoaren dimentsioak (Sainz-Osinaga, et al., 2005).....	52 or.
3. irudia. Irakurmenaren eredu interaktiboa (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000).....	57 or.
4. irudia. Idazketaren Hayes eta Flower eredua (1980)	58 or.
5. irudia. Hitzak ezagutzeko bide bikoitzaren eredua (Coltheart, et al., 2001).....	61 or.
6. irudia. Hitzaren esanahietara iristeko norabide biko eredua (Goigoux, 2004).....	61 or.
7. irudia. Hitzaren idazketarako bide bikoitzaren eredua (Cuetos, 1991).....	62 or.
8. irudia. Hizkuntza idatziaren deskribapena irakas-objektu gisa.....	70 or.
9. irudia. Testu-generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoa.....	108 or.
10. irudia. Prestakuntzaren kronologia.....	119 or.
11. irudia. Ikerketa prozesuaren jarraibidea.....	129 or.
12. irudia. Sarea 1: fonea-grafema erlazio baten lanketa kokatua eta multimodala.....	197 or.
13. irudia. Sarea 2: estrategia multimodaletan oinarritutako irakurketa ulerkorra eta testuaren berridazketa.....	199 or.
14. irudia. Sarea 3: estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa adierazkorra.....	201 or.
15. irudia. Sarea 4: Hizkuntza-errutina.....	203 or.
16. irudia. Sarea 5: Testu-generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoa.....	204 or.
17. irudia. Irakas-objektuaren progresioaren koadrantea.....	208 or.
18. irudia. Irakaslearen esku-hartze mailaren progresioaren koadrantea.....	210 or.
1. taula. Testu-generoen sailkapena.....	39 or.
2. taula. Hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak.....	53 or.
3. taula. Idazketa modalitateek aktibatzen dituzten prozesuak.....	64 or.
4. taula. Irakurketa modalitateek aktibatzen dituzten prozesuak.....	67 or.
5. taula. Gaitasun notazionalaren eta hitzen irakurketa eta idazketaren aroak.....	78 or.
6. taula. Metodoen ikuspegiaren eta ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren arteko erkatze taula...	100 or.
7. taula. Irteera-profila derrigorrezko hezkuntzaren amaieran EAEko irakaskuntza ereduak.....	117 or.
8. taula. Aitor Ikastolaren Hezkuntza eta Hizkuntza Proiektuen sintesi taula.....	120 or.
9. taula. Aztertutako ikasgeleentako ikasle kopuruak eta ikasleen etxeko hizkuntzak.....	127 or.
10. taula. Datu bilketan erabilitako iturriak, euskarriak eta tresnak.....	131 or.
11. taula. Bildutako corpusa.....	132 or.
12. taula. Saioaren laburpenaren oinarritzko informazioa biltzeko taula.....	133 or.
13. taula. Saioaren laburpena: ikasgelako zereginak biltzeko taula.....	134 or.
14. taula. Eskola saioen aldiak.....	135 or.
15. taula. Saio baten laburpenaren adibidea.....	136 or.
16. taula. Zereginak ezaugarritzeko irizpideak.....	146 or.
17. taula. Idatzizkoari loturiko ikasgelako zereginen zerrenda eta ezaugarritzea.....	147 or.
18. taula. Komunikazio modalitateak.....	149 or.
19. taula. Dispositibo-kategorien zerrenda.....	151 or.
20. taula. Zereginen banaketa kontingentzia-taulan.....	154 or.
21. taula. Dispositibo didaktikoen inbentarioa.....	162 or.
22. taula. Dispositibo-kategorien presentzia ikasmilaka.....	205 or.

Laburduren eta akronimoen zerrenda

AAP	American Academy Pediatrics/ <i>Amerikako Peditren Akademia</i>
APA	American Psychiatric Association/ <i>Ameriketako Psikiatria Elkarte</i>
APA7	American Psychologic Association elkartearen aipamen estilo liburuaren 7. bertsioa
AGT-AGL	Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana/ <i>Arreta Goiztiarreko Profesionalen Elkarteen Estatuko Federazioa</i>
APICLE	Aprendizaje Inicial de la Comprensión Lectora/ <i>Irakurmenaren Hasierako Ikaskuntza</i>
APILE	Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita/ <i>Hizkuntza Idatziaren Hasierako Ikaskuntza</i>
CNIEE	Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa/ <i>Hezkuntza Berritzeko eta Ikertzeko Zentro Nazionala</i>
DBH	Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza
DESECO	Definition and Selection of Competencies/ <i>Konpetentzien definizioa eta hautaketa</i>
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/ <i>Buruko nahasteen diagnosi eta estatistika eskuliburua.</i>
EAE	Euskal Autonomia Erkidegoa
EHE	Euskal Hirigune Elkargoa
FGEE	Federación de Gremios Editores de España/ <i>Espainiako Editorren Elkarteen Federazioa</i>
GHE	Garapen Hurbileko Eremua
GRAFE	Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné
H1	Lehen Hizkuntza
H2	Bigarren Hizkuntza
H2b	Bigarren Hizkuntza Berantiarra
H2g	Bigarren Hizkuntza Goiztiarra
HABE	Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea
HEE	Hasiera-Erantzuna-Ebaluazioa (elkarrizketa egitura)
HEF	Hasiera-Erantzuna-Feedbacka (elkarrizketa egitura)
HH	Haur Hezkuntza
HH4	4 urtekoen Haur Hezkuntza
HH5	5 urtekoen Haur Hezkuntza
HIPI	Hizkuntza Hindartzeko Programako Irakaslea
HLHI	Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxea
HUHEZI	Humanitateen eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea
IHiP	Ikastexeko Hizkuntza Proiektua
IHP	Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua
IKT	Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak
ISD	Interakzionismo Soziodiskurtsiboa
ISEI	Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea
ISEK	Indize Sozio-Ekonomikoa eta Kulturala
LH	Lehen Hezkuntza
LH1	Lehen Hezkuntzako 1.ikasmaila
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo/ <i>Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorren Lege Organikoa</i>
MIKER	Mintzairaren Ikerketa Taldea
NFE	Nafarroako Foru Erkidegoa
OCDE	Organization for Economic Co-operation and Development/ <i>Ekonomia Lankidetzeta eta Garapenerako Erakundea</i>
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study/ <i>Irakurmenaren Garapena Aztertzeko Nazioarteko Ikerketa</i>
PISA	Programme for International Student Assesment/ <i>Ikasleen ebaluaziorako Nazioarteko Programa</i>
SIADCO	Sociedad de Investigación Aplicada para el Desarrollo Comunitario
TAB	Transkripzioa, Aurkezpen-Bilera
TAS	Transkripzioa, Autokonfrontazio-elkarrizketa Simplea
TEATA	Transkripzioa, Etapen Arteko Taldeko Autokonfrontazio-elkarrizketa
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ <i>Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundea</i>
2H1	Bi Lehen Hizkuntza

Tesiaren motibazio pertsonala

Tesi honetan jasota dago aspaldian nik hasitako proiektu profesional eta pertsonal baten emaitza. Tesi honek bi kontakizun biltzen ditu bere baitan. Bata agerikoa eta behagarria, fisikoa, modu burutsuan eta tentu handiz kateatutako hizki andanez osaturikoa. Liburu lodia eta mardula, denbora luze honetan biltzen, elkarlotzen eta osatzen joan naizen ezagutza askoren sarea. Ezagutzaren gizarte globalizatu eta eleanitz honetan kokildu nahi ez duen euskararen deiar harroa ere izan nahi duena.

Bestea, aldiz, tesiaren lerro artean isilik gordetzen den kontakizuna. Ezkutuko kontakizun hori hizkitan gorpuztuko balitz, bidaia-kaieratik asko duela ikusiko genuke. Luzea izan da bidaia. Dena hasi zen orain dela hamar urte baino gehiago, Matilde Sainz-Osinagak eta Mariam Bilbatua-Perezek eginiko eskaintza batetik. Haur Hezkuntzako Gradu Ikasketetan idatzizkoaren didaktika irakasteko MIKER ikerketa taldeko norbait behar zuten eta nik erronkari ez nion muzin egin. Berehala etorriko zen Liliana Tolchinsky buru zuen APICLE (Aprendizaje Inicial de la Comprensión Lectora/ EDU2009-10321) ikerketa proiektuan parte hartzeko aukera kolaboratzaile gisa. Bi pasarte horietan ditut hasierako alfabetatze prozesuaren gainean ikertzeko sugarra nigan piztu zuten hasierako txinpartak.

Ondoren iritsiko zen Aitor Ikastolaren prestakuntza eskaria. *Ikasle euskaldun eleaniztunak sortzeko* proiektua inplementatu nahi zuen eta hori lortzeko estrategiaren barruan, praktika gogoetatsuaren alde egin zuten. Zinez interesgarria eta kilikagarria erronka. Hasieran, prestatzaile gisa aritu nintzen irakasleen ikasgelako lanetik abiatuta ikasleen hizkuntza kalitatea hobetzeko gakoak identifikatzen laguntzeko. Baina prestakuntzan aurrera egin ahala, ohartu nintzen irakasleen berbaldietan ez zeudela bakarrik galderak eta kezak. Horietaz gain, urteetako eskarmentuari esker pilotutako ezagutza zientifiko eta tekniko ere bazen, ikasgelako testuinguruetan aplikatzen zutena ikasleen behar eta ezaugarrietara egokitzeko. Gainera, prestakuntzan egin behar izan nituen askotariko irakurketei esker, konturatu nintzen irakasleek erakusten zuten ezagutza zientifikoa eta teknikoak oin hartzen zuela XX. mendeko 70. hamarkadan Ikastolen Mugimenduan hobesten zen proiektu pedagogikoan. Horrek Aitor Ikastolako alfabetatze ereduaren gaineko jakinmina areagotu baino ez zuen egin. Prestatzaile gisa, ordea, ingeniari lan horren irudi etenkatua nuen. Autokonfrontazio-elkarrizketetarako editatu ziren bideoetan bildutako pasarteena baino ez. Hori horrela, Aitor Ikastola HH4tik LH1era hizkuntza idatzia nola irakasten zuen ezagutzeko asmoz, bildutako corpus osoa ikertzeko grina handituz joan zen. Esan daiteke, une jakin batean prestakuntzaren baitan sortu ziren galderak bat egin zutela tesigilearen interes profesional eta pertsonalekin.

Orduz geroztik, askotarikoak izan dira bisitatu ditudan lurraldeak. Artikulu bakoitzean, liburu bakoitzean, eztabaida bakoitzean, nire pentsamendua kulunkatu da aurrera eta atzera, gora eta behera. Batzuetan goxo, batzuetan zakar. Batzuetan jori, batzuetan urri. Batzuetan egonezin handiz, batzuetan ongizate handian. Ez dut argi zenbat izan duen bidaia honek inizatitotik eta zenbat Odiseatik. Edonola ere, lerro hauek lekuko, esan dezaket luzea izan dela bidaia eta maila pertsonalean zein profesionalean hazteko aukera eskaini didala.

Atal honi amaiera emateko, adierazi nahi nuke nire desira dela, batetik, lan hau izatea lanabes erabilgarria eta inspiratzailea hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari heldu behar dioten irakasleentzat; eta bestetik, Haur Hezkuntzako zein Lehen Hezkuntzako 1. zikloko irakasleen jardunaren gibelean ezkututzen den ingeniari-tza didaktikoari balioa ematen dion lekukotza izatea.

Tesiaren egitura

Tesi honek zazpi atal nagusi ditu: *sarrera* (1. kapitulua), *marko teorikoa* (2., 3. eta 4. kapituluak), *ikerketaren marko metodologikoa* (5. kapitulua), *ikerketaren emaitzak* (6. kapitulua) eta *ondorioak* (7. kapitulua). Horiez gain, *bibliografia* eta *eranskinen bilduma* ere aurkituko du irakurleak.

Marko teorikoari dagokionez –2., 3. eta 4. kapituluak—, esan dezagun idatzizkoarentzako marko didaktiko baten bila abiatu garela; testuinguru alfabetatu, globalizatu, digitalizatu, eskolatu eta eleanitz batean idatzizkoaren hasierako hasierako irakaskuntza ulertzeko gakoak ezagutzeko. Argitu dezagun, bide batez, bilaketa horretan Sistema Didaktikoaren erdigunean dagoen *hiruki didaktikoaren* (Chevellard, 1985, 1997) erpinak –irakas-objektua, ikaslea eta irakaslea— izan ditugula gidari. Horregatik, hain zuzen, hiruki didaktikoaren erpin bakoitzari marko teorikoaren kapitulu bana eskaini diogu.

1. kapitulua

Lehen kapituluan, *sarrera* gisa, idatzizkoaren hasierako irakaskuntzari dagokionez, egun bizi-bizirik dauden galdera batzuk azaldu ditugu horiek lagunduko dutelakoan ulertzen zein den egoera eskola bidezko hasierako alfabetatzean. Ez da izan tesi honen helburua galdera horiei irtenbidea ematea asmo preskribatzaile batez. Hala ere, galdera horien aurrean hainbat hautu teoriko eta metodologiko hartu dituen ikastetxe batean, idatzizkoaren hastapenetan irakurtzen eta idazten nola irakasten den aztertze aukera izan dugu. Sarrerarekin, beraz, eskola bidezko hasierako alfabetatzearen konplexutasunera lehen hurbilpen bat egin nahi izan dugu, bai eta oraindik ere auzibidean dauden galderak zeintzuk diren azaldu ere.

2. kapitulua

Bigarren kapituluan hiruki didaktikoaren erpin bati begira jarri gara: irakas-objektuari, hots, *hizkuntza idatziari*. Bi izan dira gure begirada gidatu dituzten galderak. Alde batetik, beharra sentitu dugu idatzizkoa –irakas-objektu gisa— bere dimentsio guztietan ezagutzeko. Horretarako ikuspegi antropologiko, kultural, filosofiko, soziologiko, historiko eta politiko batetik ere so egin diogu idatzizkoari. Hitz egin dugu, besteak beste, hizkuntza idatziak ahozkoarekiko duen izaera autonomoaz, hizkuntza idatziaren praktika diskurtsiboak eta idazketa sistema bereizteko beharraz, kultura idatzia osatzen duten dimentsioez, pertsonen izaera alfabetatuaz eta alfabetatze hedatuen prozesuez. Ikuspegi anitzeko begirada horrek aukera eman digu hizkuntza idatzia bezalako objektu zabal eta poliedriko baten ertz, erpin eta azaleretara hurbiltzeko, baita pertsonengan eta gizataldeetan alfabetatua izateak zein inplikazio dakartzan hobeto ulertzeko.

Bestetik, jakin nahi izan dugu idatzizkoa bezalako irakas-objektu konplexu bat nola zatitu eta sekuentziatu daiteke ikasleentzat ikasgarriagoa gerta dadin. Idatzizkoa irakasgarriagoa egitearren irakasleak idatzizkoa nola eta zein zatitan banatu dezakeen ikusi dugu. Idatzizkoaren zati edo puska horiek idatzizkoari loturiko ezagutzazko, prozedurazko eta jarrerazko edukiak dira. Horien balizko sailkapen bat ere egin dugu. Sailkapen horren bidez, oinarri alfabetikoa duten idazketa-sistemetan testu idatzien ulerkuntza eta ekoizpena nola gertatzeko zeintzuk ezagutzak, prozedurak eta jarrerak aktibatu behar diren jaso dugu. Horrez gain, edukiak sekuentziatzeko eta multzokatzeko idatzizkoaren begirada holistikoa aldarrikatzen duen ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalari (Ferreiro & Teberosky, 1979; Fons-Esteve, 2004) begira jarri gara.

3. kapitulua

Hurrengo kapituluan *ikaslearen* txanda izan da. Oraingoan, Teoria Psikogenetikoa (Ferreiro & Teberosky, 1979) ardatz, haurrak idatzizkoa nola bereganatzen duen deskribatu dugu, baita azaldu ere zeintzuk diren prozesua errazten duten faktoreak eta arrisku egoerak. Horrez gain, alfabetatze prozesua bi arotan banatzeko nahikoa entitatea duen mugarriari begira jarri gara: irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketen automatizazioari (Carrillo & Marín, 1992; Logan, 1997; McCutchen, 1988; Perfetti, 1991; Jones & Christensen, 1999; Wolf, 2018).

4. kapitulua

Laugarrenean *irakaslearen* jardunaz aritu gara. Lehenik eta behin, idatzizkoaren hasierako irakaskuntza sustengatzen duten marko pedagogiko eta didaktikoei dagokienez dagoen aniztasuna aipatu dugu, bi korrante nagusi aipatu ditugula (Ibarra-Lizundia & Bereziartua-Etxeberria, 2011): *metodoen ikuspegia* eta *ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala*. Aniztasun horren aurrean gertatzen diren talkak eta hibridazioak ere izan ditugu hizpide kapituluan. Horrez gain, eskola testuinguruetan idatzizkoa bereganarazteko ikasgelan diseinatzen diren ikaskuntza-testuinguruak –errutinak, txokoak, sekuentzia didaktikoak, instrukzio esplizitua— eta horietan egiten diren jarduerak edo zereginak ezaugarritzeko irizpideak azaldu ditugu. Azkenik, irakaslearen lan edo praktika errealaz (Schneuwly, 2009b) ere aritu gara.

5. kapitulua

Marko teorikoaren ostean, gure ikerketa metodoan jarri dugu arreta. Hori izan da bosgarren kapituluaren hizpide. Bertan azaldu dugu ikerketa hau prestakuntza testuinguru batean gertatu dela eta azaldu nahi izan dugu horrek nola ñabartu duen gure ikerketa. Izan ere, prestakuntzan parte hartu zuten irakasleen galdera eta kezketatik abiatuta eratu ditu tesigileak bere ikerketa galderak, eta ikerketa honetan erabili den corpus gehiena, prestakuntza horretarako grabatu ziren ikasgelako saioek eta autokonfrontazio-elkarrizketek (Clot & Faïta, 2000; Perez-Lizarralde et al., 2021; Faïta & Vieira, 2003) osatzen dute. Horrez gain, datuak biltzeko, murrizteko eta aztertzekeo prozedurak eta irizpideak ere azaldu dira.

6. Kapituluia

Behin ikerketa metodoa azaldu dugunean, hurrengo kapituluan lortu ditugun emaitzak azaldu ditugu ikerketa-galderak jarraituz. Osatzea lortu dugun dispositibo didaktikoen inbentarioa ez ezik, dispositibo-sareak ere ezaugarritu eta azaldu ditut. Ondoren, gure ikerketari esker dispositibo didaktikoen gelartzean antzeman ditugun progresio zantzuak azaldu ditugu. Azkenik, autokonfrontazio-elkarrizketetako irakasleen berbaldietatik dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten printzipio didaktiko-pedagogikoak identifikatu eta azaldu ditugu.

7. kapituluia.

Azken kapituluan, emaitzen eztabaida eta zenbait ondorio orokorrak bildu ditugu.

Bibliografia

Bibliografiaren gainean bi ohar. Lehenengoa da, egileekin eta dokumentuen egilezarekin nahasteak saiheste aldera, parentesi artean zein modu narratiboan adierazten diren aipamen bibliografikoetan eta erreferentzia bibliografikoetan, ortografiari eta abizen kopuruari dagokionez, egilea modu berean adierazi dugu beti, hau da, bi abizenez izendatzen den kasuetan, marratxo batez lotuta idatzi ditugu beti. Bigarrena, berriz, ikerkuntzan emakumeek egiten duten lana ikusarazteko asmoz, aipamen narratiboetan izen propioak ere adierazi ditugula.

Eranskinak

Eranskinetan jite ezberdineko dokumentuak bildu dira, irakasleekin izandako bileren transkripzioak, transkripzio horiek beraiek egiteko irizpide multzoa, datu bilketan zehar bildutako eta murriztutako datuak eta abar. Eranskin bakoitzari zenbaki bat eta izenburu bat eman zaio elkarrengandik bereizteko. Hona hemen beste liburuki batean bildu ditugunak:

1. eranskina. Transkribapena, Aurkezpen-Bilera (TAB1).
2. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-elkarrizketa Sinplea 1 (TAS1/ LHko irakaslearekin.
3. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-elkarrizketa Sinplea 2 (TAS2/ HH5eko irakaslearekin.
4. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-ellkarrizketa Sinplea 3 (TAS3/ HH4ko irakaslearekin.
5. eranskina. Transkribapena, Etapen Arteko Taldeko Autokonfrontazioa (TEATA1)
6. eranskina. Gelako saioen laburpena (HH4)
7. eranskina. Gelako saioen laburpena (HH5)
8. eranskina. Gelako saioen laburpena (LH1)
9. eranskina. Transkribapen irizpideak.
10. eranskina. Idatzizkoarekin lotzen diren ikasgelako zereginen zerrenda eta irizpide ezaugarritzaileak.
11. eranskina. Dispositibo didaktikoen inbentarioa

1.Kapitulua

Sarrera

Ahorik ez du
eta hitz egiten badaki,
hankarik ez du
eta handik hona dabil

353.igarkizuna (Etxaniz, 1986)

1. Sarrera

Hizkuntza idatziaren irakaskuntzaren aferak norbanakoaren garapen pertsonalari, akademikoari eta profesionalari egiten dion ekarpenarengatik (Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundea [Unesco], 2003) ez da harrizkoa hezkuntza komunitatearentzat kezka iturri izatea. Kezka areagotzen da *Ikasleen Ebaluaziorako Nazioarteko Programa (PISA)* edo *Irakurmenaren Garapena Aztertzeko Nazioarteko Ikerketa (PIRLS)* bezalako kanpo ebaluazioen emaitzek ez dituztenean hezkuntza-administrazioaren, gurasoen, ikasleen eta irakasleen espektatibak asebetetzen (Tolchinsky & Solé, 2009).

Testuinguru alfabetizatu, digital eta eleanitz baten egunerokoan sor daitezkeen egoera komunikatiboei eraginkortasunez erantzungo dieten testuak modu autonomoan irakurtzeak (ulertzea) eta idazteak (ekoiztea) konplexutasun handiko prozesuak barnebiltzen ditu, askotariko ezagutzak mobilizatzea, prozesu kognitiboak abiatzea eta horiek guztiak elkarrekin artikulatzea eskatzen dutenak (Aldekoa & Ruiz-Bikandi¹, 2000; Bronckart, 2004; Correig, 2000). Askotarikoak dira idatzizkoaren praktika diskurtsiboetan erabiltzen diren testu-generoak (Bronckart, 2004; Dolz & Schneuwly, 1997), askotarikoak ere helburu komunikatiboaren arabera egin daitezkeen irakurketa eta idazketa modalitateak (Goigoux, 2016; Haranburu-Oiharbide et al., 2008), baita erabili ahal diren hizkuntzak ere (Sainz-Osinaga, 2002; Bronckart & Bulea, 2015). Horregatik, irakurmena eta idazmena bizi-osoan zehar garatuz doazen gaitasunak ditugu (Carlino, 2005; Tolchinsky & Solé, 2009).

Testuinguru alfabetizatu eta eskolatueta haurrak oso adin goiztiarretan has daitezke idatzizkoarekin harremanetan eta idatzizkoarekiko interesa erakusten (Ferreiro, 1986; Tolchinsky et al., 2012b). Batetik, lehenengo harremanak idatzizkoarekin etxean eta auzoan gertatu ohi direlako eskolan hasi baino lehenago (Griffin eta Morrison, 1997; Llamazares-Prieto, 2006; Niklas eta Schneider, 2013). Guztiarekin ere, onartzen da eskolak baduela aparteko eginkizuna eta ardura populazio osoaren alfabetatzean, bereziki etxean ingurune alfabetatzaile apalak dituzten haurren kasuan (Braslavsky, 2004; Cuetos et al., 2019).

Ingurune alfabetatzaileen arteko elkar eragina ukatzen ez dugun arren (Justice et al., 2016; Weigel et al., 2006), ikerlan honetan *hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari* erreparatuko diogu. Argitu dezagun hizkuntza idatziaren *hasierako irakaskuntzaz* ari

¹ Egileekin eta dokumentuen egilezarekin nahasteak saiheste aldera, parentesi artean zein modu narratiboan adierazten diren aipamen bibliografikoetan eta erreferentzia bibliografikoetan egilea modu berean adieraziko da beti ortografiari eta abizen kopuruari dagokionez. Bi abizenez izendatzen diren kasuetan, marratxo batez lotuta idatziko dira beti.

garenean, eskola testuinguruan haurrak alfabetatzeko diseinatzen diren ingurune eta jarduera multzoaz ari garela, azpimarra jarriz irakasleak egiten duen lanari eta ikasleekin sustatzen dituen elkarrekintzei (Aram & Besser, 2009; Castells, 2009; Sánchez-Rodríguez & Alonso-Cortés, 2012, Schneuwly, 2009b; Tolchinsky & Solé, 2009). Ez dugu nahastu behar *hasierako* izenlaguna *goiztiar* izenondoarekin. Izan ere, lehenengoak aipamen egiten dio *lehen edo hasierako alfabetatzeari* -bigarren alfabetatze edo alfabetatze aurreratutik bereizteko- (Olson, 2009); eta bigarrenak, aldiz, derrigorrezko eskolaldiaren aurretik egiten den irakaskuntzari, alegia, Haur Hezkuntzan (HH) egiten denari (González-Betancour & López-Puig, 2015; Ríos-García, 2006). Ezin da ukatu, edonola ere, Haur Hezkuntzan eskolatzeko indizeak oso handiak diren lurraldeetan lausotu egiten dela bi adjektibo horien arteko bereizketa, idatzizkoaren hasierako irakaskuntza hezkuntzaren etapa goiztiarretan egiten delako. Testuinguru alfabetizatu eta eskolatuetan, idatzizkoaren hasierako irakaskuntza kokatu dezakegu HH 2. ziklotik Lehen Hezkuntzako (LH) 1. zikloa amaitu arte. Izan ere, Emilia Ferreirok eta Ana Teberoskyk (1979) erakutsi zuten bezala, tartean inolako nahasterik ez dagoenean ere, haurrak ez du kontzientzia fonografikoa zertan garatu 6-7 urte bete arte.

Hezkuntza ibilbidearen tarte horretan, gainera, haurren eskola ibilbidean kritikoa den jazoera bat gertatzen da: HHTik LHrako trantsizioa (Tamayo, 2014). Kritikoa dela diogu, asko direlako bi etapa horien arteko aldeak. Alde horietako batek zerikusituzena du idatzizkoarekin, izan ere, Haur Hezkuntza amaitzen dutenetik Lehen Hezkuntzan hasi bitartean bizpahiru hilabete baino igarotzen ez diren arren, Lehen Hezkuntzaren hasieratik bertatik nabarmen egiten du gora testu idatziak ahalik eta modurik autonomoenean irakurtzeko eta idazteko eskakizun mailak curriculumak ikasteko (Broström, 2003), artean haur batzuk kodetze eta dekodezte trebetasunak menperatzen ez dituztenean. Horregatik, hain zuzen, behar-beharrezkoak izaten dira etapen arteko trantsizioa errazteko estrategiak haurra Lehen Hezkuntzako testuinguru berrira ahalik eta azkarren egokituko bada (Duval & Bouchard, 2013; Tamayo, 2014).

Aspaldiko eztabaida eta kezka iturri da hezkuntza komunitatean eskolak noiz eta nola irakatsi behar duen irakurtzen eta idazten. Hainbat dira eztabaida horretan bizi-bizi dauden galderak. Hona hemen Isabel Ríos-Garcíak (2006) iradokitzen dituen batzuk: (a) noiz hasi behar du eskolak berariaz irakurtzen eta idazten irakasten; (b) nola artikulatu behar du sistema alfabetikoaren eta idatzizko testuen ulerkuntza eta ekoizpen prozesuen irakaskuntza; (c) idatzizkoarekin zer egiteko gauza izan behar du haurrak derrigorrezko eskolaldia hastean; eta (d) alfabetatze eleaniztuna helburu den testuinguruetan nola artikulatu behar da alfabetatze prozesua xede-hizkuntza bakoitzean.

Hasieratik argitu dezagun tesi honen helburua ez dela galdera horiek asmo preskribatzaile batetik erantzutea. Izan ere, zerrendaturiko galdera horientzako irtenbideak jite batekoak ala besteak izango dira, eta ingurune soziokulturalaz egiten den diagnostikoaren araberrakoak eta ingurune horren premiei erantzuteko hautatzen den marko teoriko eta metodologikoen araberrakoak (Dolz, 2019).

Gure helburua izan da, galdera horien aurrean, hautu teoriko eta metodologiko jakin batzuk hartu duen ikastetxe baten (ikus 5.2.2. atala) jardun alfabetatzailea sustengatzen duen ingeniari-tza didaktikoa (Artigue, 1989; De Pietro & Schneuwly, 2003; Toulou & Schneuwly, 2009) azalratzea, deskribatzea, aztertzea, eta ulertzea.

Jarraian, zerrendatu berri ditugun galderetara hurreratuko gara modu zabalago batez, horrek lagunduko digulakoan hobeto ulertzen aztertu dugun ikastetxeak hartutako hautu pedagogiko eta didaktikoen konplexutasuna.

1.1. Noiz irakatsi behar da berariaz hizkuntza idatzia ikasgelan?

Galdera erantzun ahal izateko bi dira aintzat hartu beharreko kontuak. Batetik, eskola ez dela ingurune alfabetatzaile bakarra (Tolchinsky et al., 2012b); eta bestetik, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzaren onuren gaineko iritzi kontrajarriak daudela hezkuntza komunitatean (Almon & Miller, 2011; Suggate et al., 2013).

Emilia² Ferreirorentzat (1986) idatzizkoarekiko interesa berezkoa da haurraren, bere ingurune praktika idatziak atsegin iturri badira. Autorearen iritziz, haurra da idatzizkora noiz hurreratu erabakitzen duena. Izan ere, haurraren ingurune hurbilean —etxean lehenbizi, eta eskolan ondoren—, idatzizkoa askotariko moduetan presente dagoen errealitatea izanik, idatzizkoari loturiko askotariko objektuak arakatuko ditu; horiekin esperimendatuko du; idatzizkoarekin bera baino trebeagoak diren pertsonen praktika idatziak behatu eta imitatuko ditu; idatzizkoari loturiko objektuen eta jazoeren inguruan askotariko barne-gogoetak egingo ditu; eta gogoeta horiek besteekin partekatu eta alderatu ere egingo ditu ahozko elkarrekintzaren bidez.

Gizarte alfabetizatuetan, esaterako, askotarikoak izaten dira haurrak bere ingurunean topatzen dituen euskarri idatziak (liburuak, komikiak, aldizkariak, ohar-koadernoak, argazki-bildumak, korrespondentzia, afitxak, errotuluak, pantailak...), idazgailuak (arkatzak, boligrafoak, errotuladoreak, azpimarratzaileak, luma estilografikoak, pantaila taktikak, teklatuak...), testuak (narraziozkoak, azalpenezkoak, kontaketak, argudiozkoak...), eta idatzizko praktikei loturiko askotariko arauak eta ohiturak (Cassany, 2013). Ingurune alfabetatzaileetan murgilduta bizi diren haurrengan goiztiarra izaten da, adibidez, testu idatzen ahots gorako irakurketak entzuteko irrikia eta helduari diktatzeko beharra edota testu idatzi batek zer dioen jakiteko grina (Braslavsky, 2004). Goiztiarra izaten da oinarrizko errepertorio grafiko baten bidez (marrak, zirrimarrak, zirkuluak, puntuak...) idazte-sistema osatzen duten grafiak zein testuetako lerroak imitatze joera ere (Mackenzie & Veresov, 2013; Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993). Hasierako eta oinarrizko errepertorio grafiko horren bidez izendatuko ditu objektuak, bere izen propioa idatziko du objektuen gaineko jabetza eta egiletza adierazteko (Nemirovsky, 1999; 2009), eta idatzizko praktika ugari imitatuko ditu jolas sinbolikoaren bidez (McLane & McNamee, 2011; Vigotsky, 1982). Irakurketa eta idazketa ez-konbentzionalak eta aurrealfabetikoak, alfabetatze prozesuaren hasieraren lekuko argiak dira (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Idatzizkoaren erabilera horiek guztiak dira esplorazioaren, esperimendazioaren, behaketaren, imitazioaren eta horien guztien harira gertatzen diren gogoeten eta ahozko elkarrekintzen emaitza (Christie, 1991; Schneuwly, 2003; Teale & Sulzby, 1991; Wells, 2003). Horrela bihurtzen da haurrarentzat idatzizkoa bere behar kognitibo, afektibo, emozional eta komunikatiboak asetzeko bidea; horrela lortzen du haurrak hasierako

² Ikerkuntzan emakumeek egiten duten lana ikusarazteko asmoz, aipamen narratiboetan izen propioak ere adieraziko dira.

alfabetatzearen progresioa bere behar eta ezaugarriekin lotzea modu armoniatsuan (Gallardo-López, 2018; Vigotsky, 1982).

Zalantzarik gabe, ugariak izan daitezke idatzizkoari buruz haur batek eskolara berarekin eraman ditzakeen ezagutzak (Swain & Cara, 2017; Tolchinsky et al., 2012b). Agerikoa da, beraz, eskola ez dela ingurune alfabetatzaile bakarra. Gainera, ikerketek erakutsi dute etxeko ingurune alfabetatzaileak elikatzen duela eskola testuinguruetan egiten den alfabetatzea, eta alderantziz (Justice et al., 2016; Weigel et al., 2006).

Etxean ingurune alfabetatzaile apala duten haurren kasuan, ordea, *eskolatze goiztiarra* izan ohi da idatzizkora modu goiztiar batez hurreratzeko aukera ematen diena. Horra hor, populazio osoaren alfabetatzeari dagokionez, eskolari dagokion ardura nagusienetako bat (Ríos-García, 2006). Gogora dezagun *goiztiar* adjektiboa darabilgula derrigorrezko eskolaldia hasi baino lehen eskola testuinguruan egiten den jardun alfabetatzailea adierazteko (González-Betancor & López-Puig, 2015). Badira autoreak alfabetatze goiztiarra 2-4 urte bitartean egiten denari deitzen diotenak (Sellés et al., 2012), baina ohikoagoa da 3-5 adin tartearekin lotzea, adin tarte horretan haurren eskolatze tasak ehuneko ehunetik gertu dauden lekuetan.

Gauzak horrela, Emilia Ferreiroren (2001) aburuz, egin beharreko galderak dira honakoak: (a) Nolako esperientzia alfabetatzaileak eskaintzen dizkio eskolak haurrari?, (b) Atsegin iturri al dira horiek haurrarentzat?, (c) Horiei esker sentitzen al du haurrak gogoia inguruan gertatzen diren idatzizko praktikak behatzeko eta imitatzeke?, (d) Pizten al diote idatzizko euskarriak eta idazgailuak esploratzeko eta horiekin esperimintatzeko grina?, (e) Bidea ematen al diote idatzizkoaren gainean behatzen eta egiten duenaz gogoetatzeko eta hitz egiteko, dela bakarka, berdinkideekin zein irakurle-idazle adituagoekin?

Hainbat ikerketek erakusten dute eskola bidezko alfabetatze goiztiarrak eragin positiboa duela derrigorrezko eskolaldiaren emaitza akademikoetan (Ogando et al., 2017; Skibbe et al., 2013). Are modu nabarmenagoan maila sozioekonomiko baxuko eta ingurune alfabetatzaile apalak dituzten haurren kasuan (Aram & Besser, 2009; Friedman-Krauss et al., 2016). Eskola bidezko alfabetatze goiztiarraren aldekoek sarri agertu dute ekitatearen gaineko kezka alfabetatze goiztiarra eskoletan justifikatzeko (Braslavsky, 2004; Ferreira, 1999, 2001; Stanovich, 1989). Halaber, eskola bidezko alfabetatze goiztiarraren aldeko beste argudioa izan ohi da tokiko hizkuntzen arteko harreman asimetrikoen ondorioz gutxituak eta gutxiagotuak diren hizkuntzak normalizatzeko ere estrategia eraginkorra gertatzen dela, baldin eta eskolatze goiztiarra baliatzen bada tokiko hizkuntza gutxituaren ahozko eta idatzizkoa irakasteko (Cenoz, 2009; Sortzen Elkarte, 2017).

Eskola bidezko alfabetatze goiztiarrarekiko kritikoak direnen artean, bi argudio nabarmendu daitezke. Batetik, bada alfabetatze goiztiarrak ondorengo hezkuntza etapetan erakusten den irakurketa eta idazketa gaitasunetan eragina duela auzian jartzen duenik (Suggate et al., 2013; Suggate, 2014); eta bestetik, bada alfabetatze goiztiarrak sortzen dituen arrisku egoerez ohartarazten duenik ere. Joan Almon eta Edward Miller autoreentzat (2011), adibidez, irakurketari eta idazketari loturiko hainbat trebetasunen irakaskuntza esplizituak eta goiztiarrak kalteberak diren egoerak sor diezazkioke artean idatzizkora hurbiltzeko beharrik sentitu ez duen haurrari, irakaskuntza esplizitu horrek sor dezakeen estres eta ezinegon maila handiarengatik. Autoreek gaineratzen dute, irakaskuntza esplizituko jarduerak nabarmen gutxitzen dutela haurraren garapen integralerako garrantzitsuak diren

jolas librerako eta beste jarduerentzako denbora; zapuzten dutela haurren bat-bateko sormena zein jakinmina eta esplorazio irrikia, eta haurrak bihurtzen dituztela irakasleak helarazten duen informazioarekiko menpeko.

Jarduera alfabetatzaileen balizko ondorio kaltebera horiek saihestearren, Joan McLane eta Gilian McNamee (1999) autoreek diote alfabetatze goiztiarraren ardatza izan beharko lukeela haurrek jolasteko duten berezko joera, hau da, modu askean eta naturalean esploratzekoa, esperimintatzekoa, behatzekoa zein imitatzekoa. Autoreen iritziz, jarduera horietan gertatzen baitira buru-eragiketa mardulak lagunduko dutenak garapen kognitibo orokorra eta baita idatzizkoaren jabeakuntza modu natural eta bat-batekoan egitea ere. Lev Vigotskyrentzat (1982) ere jolasaren bidez ikasten dute haurrek bere inguruko objektuak betetzen duten funtzioa bere testuinguru sozial eta kulturean; baita objektu horiekin zer egiten den, nola eta zertarako egiten den ere. Jolas hori, gainera, besteekin batera elkarrekintzan egiten bada, objektuaren eta jardueraren gaineko ahozko elkarrekintza eta gogoeta-trukea ere sustatzen da (Dalton & Christie, 1996).

Hala gertatzen da, esaterako, ikasgelan ahozko eta haur literatura atsegin iturri gisa erabiltzen direneko mementuetan, zeintzuetan ahozko literaturako kanta errimadunak abestu eta dantzatzen diren (Clemente & Domínguez, 1999; Anaut, 2004), askotariko testuen ahots gorako irakurketak egiten diren (Barrio & Domínguez, 2003); edota modu aske eta autonomoan haurrei eskaintzen zaien aukera liburu txokoa bildutako testuak begiratzeko, irakurtzeko edota entzuteko. Marrazketa libreak ere hizkuntza idatziarekin jolasteko aukera paregabea eskaintzen du. Adierazkortasuna eta sormena ez ezik, grafomotrizitatea garatzeko aukera ere ematen du (Mackenzie & Veresov, 2013). Jolas sinbolikoak ere aukera ederra eskaintzen digu hizkuntza idatziaz jabetzeko, horietan jolas sinbolikoari loturiko idatzizko praktikak imitatzeko materiala (askotariko idazgailuak eta euskarriak) eskura jarriz gero (Dalton & Christie, 1996). Hizkuntza oinarri duten askotariko jolasek, hala nola, ikusi-makusi, hitz-kateak, hizki-zopak eta abarrek hizkuntza idatziaren alderdi espezifikoak erreparatzeko aukera ematen dute. Zalantzarik gabe, asko dira ikasgelan egin daitezkeen izaera ludikoko jarduerak, hizkuntza idatziaren gaineko behaketa, imitazioa, esplorazioa, gogoeta eta elkarriketa sustatzeko (Gallardo-López, 2018).

1.2. Nola artikulatu idazketa sistemaren eta testu idatzien irakurketa zein idazketaren irakaskuntza?

Argitu dezagun lehenbizi, hizkuntza idatziaz mintzo garenean bi dimentsio nagusi bereizi behar direla: *idazketa sistema* eta *idatzizkoaren praktika diskurtsiboak* (Díez-Vegas, 2004; Schneuwly, 1992; Vigotsky, 1973).

Idazketa sistemaz ari garenean, notazio-sistema osatzen duten ikur grafikoaren multzoak eta horiek erabiltzeko arauak ari gara (Anis, 1983; Catach, 1984; Tolchinsky, 1993). Euskararen kasuan, adibidez, ikur grafikoaren multzoa osatzen dute alfabetoko hizkiek (maiuskulek zein minuskulek); ikur ortografiko konbentzionalek, hala nola, puntuazio ikurrek, azentu ortografikoek eta grafemak nola ahoskatu adierazten duten ikurrek eta, azkenik, zenbaki-sistema hamartarrean erabili ohi ditugun zenbaki indoarabiarrek (Terigi & Wolman, 2007). Ikur horien erabilera arautzen dute, besteak beste, arau ortografikoek eta zenbaki-kantitate erlazioek.

Nabarmendu behar dugu idazketa sistema ez dela ahozkoan erabiltzen diren ahotsak modu literalean eta grafikoan transkribatzeko kode soila. Idatzizkoak baditu bere-bereak diren arauak ahozkotik nekez inferitu daitezkeenak (Anis, 1981; Catach, 1984). Ahozkoan eta idatzizkoan, adibidez, hitzak ez dira modu berean banatzen. Ahozkoan ohikoak diren sinalefak zein fonemen ezabatzeak eta ordezkatzak, esaterako, irakurleari irakurketa erraztearren sarri ez dira bere horretan idazten testuan <Ondoloin / ondo lo egin>. Maiuskulen eta minuskulen erabilera arauak ere, nekez inferitu daitezke ahozkotik. Gauza bera gertatzen da hitz homofonoekin <nahiz/ naiz>; edo grafema bera izanik ezberdin ahoskatu behar diren hitzekin <erpin/ eritetxe>. Aldea are nabarmenagoa gertatzen da ahozkoan erabiltzan bada hizkuntzaren aldaera dialektal bat, eta idatzizkoan, berriz, aldaera estandarren arau ortografikoak <ingoet nik hori / egingo dut nik hori>.

Idazketa sistemarekin batera, hizkuntza idatziaren beste osagai nagusia da idatzizkoaren praktika diskurtsiboen multzoa (Bronckart, 2004; Dolz & Schneuwly, 1997; Etxarte, 2006). Idatzizkoaren praktika diskurtsiboez mintzo garenean, ikasleen eguneroko bizipenetatik gertu dauden testu idatzien ekoizpenaz eta ulerkuntzaz ari gara. Hau da, hizkuntzaren erabilera-esparruetan —osasungintza, justizia, hezkuntza, kazetaritza, administrazioa, familia eta lagunartea—a (Tusón & Calsamiglia, 1999) gertatzen diren idatzizkoaren erabilera sozialez, horietan erabiltzen diren euskarriez (liburuak, aldizkariak, horma-irudiak, afitxak, esku-orriak...) eta idazgailuez (bolalumak, arkatzak, errotulagailuak, teklatuak, ukimenezko pantailak...) eta horietan ohikoak diren testu-generoez.

Dimentsio bi horien artikulazioari dagokionez, bi joera nabarmendu ditzakegu. Alde batetik genituzke idazketa sistema eta praktika diskurtsiboak bereizita irakatsi beharko lirakeela diotenak; eta bestetik, aldi berean irakatsi beharko lirakeela diotenak (Braslavsky, 2004; Goigoux, 2004; Sánchez-Rodríguez & Alonso-Cortés, 2012). Lehenengo joeraren aldekoen ustetan, lehenbizi idazketa sistema menperatu behar da testu idatzien ulerkuntza eta ekoizpenari heldu baino lehen; eta bigarren joeraren aldekoek, berriz, alderantzizkoa diote: idazketa sistema menperatu gabe haurrak murgilarazi behar direla testu idatzien ulerkuntza eta ekoizpen prozesuetan, murgiltze horrek lagunduko dielako, hain zuzen ere, idazketa sistemaren erabilera arautua bereganatzen.

Gure hezkuntza testuinguruan, 1990ko Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorraren Lege Organikoaren (LOGSE) eskutik ikuspegi eraikitzailea oinarritzko erreferente bihurtu zenetik, zabalkunde handia izan du bigarren joerak (Barragán, 2006).

Halaz ere, hasierako iguripenak ez dira nahi beste bete (Ríos García, 2006; Tolchinsky & Solé; 2009) eta azken urteotan sortu da kezkarik. Oraingo eztabaidaren ardatza, dena den, aldatu egin da. Ez da auzian jartzen testu idatzien ulerkuntza eta ekoizpen prozesuetan murgilarazteak dituen onurak, eztabaida da ea idazketa sistemaren irakaskuntza esplizituak ez ote lukeen toki zabalagoa izan behar hasierako alfabetatzean hainbat ikerketek eta hainbat autorek iradoki bezala (Castles et al., 2018; Goigoux, 2004; Ibarra-Lizundia, 2008; National Reading Panel, 2000; Tolchinsky & Fons-Esteve, 2006).

1.3. Zer egiteko gauza izan behar du haurrak hizkuntza idatziarekin derrigorrezko eskolaldiaren hasieran?

Haur Hezkuntza (HH) dugu derrigorrezko eskolaldiaren aurreko hezkuntza etapa. Gure testuinguruan, hezkuntza etapa horretan eskolatzen dira 0-5 urteko haurrak. Derrigorrezkoa ez bada ere, esan beharra dago gurea bezalako testuinguru alfabetizatueta eskolatze indizeak handiak direla, ehuneko ehunetik gertu 3 urtetik aurrera (Euskal Estatistika Erakundea [EUSTAT], 2021).

Haur Hezkuntzari aitortu izan zaion izaera propedeutikoak, ordea, ekarri du gaizki-ulerturik (Ríos-García, 2006). Izan ere, izan da ulertu duenik irakaskuntzaren bikaintasunaren adierazlea dela HHren amaieran LHko 1. zikloari dagozkion helburuak betetzea. Sarri gertatzen da HHko eta LHko irakasleek ez dutela berdin ikusten zein izan behar duen haurrek derrigorrezko eskolaldiaren hasieran erakutsi behar duten irakurmen eta idazmen maila (Tamayo, 2014, Duval & Bouchard, 2013). Maiz gertatzen da LHko irakasleek uste izaten dutela, HHTik datozen haurren irakurmen eta idazmen maila apalegia dela. Irudipen horren gibelean aipatu behar dugu idatzizkoan oinarritutako jardueren erabilerak nabarmen egiten duela gora LHko lehen mailatik bertatik (Broström, 2013).

Teoria psikogenetikoaren aitzindariak diren Emilia Ferreiro eta Ana Teberosky (1979) ikerlariek Mexikon eta Argentinan eginiko ikerketa longitudinalean erakutsi zuten 6-7 urte bitarteko haurren %10 zegoela aro alfabetikoan. Liliana Tolchinsky-k eta bere taldeak (Tolchinsky et al., 2012b) Espainian eginiko beste ikerketa longitudinal batean, ostera, ikusi zuten estatu espainiar osoko lagin zabal bateko 5 urteko haurren %10 baino ez zegoela idazketaren eta irakurketaren aro alfabetikoetan ikasturtearen hasieran, eta LH1 mailaren amaieran (6 urte), berriz, haurren %50 baino ez zen gai alfabetikoki irakurtzeko eta %65 idazteko. Emaitzek, erakusten dute Lehen Hezkuntzako 2. mailaren hasieran, irakurketaren eta idazketaren aro alfabetikoan ez dauden haurren ehunekoa esanguratsua izan daitekeela.

Eskolaldiaren hasieran handia izan ohi da ikasgelan hizkuntza idatziari buruz haurrek dakartzaten aurrezagutzen inguruan ikasleen artean dagoen aniztasuna (Sánchez-Rodríguez & Alonso-Cortés, 2012; Tolchinsky et al., 2012). Alde horiek neurri handi batean azal daitezke haur bakoitzak etxean duen ingurune alfabetatzailearengatik (2001; Bennett et al. 2002; Cole, 2011) baina ez bakarrik. Badira garapen kognitiboari loturiko arrazoiak ere (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979). Gauzak horrela, zaila dirudi zehaztea zer ote den haurrak idatzizkoarekin egiten jakin behar duena. Dokumentu kurrikalarrek, edonola ere, eman ahal digute argi apur bat.

Kontuan izanik aztertu dugun ikastetxearentzat erreferentziazko marko kurrikularra dela *Euskal Autonomi Erkideko (EAE) Haur Hezkuntzako curriculum* ezartzen duen 237/2015 dekretua, ikusten dugu Haur Hezkuntzaren amaieran dekretuak ez duela sistema alfabetikoaren domeinurik ezartzen ikasle guztientzat. Aurrikusten den aniztasunari nolabaiteko irtenbidea eman guran, malguagoak gertatzen diren formulak erabiltzen dira aipatu Lege Dekretuan. Bertan ohikoak dira gisa honetako formulak (237/2015 Lege Dekretua, 2015, 39-40 orr.): idatzizko hizkuntzara “*hurbiltzea*”; arauak “*erabiltzen hastea*” eta arauak “*betetzeko bidea urratzea*”; “*gero eta autonomia handiagoz*”, “*testu errazak erabiltzea*”; eta abar. Ebaluazio-irizpideetan ere antzeko formulazioak topatzen ditugu. Dekretuak dio, adibidez, komunikatu, informatu eta atsegina lortzeko asmoz haurrak <interesa erakutsi> behar duela idatzizko hizkuntzaren askotariko euskarriak erabiltzeko, eta horiek erabili ahala, <arian-arian> idaketa-sistema arautura <egokitzen> joan beharko dela.

Aipatu Lege Dekretuak, bestalde, iradokitzen du Haur Hezkuntzako haurrek euren eguneroko harreman interperersonaletan, hedabideetan eta hezkuntza esparruetan arruntak diren testu idatzien ekoizpen eta ulerkuntza prozesuetan parte hartzeko interesa erakutsi behar dutela eta horietan murgildu ere egin behar dutela, artean kode alfabetikoa menderatzen ez badute ere. Inferitzen dugu, beraz, dekretuak berak zabaltzen diela bidea konbentzionalak eta alfabetikoak ez diren idazketa eta irakurketei, horien bidez arian-arian idazketa sistema arautura egokitzen joango direlakoan.

1.4. Alfabetatze elebiduna helburu den testuinguruetan nola artikulatu xede-hizkuntza bakoitzaren idatzizkoaren irakaskuntza?

Ugari dira tokiko bi hizkuntza edo gehiago dituzten testuinguruak. Tokiko hizkuntzez gain, sarri topa daitezke tokikoak izan gabe ohikoak bihurtu direnak ingurune digitaletan duten erabilera zabalarengatik (Sainz-Osinaga, 2002); nazioarteko harremanetarako erabiltzen direlako (Crystal, 2005); edota migrazio-mugimenduen eraginez iritsi direlako hizkuntza-komunitate esanguratsuak osatzera lurraldean. Horregatik, tokiko bi hizkuntza dauden lurralde elebidunetan ere, gaur egun ohikoa da hitz egitea testuinguru eleanitzek (Bronckart & Bulea, 2015, Garcia-Azkoaga, 2004).

Hizkuntza idatziaz jabetzea prozesu konplexua baldin bada, pentsatzekoa da halako bi gertatzen dela bi hizkuntzatan edo gehiagotan egin nahi denean. Zailtasunak areagotzen dira hizkuntzen artean harreman asimetrikoak badaude ikuspegi soziolinguistiko batetik, hizkuntzen arteko alde linguistikoa handia bada eta alfabetatze elebidunerako hezkuntza programetan ezartzen diren irteera-profilak berdinak direnean irakasten diren hizkuntza guztietan (Dolz, 2019).

Guztiarekin ere, Jim Cummins-en (1979, 2003) *interdenpentziaren hipotesian* oinarrituta, bada ildo pedagogiko bat hobesten duena *hizkuntzen trataera bateratua* edo hizkuntza ezberdinen aldebereko irakaskuntza. Oinarrian, ildo horrek xede du ikasten ari diren hizkuntzen arteko transferentziak probokatzea, hizkuntza batean ikasitakoa lagungarria izan dadin bestea ere ikasteko.

Hezkuntza programa elebidunak gertatu ohi dira eraginkorrenak pertsona elebidunak sortzeko (Babino, 2017; Barreña, 2012; Ezeizabarrena & Barreña, 2013). Denak ez dira, ordea, berdin-berdinak. Honako alderdiei erreparatuta ezaugarritu daitezke programa elebidunak/eleanitzak (Cenoz, 2009): a) ikastetxean irakasten diren hizkuntzei —zenbat eta zeintzuk diren— eta horietako bakoitzean lortu nahi den irteera-profilari; b) hizkuntzak irakasteko eta ikasteko aintzat hartzen den marko teoriko eta metodologikoari; c) curriculum osoa irakasteko eta ikasteko erabiltzen diren hizkuntzei; d) irakasleen hizkuntza gaitasunari zein hizkuntza bakoitzean irakasteko gai den irakasleen ehunekoari; eta e) ikastetxearen testuinguru soziolinguistikoari edo hizkuntza bakoitzak erakusten duen bizi-kemen etnolinguistikoari (Arratibel et al., 2001; Dolz, 2019).

Garrantzitsua da jakitea hizkuntza-arlokoak ez diren ikasgaietan zein hizkuntza erabiltzen diren irakasteko, ez baita berdina hizkuntza bati eskaintzea eskola-orduen %50 ala %90; ezta ere ehuneko handiagoa eskaintzea bizi-kemen etnolinguistiko apalagoa duenari (Babino, 2017). Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari dagokionez, aipatu berri

ditugun alderdiei guztiei ez ezik, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzak xede duen hizkuntzari eta alfabetatzeko erabiliko den hizkuntzari ere erreparatu beharko zaio (O. García et al., 2007) behar bezala ezaugarritu ahal izateko ikastetxeak sustatzen duen alfabetatze elebiduna.

Sarrera honi amaiera emateko, esan dezagun tesi honen helburua ez dela izan lau galdera horiei erantzutea modu preskriptibo batean. Hala ere, azaldu ditugun galderen eta auzien aurrean hautu didaktiko eta pedagogiko jakin batzuk hartu duen ikastetxe baten jardun alfabetatzailea ezagutzeko aukera izan dugu. Izan ere, hiru irakasleren praktikan oinarritutako kasu azterketa honek aukera eman digu euskarazko alfabetatze goiztiarra abiapuntu duen D ereduko ikastetxe batean idatzizkoaren hasierako irakaskuntzara hurbildu eta grabatutako saioetan gelaratu diren (a) askotarikoak dispositibo didaktikoak identifikatu eta ezaugarritzeko; (b) dispositibo didaktikoak elkarrekin nola saretzen diren aztertzeko; eta (c) dispositibo didaktiko horiek gidatzen dituzten pintzipio didaktiko-pedagogikoak ezagutzeko.

2.Kapitulua

IRAKAS-OBJEKTUA: HIZKUNTZA IDATZIA

Idazpena: Gizonari, Jainkoak egin zuenetik itz-egiten jakin bazuen ere, urte asko joan zitzaizkion beste gauz afigarí au sortu zuen artean: bere gogoak, bere itzak zerbaiten gañean, ikusten ziran ikufaz edo agerbideaz, iraun-araztea. Auxen da idaztea. Iñork ez daki nor dan idaztea sortu zuena. Idazkera asko dira.

Batzuek egiten dute eskuitik ezkefera, guk bezela. Besteak goitik behera eta beste batzuek betik gora. Idazten degu idazkoñaz axotean, tintan, mutufa bustiaz. Idazpenari eskeñak antsiñako jakintsu askoen gogo ta asmo edeñak gaurdaño iritxi zaizkigu. Itzak egan joaten dira, bañan idatziak iraun egiten du.

Xabierto (Lopez de Mendizabal, 1925, 105. or)

2. Irakas-objektua: hizkuntza idatzia

Kapitulu honetan bi ariketa egin ditugu. Transposizio didaktikoaren (Chevellard, 1985, 1997) harira, egin behar izan dugun lehenengo ariketa izan da idatzizkoa, giza jarduera gisa, bere dimentsio guztietan ezagutzea (Dolz, Gagnon & Canelas-Trévesi, 2009). Horregatik, kapitulu honetan hurreratu gara hizkuntza idatzira ikuspegi historiko, politiko eta antropologiko batetik. Hitz egingo dugu, besteak beste, ahozkoarekiko idatzizkoak duen estatus linguistikoari buruz, kultura idatziari buruz, eta pertsonen zein gizataldeen izaera alfabetatuaz.

Bigarren ariketa izan da hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriari erreparatzea, idatzizkoaren hastapenetan hizkuntza idatziari buruz zer irakatsi galderari erantzun nahian. Izan ere, ikaskuntza prozesuak sustatzea xede duen espazio bat da ikasgela, non irizpide soziologiko, didaktiko, epistemologiko eta psikologiko batzuen arabera ezartzen den zer irakatsi eta nola (Schneuwly, 1995). Transposizio Didaktikoaren teoriak erakusten du eskolaren zeregin nagusienetakoa dela ezagutza epistemikotik edukiak hautatzea, elkarrekin artikulatzea eta sekuentziazatzea, baita idatzizkoaren irakaskuntzari dagokionez ere (Sainz-Osinaga, 2010; Schneuwly, 2009a). Funtsezkoa da hizkuntza idatziari loturiko zein eduki izango diren gelaratuko direnak erabakitzea, ikasleak eduki horiek aztertu, manipulatu, erabili eta erabileraren gaineko gogoeta egin dezan, aurretik dakienarekin alderatuz, ezagutza osatuagoak, konplexuagoak eta zuzeneagoak eraikitzeko (Toulou & Schneuwly, 2009).

2.1. Hizkuntza idatzia eta izaera alfabetatua

Hizkuntza, giza jarduera gisa, filosofo, hizkuntzalari, psikologo, soziologo, historialari, biologo, fisiko eta abarrentzako ikerketa objektu izan den arren, diziplina bakoitzak ikuspegi ezberdinetatik eta prozedura ezberdinez ikertu izan du hizkuntza (Ferreiro, 2001; Riquelme-Arredondo & Quintero-Corzo, 2017). Izaera poliedrikoa eta irregularra duten gorputz geometrikoekin gertatzen den bezala, ikuspegiaren arabera, hizkuntzaren aurpegi batzuk ala beste batzuk bistaratzen dira.

Hala eta guztiz ere, idatzizkoaren izaera poliedrikoaz jabetuta, bere dimentsio guztietan ezagutzeko beharra sentitu dugu. Horregatik, azpiatal honetan hizkuntza idatziari, pertsonen izaera alfabetikoari, kultura idatziari, eta alfabetatze prozesuei begira jarriko gara

ikuspegi historiko, linguistiko, antropologiko, soziologiko eta kultural batetik eta jarrera kritikoz.

Jakitun gara gure saiakeraren mugez, baina sinetsita gaude idatzizkora hurbilzeko begirada zabal horrek lagunduko digula hobeto ulertzen aztergai izan ditugun hiru irakasleen jarduna eta irakatsi nahi izan den objektua: idatzizko hizkuntza.

2.1.1. Ahozkotik idatzirako iraultza

Mundua errepresentatzeko zein pertsonen arteko komunikazioa eraginkorra gerta dadin, askotariko zeinuz osaturiko sistema semiotikoak sortu dituzte giza taldeek tokian tokiko eta garaian garaiko beharren arabera. Vigotskyrentzat (1979) hizkuntza da sistema semiotiko nagusia. Hizkuntzari esker hiztunok errealitatea errepresentatu eta ideiak adieraz ditzakegu, hiztunen arteko elkarrekintza kudeatu, eta hitzezkoaren erabilera bera arautu eta erregulatu ere bai komunikazioa eraginkorra izango dela ziurtatzeko (Halliday, 1978). Era berean, ezin dugu aipatu gabe utzi, hainbat eta hainbat hizkuntza komunitatek hitzezko komunikazioa testu idatzien bidez, modu grafikoan erabiltzeko aukera ere garatu dutela (Havelock, 1996). Horren ondorioz, hitzezkoa gauzatzeko bi modalitate bereiztu behar dira komunitate horietan: ahozkoa eta idatzizkoa (Halliday, 1985; Tusón & Calasmiglia, 1999).

Giza komunikazioan idatzizkoaren sorrerak gizataldeen eta norbanakoen egunerokoan ekarri zuen iraultzaz jabetzeko (Goody, 1985), jarraian, idatzizkoaren jatorriaz bi hitz egingo ditugu. Lehenik eta behin nabarmendu behar dugu idatzizkoak bazuela ezaugarri bat ahozkoak ez zuena: euskarri fisikoetan gorde eta garraiatu zitekeen, eta gainera, denbora luzean iraun zezakeen (Ong, 1982). Idatzizkoaren agerrera baino lehen ahoz ekoizten ziren testuek zenbait ezaugarri izan behar zituzten buruan erraz memorizatuak izateko. Horregatik, ahozkoan oinarritutako kulturetan ezagutza gorde eta transmititzeko erabili ohi ziren testuak –ahozkoak, noski– errimadunak, erritmikoak eta doinuez lagundutakoak ziren. Hasiera batean idatzi egiten zen ahoz esaten zen hori gordetzeko, ezagutzaren euskarri gisa. Idatzi egiten ziren, adibidez, janarien eta abereen komertzio trukeak, gizarte-jarduerak sinkronizatzeko datak, edota ordena soziala bidezkoa egiten zuen pasarte mitologikoak zein historikoak (Goody, 1996; Landaburu, 1998; Vallejo, 2021).

Idatzizkoak ekarri zuen, orobat, modu deskontestualizatuan edo abstrakzio maila handiagoarekin hitz egiteko aukera; baita pentsamendua euskarri fisikoetan gorpuztekoa, eta ondorioz, norberaren eta besteen pentsamenduak biltzeko, trukatzeko, alderatzeko, metatzeko eta egiaztatzeak ere (Goody, 1996; Ong, 1982). Idatzia, hortaz, ahozkoaren memoria baino zehatzagoa eta egonkorragoa zen tresna mnemoteknikoa izateaz gain, urrutiko komunikazioa ere ahalbidetzen zuen (Larringan & Ozaeta, 2011).

Idatzizkoak, halaber, hizkuntzaren beraren gainera gogoeta metalinguistikoa egiteko bide berriak zabaldu zituen (Blanche-Benveniste, 1998; Larringan & Ozaeta, 2011), eta horrekin batera, hizkuntza diskurtsiboki ekoizteko eta erabiltzeko era berriak. Erick Havelock-ek (1996) dio prosa beraren sorrera ezin dela ulertu ahozkotik idatzizkorako jauzi hori aintzat hartu gabe. Autorearentzat prosa litzateke kultura alfabetizatuaren emaitza.

Horrek guztiak, sekulako eragina izan zuen idatzizkoa erabiltzen hasi ziren gizarteetan. Kultura alfabetikorako sarbideak pertsonen estilo kognitiboak eta gizarte-antolaketa eredu osoa aldatzeko indarra zuela nabarmendu zuen Jack Goodyk (1985). Ikuspegi linguistiko eta psikolinguistiko batetik ere, uka ezina da alfabetizazioak norbanakoari egiten dizkion

ekarpenak: pentsamendu logiko eta analitikoak, abstrakziorako hizkuntza, gogoeta metalinguistikoa, pentsamendu kritiko eta arrazionala, mitoa eta historia bereiztea eta beste (Blanche-Benveniste, 2002; Goody, 1996).

2.1.2. Idatzizkoa eta ahozkoa: ezaugarri komunak eta alde bereizgarriak

Aspaldikoa da idatzizkoaren estatus linguistikoaren gaineko eztabaida. XX. mendearen erdialdera arte, esaterako, ikuspegi fonozentrista izan zen nagusi (Béguelin, 2003). Ikuspegi horren arabera, idatzizkoa kode grafiko soilaren ahozkoaren hotsak modu grafikoan adieraztea ahalbidetzen zuena. Autoreak ikuspegi horren barruan lekutzen ditu, besteak beste, Aristoteles, Rousseau eta hasierako estrukturalismoko autoreak. Haien idatzizkoak ez zuten izaera diskurtsibo propiorik. Ikuspegi horren aurka, eskola autonomistak (Anis, 1983, 1994; Béguelin, 1998; Catach, 1984, 1994) aldarrikatu zuten idatzizkoa ez zela ahozkoaren hotsak grafikoki adierazteko transkripzio-kode soilaren hitzeko komunikazioa egiteko beste modalitate bat baizik, praktika diskurtsiboak eta hizkuntza erabiltzeko arau propioak zituena. Eskola autonomistak erakutsi zuten, adibidez, ahozkoaren segmentazio fonikoa eta idatzizkoaren segmentazio grafikoa ez zela berdina, eta idatzizkoan argiagoa zela antzematea non hasi eta bukatzen ziren hitzak ahozkoan baino (Anis, 1981).

Maila lexikoan, morfosintaktikoan eta testualean dauden aldeak ere aztertu izan dira. Aski zabaldua dagoen ustea da ahozkoa idatzizkoa baino akastunagoa dela eta ahozkoan gramatika arauen urraketak ugariagoak direla. Luis Maria Larringan eta Itziar Idiazabalek (2008) arbuia egiten dute bereizketa hori. Haien ustez ahozkoari ezin zaio erreparatu idatzari begiratzen zaion betaurreko berarekin, ahozkoan eta idatzizkoan, hizkuntza unitate ugari ezberdin funtzionatzen dutelako.

Ildo beretik doan beste uste baten arabera, idatzizkoa ahozkoa baino jasoagoa da. Michael Hallidayk (1985), esaterako, nabarmen bereiztu zituen ahozkoa eta idatzizkoa, ahozkoan mendeko esaldien erabilera (hipotaxia) eta hitz dentsitatea txikiagoa zela argudiatuz. Alde horiek betetzen direla ikusi zuten Amparo Tusónek eta Helena Calsamigliak (1999) alderatu zituztenean lagunarteko eta bat-bateko elkarrizketa informala eta testu literario eta akademikoetako hizkuntza formala.

Pertsonen arteko aurrez aurreko komunikazioan, solaskideek informazio pragmatiko handia partekatzen dutenez, ezagutza horretan oin hartzen duen askotariko informazioa inplizitu dago (Miller & Weinert, 2002). Hori dela eta, zuzenean esan gabeko zer asko ematen da aditzera eta horregatik, inferentzia bidez eskuratu behar izaten da informazioaren zati bat. Horregatik esan izan da ahozkoan (aurrez aurreko egoeretan) ohikoa dela deixia, elipsia eta hizkuntza ekonomiarako isuria.

Aurrez aurreko egoeretan, bestalde, ez dago elkarrizketa alde aurretik goitik behera eta xehetasun handiz planifikatzeko aukerarik. Aitzitik, hizketan aritu bitartean egituratuz eta planifikatuz doa (Escandell, 2005). Ezaugarri horrek, nola ez bada, sintaxian badu eraginik. Aurrez aurreko ahozkoan, adibidez, joera handiagoa dago etorrian sortzen diren perpausak juntaturaz lotzeko eta ez menderakuntzaz, hau da, pilotzailea (akumulatiboa) da, ez subordinatzailea. Aurrez aurreko ahozkoan, horrenbestez, sintaxia antzematen da zatikatuagoa, askeagoa, edo ez hain integratua (Narbona-Jiménez, 1989).

Berbaldia osatzen duten elementuak maila berean jartzeko joera du ahozkoaren eta, oro har, elkarren segidan jarriz osatzen da (Ong, 1982). Ahozkoaren arazoibidearentzat ez da arazo informazio guztia maila bereko egituretan antolatzea bata bestearen segidan; ezta errepikapenen edota erredundantzien kopuru handiak ere (Larringan & Idiazabal, 2008; Perez-Gaztelu & Azpeitia-Eizagirre, 2014). Bat-batekotasunak eraginda, gainera, ohikoak gertatzen dira amaitu gabeko esaldiak, gramatika mailako erroreak, zuzenketak egiteko askotariko etenak eta birformulazioak. Ikus daitekeenez, asko dira ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko aldeak (Larringan & Idiazabal, 2008; Tusón & Calsamiglia, 1999).

Egun, ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko aldeaz baino, planifikazio handiko eta txikiko berbaldiez hitz egitea egokiagoa deritzo Douglas Biber-ek (1988). Autoreak ohartarazten gaitu idatzizkoa erregistro formalarekin eta planifikatuarekin eta ahozkoa erregistro informalararekin eta bat-batekoarekin lotzeko erroreaz. Egokia da guztiz, lagunarteko ahozko elkarrizketen jite informalaz hitz egitea, hain zuzen ere, horietan solaskideek joera dutelako gai errazei buruz mintzatzeko, bai eta aparteko planifikaziorik behar ez dituzten testuak ekoizteko ere. Aitzitik, sermoiak edota unibertsitateko disertazioek ere ahozko testuak dira. Horiek, ordea, gai konplexuei buruzkoak dira eta alde zuzetik planifikatzen dira. Ezin da ukatu, beraz, ahozkoan planifikazio gutxiko eta handiko testuak ditugula, idatzizkoan gertatzen den bezala. Erosketa zerrenda bat, adibidez, planifikazio gutxiko testu idatzia dugu; eta iritzi artikulua bat, berriz, planifikazio handikoa. Berehalako mezularitzan egiten diren txat erako idazketak, bestalde, idatziak badira ere, gertuago daude lagunarteko bat-bateko elkarrizketa batetik, sermoiatik edo unibertsitateko disertazioetatik baino. Horregatik guztiagatik, Biber-ek egokiagoa deritzo planifikazio handiko eta txikiko berbaldiez hitz egitea, iradokiz badirela ahozko eta idatzizko testuak elkarrengandik diskurtsiboki oso gertu daudenak, eta beste batzuk elkarrengandik oso urrun daudenak.

Ildo beretik mintzatzen zaizkigu Walter J. Ong (1982), Uri Ruiz-Bikandi (1995) eta Berta Braslavsky (2003). Autore horiek, hurrenez hurren, *ahozkoaren molde sekundarioez*, *ahoskaturiko hizkuntza idatziaz* eta *alfabetaturiko ahozkoaz* hitz egiten digute. Baliokidetzat jo daitezke hiru izendapen horiek. Telebista eta irratia bezalako komunikabideetan esatariek ekoizten dituzten ahozko testuak ditugu horien guztien erakusgarri. Autoreek nabarmentzen dutenez, ahozko testu horiek hartzen dituzte idatzizko formalaren hainbat eta hainbat ezaugarri diskurtsibo, urruntzen dituztenak lagunarteko eta bat-bateko elkarrizketatik eta hurbiltzen dituztenak hizkuntza formal eta estandarera (Ong, 1982).

Gauzak horrela, autore asko dira ahozkoaren eta idatzizkoaren molde bakar eta unibertsal banari buruz baino, *ahozkoez* eta *idatzizkoez* hitz egiteari egokiago irizten diotenak (Béguelin, 1998, 2003; Blanche-Benveniste, 2002; Tusón & Calsamiglia, 1999).

Ez nuke azpiatal honi amaiera eman nahi argitu gabe, ahozko hizkuntza(k) eta hizkuntza idatzia(k) bereiztu arren, ahozkoaren eta idatzizkoaren garapen prozesuek elkar elikatzen dutela (Larringan & Ozaeta, 2011) eta, aurrerago ikusiko dugunez, lehenengo transferentziak ahozkotik idatzizkora gertatzen direla. Ahozkoari esker bereganatuko du haurrak oinarritzko hiztegia, gramatika eta testu-genero primarioak (Ruiz-Bikandi, 1995). Ahozko hizkuntzatik gertu egongo dira haurren lehenengo ekoizpen idatziak (Vigotsky, 1973).

2.1.3. Idazketa sistema eta idatzizkoaren praktika diskurtsiboak

Lehenago adierazi dugu hizkuntza idatziaz mintzo garenean bi dimentsio nagusi bereiztu daitezkeela: *idazketa* –idazketa sistema— eta *hizkuntza idatzia* –idatzizkoaren praktika diskurtsiboak— (Vigotsky, 1973).

Idazketa sistemaz ari garenean, hizkuntzaren hotsak grafikoki adierazteko erabiltzen diren ikur multzoaz ari gara, hau da, sistema alfabetikoa osatzen duten hizkiez eta gainerako ikur ortografikoez (Anis, 1983; Catach, 1994). Testu idatzietan, ordea, ez ditugu bakarrik hizki xeheak, larriak eta puntuazio ikurrak topatzen. Oso ohikoak dira, esaterako, *zenbakiak, ikonoak, sinboloak, eta baliabide grafikoak*. Horiek guztiek testu idatzien izaera multisemiotikoen berri ematen digute (Kong, 2006).

Testuetan askotariko zenbakiak aurki ditzakegu: *kardinalak, ordinalak* zein *alfanumerikoak* (Terigi eta Wolman, 2007). Ez dugu ahanzi behar, gainera, zenbakiak adierazi daitezkeela hizkiekin edo zifrekin (hamasei =16). Zifrekin adierazitako zenbakien irakurketa eta idazketa, ordea, ez da fonema-grafema harremanetan oinarritzen, eta horrenbestez, zifrekin adierazitako zenbakien irakurketak eta idazketak beste prozesu kognitibo batzuk aktibatzen dituzte eta beste ezagutza batzuk mobilizatzea eskatzen dute, hala nola, zenbaki-sistema indo-arabiarraren zifrak (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9) edo sistema hamartarraren printzipioak. Izan ere, zifrak zenbakian duen posizioaren arabera, ezberdin ahoskatzen da (230=berrehun eta hogeita hamar/ 032=hogeita hamabi).

Kode alfabetikoari eta sistema hamartarrari loturiko ikurrez gain, badira izaera konbentzionala duten ikur edo sinbolo gehiago, hala nola, hizkuntza matematikoan erabiltzen diren *ikur logiko-matematikoak* edota *oinarrizko unitate fisikoen sinboloak*, gradu-zentigradoak /°C/, kasu (Puig, 2003).

Baina ez horiek bakarrik. Haurrak bere egunerokoan askotariko *ikonoak* eta *sinboloak* topatuko ditu. Ikonoak irudi figuratiboak dira, errepresentatzen duten hori bera adierazi nahi dutenak. Telefono bidezko mezularitza azkarreko zerbitzuetan erabiltzen diren *emotikonoak* ditugu adibide argiak. Irudiak adierazten du errepresentatzen duena. Sinboloen esanahia, ordea, ikasi behar izaten da, sinboloek ez dutelako adierazten errepresentatzen duten hori. Uso zuria, esaterako, bakea adierazten duen sinboloa da, puntu moreak emakumeen aurkako edozein eraso arbuiatzeko erabiltzen diren bezala. Sinboloen esanahia, erran bezala, ikasi behar izaten da.

Era berean, testu idatzietan ohikoak dira askotariko *baliabide grafikoak* (Alonso, et al., 1993), hala nola, taulak, diagramak, mapa geografikoak, ilustrazioak, buru-mapak, eskemak, argazkiak eta beste, helburu dutenak testuan adierazitako informazio nagusia laburbiltzea edo nabarmentzea modu argiago eta grafikoago batez.

2.1.4. Hizkuntza begiratzeko marko bat: ikuspegi soziodiskurtsiboa (ISD)

Testu-generoen inguruan egin diren ikerketen artean azpimarratzekoa da Bronckartek (2004, 1984) egindako ekarpena, eta harekin batera, Ginebrako Unibertsitateko beste ikertzaile batzuek egin dituzten lanak (Schneuwly, 1994; Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz et al., 2013).

Lan horiek testu-generoen analisiak hizkuntzaren azterketan eta irakaskuntzan egin ditzakeen ekarpenak agerian utzi dituzte. Jean Paul Bronckartek (2004) proposatutako

marko teoriko-metodologikoan barrena, ikuspegi sozio-diskurtsiboan, hain zuzen ere, esan dezakegu autoreak egiten duen ekarpen nagusia dela mintzairaren teorizazioa printzipio interakzionistekin lerrotzea. Beste era batera esanda, Bronckarten (2004) markoari jarraituta, mintzaira gizakiok elkarrekintzarako erabiltzen dugun oinarriko erreminta bat baino gehiago da, alegia, gizakion bilakaerari lotutako tresna da, aldaketen eragilea, historiari, gizarteari eta kulturari lotuta dagoena, hain zuzen ere. Printzipio nagusi horretan oinarrituta, autoreak mintzaira jarduera gisa ulertzen du, jarduera sozial gisa. Bronckartek (2013) jarduera soziala eta indibiduala bereizten ditu. Gizartean gertatzen diren elkarrekintzak jarduera sozialak lirateke. Bestalde, jarduera indibiduala, norbanakoak jardun linguistikoaz egiten duen erabileran datza. Azken batean, komunitateko kideek burutzen dituzten mintzaira-jarduera horien produktu komunikatiboak dira testuak Bronckarten (2013) esanetan.

Testuaren nozioa ulertzeko era ezberdinak dauden arren, aukeratu dugun marko teorikoaren barruan definitzen den eran erabiliko dugu lan honetan. Bronckartek (2004:48) honela dio testuari buruz: *“Designa toda unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia”*; bestela esanda, testua da *“toda unidad de producción verbal situada, finita y autosuficiente”* (Bronckart, 2004: 50). Bestela esanda, kokatua, burutua eta beregaina da testua. Ekoizleek komunikazio-unitate anitzak ekoiztu ohi dituzte, komunikazio-helburuak ez ezik, komunikazioaren testuingurua aintzat hartu behar dutelako. Bronckartek (2004) dioskun moduan, mintzairaren materializazioak mundu fisikora eta sozialera egokitu behar dira. Testuak anitzak direla jakinda, gizakiaren jarduerak bezainbeste, ezinbestekoa bilakatu da mintzaira-jarduerak taldekatzea, unitate komunikatibo horiek guztiak biltzeko asmoz; baina etiketatze hori zaila izanik, marko honen barruan nahiago da testugeneroaren nozioa erabiltzea.

Nozio hori nola ulertzen dugun azaltzeko, Joaquim Dolzen eta Roxane Gagnonen (2010) lanera joko dugu. Egile horiek dioten moduan, testu-generoaz luze idatzi da Greziako pentsalarietatik hasi eta gaur egun arte. Bi autoreek adierazten dute tradizio literarioan testuak taldekatzeko joera handia egon bada ere, behar hori agerian gelditu dela hizkuntzak biltzen dituen transformazioak ezagutzeko. Testuak taldekatzeak, hala ere, hainbat arazo eragiten ditu, izan ere, praktika sozialak mendeetan zehar aldatzen doaz: forman, edukietan, errepresentazio moduetan eta enuntziatioaren antolaketan egiteko modu ezberdinak garatzen dira. Beraz, testu-generoak aintzat hartu behar du taldekatze zurrunik eta estankorik ezin duela egin.

Testu-generoak gizarteak dituen hizkuntza-praktikak biltzeko aukera ematen du eta hizkuntza aztertzeko baliagarria izateaz gain, hizkuntzaren irakaskuntzarako ere baliagarria litzateke. Horrela diote Dolzek eta Roxane Gagnonek (2010) hizkuntza irakaskuntzak gizarteak aitortutako mintzairaren praktika esanguratsuak aintzat hartzea beharrezkoa dela diotenean. Beraz, mintzaira-jarduerak antolatzeari ezinbestekoa deritzogu, batez ere irakaskuntzari begira.

Joaquim Dolzek eta Bernard Schneuwlyk (1997) hizkuntzen irakaskuntzari begira testu-generoen sailkapena testuek dituzten erregulartasunak aintzat hartuta egin daitekeela proposatzen dute. Dolzek eta Schneuwlyk (1997) testuek partekatzen dituzten erregulartasunak hiru direla diote: 1) edukiak, 2) egitura eta 3) unitate linguistiko espezifikoak. Nolanahi ere, erregulartasun horien arabera testuak genero ezberdinetan taldekatzea izango genukeela adierazten dute Dolzek eta bestek (2001). Autoreek helburu

didaktikoekin testuak taldekatzeko hurbilpena egiten dute. Gauzak horrela, testuen didaktika helburutzat hartuta, autoreek honako testu-genero hauek bereizten dituzte, beti ere, helburuak aintzat hartuta: narrazioa, kontaketa, azalpena, argumentazioa, portaeren erregulazioa eta hizkuntzarekin jolastea. Testu-generoen lanketak hizkuntzaren irakaskuntzara begira egiten duen ekarpen nagusia da testu-generoa bera mega-erreminta bat dela (Dolz & Gagnon, 2010).

Horrela diote Schneuwlyk (1994) eta Dolzek eta bestek (2001), esate baterako, testu-generoak gizarteak elkarrekintzan aritzeko garatutako komunikazio estrategietan ikasleak trebatzea dakar. Gauzak horrela, ikasleak testu-generoen erabileran murgiltzeak sozializazioan eragingo luke, gizarteak elkarrekintzarako erabiltzen dituen komunikazio-instrumentuen ekoizpena bereganatuko bailukete. Beste era batera esanda, ikasleak testu-genero ezberdinetan trebatzeak, ikasleei komunikazio-egoeretara egokitzeko behar dituzten ezagutzak eta trebetasunak garatzen laguntzen die (Dolz & Schneuwly, 1997).

Azken batean, aintzat hartu behar da hizkuntza bat ikastea testuen ulermenean eta ekoizpenean datzala eta komunikazio-mekanismoak testu-generoetan oinarritzen direla (Bronckart & Dolz, 2007).

Testu-generoen aniztasunera hurreratzeko ahalegin xume bat eginez, jarraian testu-generoen sailkapen bat azalduko dugu hainbat autoreren ekarpenetan oinarrituta.

Dakarkigun sailkapenaren oinarri-oinarrian ikuspegi soziodiskurtsiboa bera dugu (Dolz & Schneuwly, 1997; Perez-Lizarralde, et al., 2021). Diskurtso mailako irizpide ugari baliatuta, ikuspegi sozio-diskurtsiboak proposatzen du testu-generoak bost multzo nagusitan sailkatzea: *narrazioa, kontaketa, argudioa, azalpena eta instrukzioa*.

Idatzizkoaren hasierako irakaskuntza dugunez hizpide, interesgarria iruditzen zaigu Montserrat Fons-Esteveren (2004) ekarpena ere, arreta jartzen duelako haurren egunerokoan testuek izan dezaketen funtzio komunikatiboan. Autoreak testuak bereizten ditu haurrarentzat izan dezaketen erabileraren arabera. Hiru erabilera mota bereizten ditu: *praktikoa, zientifikoa eta ludiko-literarioa*.

Azkenik, Ikasleen Ebaluaziorako Nazioarteko Programaren (PISA) markoa ere ekarriko dugu, hiru testu formatu bereizten dituelako: *testu jarraituak, testu etenak eta mistoak* (Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea [ISEI-IVEI], 2017). Interesgarria iruditzen zaigu formatuaren araberrako ezaugarritzea, hizkuntza idatziaren hastapenetan testu etenak oso erabiliak direlako, hala nola, etiketak, zerrendak, taulak, grafikoak, diagramak, ordutegiak, egutegiak eta abar.

1.Taula. Testu-generoen sailkapena. Egileak moldatua hainbat iturritan oin hartuta: Dolz & Schnewly, 1997; Fons-Esteve, 2004; Perez-Lizarralde et al., 2012; ISEI-IVEI, 2017)

		Etenkako testuak (PISA, 2003) <i>Hitz bakarreko edo gutxiako testuak</i>	Testu genero multzoen sailkapena (Dolz & Schnewly, 1997; Perez Lizarralde, Azpeitia & Ozaeta, 2021)				
			NARRAZIOA <i>Denbora basarako fikzioa</i>	KONTAKETA <i>a)Bizi izandakoa gogoratzea. b)Gertaeren berri ematea. c)Naganezik ikastea.</i>	ARGUDIOA <i>a)Jokareen artean eztabaidatzea. b)Jarrera bat erakusteko eta hartzailearengana eragiteko</i>	AZALPENA <i>Ezaugarriak jabetzeko,</i>	EKINTZEN DESKRIBAPENA <i>Jokareak bideratu eta ekimenak bultzatzeko</i>
Hizkuntza idatziaren erabilera (Fons Esteve, 2004)	ERABILERA PRAKTIKOA <i>Ezaugarriak jabetzeko edo erabiltzeko eta erabiltzeko</i>	-Askotariko etiketak errotulatuak, zerrendak eta taulak -Gutunzala -Ordutegia -Egutegia -Mapa -Ohar laburra -Informazio taula -Eskola agenda		(a) Bizioena/gertaera -Bidala-kalera -Egunerokoa -Autobiografia -Curriculum-vitae -Eskutitza, postala, e-posta (lagunei, familiar...)	(a) -Eztabaida arazo bat konpontzeko -Eztabaida arazo etiko bat bati buruz (b) -Eskara eskutitza (Olentzeroari, Udalari...)		-Prozesu baten deskribapena (errezeta, esperimentua, esku lana, joko eta jolas arauak...) -Erabiltzeko instrukzioak -Arautegiak -Protokoloak eta dekalogoak -Eguraldi iragarpena.
	ERABILERA ZIENTIFIKOA <i>Ezaugarriak jabetzeko edo erabiltzeko erabiltzeko</i>	-Erregistro taula -Buru-mapa -Eskema -Alfabetoa eta silabarioa -Hitzegia -Denbora-lerroa -Arazki oina		(b) -albiste -Erreportajea -Elkarriketa -Kronika historikoa -Biografia historikoa	(a) -Eztabaida ezaugarri bati buruz -Elkarriketa aditu bati (b) -Iritzi testua -Editoriala -Luuzkina (literatura, filma, telebista, jateketa...) -Booktrailer -Publizitatea, iragarkia	-Azalpena gai bati buruz -Definizioa, testu entziklopedikoa (txikipedia) -Deskribapena izaki, toki edo gauza bati buruz -Laburpena -Txostena, artikulua zientifikoak -Elkarriketa aditu bati -Apuenteak	- <i>(Erabilera praktikoko auztiak eskala testuinguruari daozkionak)</i> -Kontsientzia -Buruketa
	ERABILERA LITERARIOA ETA LUDIKOA <i>Hizkuntzarekin jabetzeko edo erabiltzeko</i>	-Mikroipuinak -Haikuak -Album ilustratuak -Atsotitzak/esamoldeak -Abestiak -Aho-korapiloak -Bertsuak -Ikusi-makusi -Igarakizunak -Urkatua -Hizki-zopa -Hitz gurutzatuak -Gurutze-gramak -Kaligrama -Mahai-jokoak (hizki-dominoak, Scrable...)	-Javina -Kondaira -Alegia -Mitoa -Eleberria -Txistea -Filmak -Antzerkia -Komikia -Biografia -Abestia	-Eleberri historikoa			- <i>(Erabilera praktikoko auztiak atsegina lortzeko helburuz egiten diren)</i>

2.1.5. Testuaren zailtasun maila edo irakurgarritasuna

Hainbat ikerketak aztertu du zeintzuk alderdik egiten duten testu bat erraza ala zaila. Irakurgarritasunaren (readability) kontzeptua erabili izan da hori adierazteko. Honela definitzen dute Edgar Dale-k eta Jeanne S. Chall-ek (1949, 23. or):

“The sum total (including all the interactions) of all those elements within a given piece of printed material that affect the success a group of readers have with it. The success is the extent to which they understand it, read it at an optimal speed, and find it interesting”

Testu baten irakurgarritasuna baldintzatzen duten alderdiak asko dira: hiztegi-komplexutasuna; esaldien eta testuaren egitura; testuaren luzera, elaborazio eta edizio maila; testuaren barne koherentzia eta batasuna; irakurleak gaiarekiko duen gertutasuna eta gaiari zein munduari buruz dituen aurrezagutzak; idazketaren kalitatea, bizitasuna eta irakurlearen hizkuntza-gaitasunarekiko egokitzapena; eta irakurlearengan pizten duen interesa.

1. irudia. Testu baten irakurgarritasunean eragin dezaketen alderdiak. Egileak moldatua eta euskaratua hemendik: <https://www.hip-books.com/about/readability/>



Hiztegiaren konplexutasuna neurtzeko hiru alderdiri erreparatu ohi zaio: hitz-aniztasunari (*lexical diversity*) (Johansson, 2008), hitz-dentsitateari (*lexical density*) (Baker, 1995) eta hitz-maiztasunari (*lexical frequency*). Lehenengoak adierazten du testuan zenbat hitz ezberdin erabiltzen diren. Ikerketek erakutsi dute badela korrelaziorik hitz-aniztasuna handiaren eta testua ulertzeko zailtasun mailarekin (Graesser et al., 2004). Bigarrenak

adierazten du testuan erabiltzen diren hitz ezberdinen artetik, zeintzuk diren nozionalak - nozioren bat adierazten dutenak-, eta zeintzuk diren funtzionalak –funtzio gramatikala dutenak-. Zenbat eta apalagoa izan hitz-dentsitatea, orduan eta txikiagoa testua ulertzeko zailtasun maila (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Hirugarrenak adierazten du hitz jakin bat zenbateko maiztasunarekin erabilia den hizkuntza komunitatean. Maiztasun txikiko hitzen proportzioa zenbat eta handiagoa izan testuan, orduan eta zailagoa gertatzen da testua ulertzea (C. Álvarez et al., 1999; Graesser et al., 2004).

Hizkuntza idatziaren hastapenaren testuinguruan, merezi du ekartzea Roland Goigouxek (2016) egiten duen bereizketa: a) hitz ezagunak, hau da, hurrak ortografikoki zuzen idazten dakizkien hitzak; b) ikasten ari den hitzak, edo ortografikoki idazten ikasten ari diren hitzak; eta 3) hitz ezezagunak, edo artean ortografikoki idazten ez dakizkien hitzak. Hitzak, halaber, izan daitezke ortografia sakonekoa ala gardenekoa. Hori horrela, autoreak dio ortografia sakoneko hitz ezezagunen proportzioa handiegia bada testuan, hurrak zailtasunak izateko irakurritakoa ulertzeko.

Sintaxi mailako konplexutasunari dagokionez, Alan Baddeley-k eta Graham Hitch-ek (2000) erakutsi zuten esaldien luzera zenbat eta handiagoa izan, testuen ulerkuntza orduan eta zailagoa gertatzen zela, besteak beste, dekodetu eta ezagutu beharreko hitzen kopurua ere handiagoa zelako, eta ondorioz, behe-mailako prozesuek eskaturiko karga kognitiboa ere handiagoa gertatzen zelako.

Esaldien egitura sintaktikoak ere eragina zuen. Esaldi bakunak baino lan handiagoa eskatzen dute klausula bakar bat baino gehiago dituzten esaldiak, eta klausula horiek juntaturaz lotu beharrean, menderakuntzaz lotzen baziren, are eta nekosoagoa eta motelagoa testuen ulerkuntza (Hunt, 1970; Kintsch, 1998; McNamara eta Shapiro, 2005).

Testuaren antolamenduari dagokionez, Silvia Miramontes-ek (2012) beste alderdi batzuk dakartza errazago ala zailago egin dezaketenak testu bat. Aipatzen du, adibidez, ideia orokorrak testuan barrena antolatzeke testuak berak darabilen eskema orokorra izan daitekeela testuaren ulermena zaildu dezakeen alderdi bat. Aintzat hartu beharreko beste alderdi bat da, ea nolako den testuan ideia nagusiak eta bigarren mailakoak esplizitatzen dituzten hizkuntza elementuen presentzia. Testu-antolatzailen, epigrafeen, hizki etzanaren eta belztuaren zein hainbat puntuazio ikurren erabilera ditugu hain zuzen, ideiak eta horien maila esplizitatzeko estrategiak eta mekanismoak. Errezago ulertzen dira ideia nagusiak eta bigarren mailakoak esplizitatzeten dituzten testuak; inferentzia bidez ideien mailaketa eratzea eskatzen dutenak baino. Autoreak dioenez, testuaren ezaugarri tekniko-grafikoak egin dezakete irakurketa esperientzia atseginagoa, eta horrenbestez, engaiamendu handiagoa eragin dezakete irakurlearengan. Ikusmeneko pertzepzio ortografikoa errazten duten ezaugarri tipografiko, zein euskarrien ezaugarri fisikoez ari gara.

Guztiarekin ere, Bertramm Bruce-k, Andee Rubin-ek eta Kathleen S. Starr-ek (1981) dioten bezala, testuen irakurritasunean faktorerik nagusi-nagusiena, testuaren ezaugarriak baino gehiago, irakurleak testuak ulertzeko eskura duen ezagutza, trebetasun eta estrategia erreperitorioa dago, ahaztu barik, testua bera irakurtzeko irakurleak duen grina eta irakurketa ingurunearen baldintza fisikoak, hala nola, zarata maila, argitasuna, hotz-beroa, irakurketa tokiaren erosotasuna eta abar.

Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan garrantzia handiko afera da testuen irakurgarritasuna haurren karga kognitiboak gainezka egin ez dezan. Testuen irakurgarritasuna hobetuko dugu, esaterako, (a) maiztasun handiko hitzen proportzioa handia bada, (b) ortografia sakoneko hitz ezezagunen proportzioa txikia bada; (c) testuko sintaxian nagusi badira esaldi bakunak edota juntaturaz lotzen direnak, eta menderakuntzazkoetan klausulen kopurua handia ez bada; eta (d) ideien mailaketa esplizitatzen bada maiztasun handiko lokailuez eta diskurtso markatzaileez, zein izaera grafikoko beste estrategia batzuk erabilia (azpimarra, hizki etzana eta belztua, eta abar).

Horretaz gain, irakurgarritasuna hobetzeko beste estrategia-ildo bat litzateke haurren grina eta engaiamendua handitzera bideratutakoak (M.F Graves & B.B Graves. 2003). Haurren behar komunikatibo errealei erantzungo dioten testuak irakurtzea dugu, estrategia horietako bat. Izan ere, haurren behar komunikatibo errealei erantzuten dieten testuekin lan egiten dugunean, haurren egunerokoan ohikoak diren gaiez mintzatzatuko gara, eta ondorioz, gaiaren inguruan dituen aurrezagutzak –hiztegia barne- baliatu ahal izango du askotariko inferentziak eta hipotesiak eratzeko (Fons-Esteve, 2004; Halliday eta al., 1964).

2.1.6. Kultura idatzia

Dagoeneko adierazi dugu gizarte alfabetizatueta asko direla idatzizkoaren erabilera-esparruak (Tusón & Calsamiglia, 1999) eta horietan erabiltzen diren testu-generoak (Dolz & Schneuwly, 1997; Perez-Lizarralde, 2021). Berdinak ote dira, ordea, mundu zabaleko hizkuntza komunitate alfabetizatueta egiten diren idatzizkoaren praktikak?

Idatzizkoaren praktika sozialak ezaugarritu ahal izateko hainbat alderdiri erreparatu behar zaio; hala nola, erabiltzen den idazketa sistemari, euskarriari, idazgailuari eta testu-generoari; idatzizkoaren praktika horretan bete beharreko arau sozialei; praktika horretan igorleen eta hartzaileen toki sozialari eta horien arteko botere-harremanari; praktika gertatzen den erakundeari zein erakundeak gizartea eta idatzizkoa ulertzeko duen ikusmoldeari eta abarri (Cassany, 2013). Komunitatean egiten diren idatzizkoaren praktika multzoa ezaugarrituta aukera dugu irudikatzeko zein den komunitatean errotua dagoen idatzizkoaren kultura (Barton & Hamilton, 2004).

Hiztun komunitate bateko praktika idatzien multzoa bere testuinguru historiko, sozial eta kulturalean aintzat hartu behar dira nahitaez (Bajtin, 1979; Bronckart, 2004). Izan ere, indarrean dagoen sistema sozial, ekonomiko eta kulturala iraunarazteko, tokian tokiko eta unean uneko hiztun komunitate bakoitzak sortzen ditu bere egunerokoan beharrezkoak dituen praktika idatziak. Bat egiten dugu, beraz, aldi historiko jakin batean kultura eta hizkuntza komunitate adina kultura idatzi egon daitezkeela dioten autoreekin (Braslavsky, 2004; Cassany, 2013; Dávila et al., 1994; Del Río, 2003; Ferreiro, 2016; Street, 1993; Viñao, 2002).

Kultura idatziaren gainean eginiko hainbat eta hainbat ikerketa azertu ondoren, Angélica Riquelme-Arredondok eta Josefina Quintero-Corzok (2017) kultura idatziak bere baitan biltzen dituen lau dimentsio nagusi identifikatu zituzten:

- Tokian tokiko eta garaian garaiko kultur komunitate batean egiten diren idatzizko praktiken eta horietan erabiltzen diren testu-generoen multzoa.
- Idatzizko praktika horietan parte hartzeko norbanakoak eskuratu behar dituen ezagutza eta menderatu beharreko prozedura multzoa.
- Kultur komunitate horretako agintaritzak norbanakoei ezagutza eta prozedura horien irakaskuntza ziurtatzearen sortzen dituen erakundeak eta ahalegin horri eskaintzen dion baliabide multzoa.
- Agintaritzak berak, aldekoa duen botere harremanari eusteko alfabetatze- eta komunikazio-prozesuak kontrolatzeko sortzen dituen erakundeak eta indarrean jartzen dituen arau multzoa.

Ikus daitekeenez, kultura idatziaren oinarritzko elementua da tokian tokiko eta garaian garaiko kultur edo hiztun komunitatean egiten diren idatzizkoaren praktika multzoa. Izan ere, idatzizkoaren praktika baita zehaztuko duena zertarako, zer, non, noiz eta nola irakurri eta idatzi behar duen kultur komunitateko kide bakoitzak gizartean betetzen duen rola araberak; eta aldi berean, horrek zehaztuko du zertarako, zer, non, noiz eta nola ikasiko duen irakurtzen eta idazten.

Argitu dezagun bide batez, gu kultura idatziaz mintzo bagara ere, gero eta maiztasun handiagoz erabiltzen ari dela *literazitatea edo literazia* hitza *kultura idatzia* izendatzeko (Cassany, 2005, 2013).

Literazia hitza ingelesezko *literacy* hitzaren itzulpen literala da, hortaz, ikerketa- eta akademia-testuinguru anglofonoetan sortua, ikertua eta garatua izan da. Hala ere, literatura anglofonoan lan nekeza gertatzen da *literacy* hitzaren definizio bakar eta bateratua lortzea (Unesco, 2006). *The Literacy Dictionary*-k (Harris & Hodges, 1995; Hodge, 1999) esaterako, hogeita hemezortzi literazia mota jasotzen ditu. Denak hitz-elkarketen bidez sortuak. Hitz-elkartuei erreparatuta, konturatzen gara batzuk erreferentzia egiten diotela hizkuntza idatziaren erabilera esparru jakin bati (*family literacy, prison literacy, vernacular literacy, workplace literacy, community literacy...*). Beste batzuk, aldiz, balizko gaitasun-mailak iradokitzen dituzte (*emergent literacy, protoliteracy, functional literacy, basic literacy, high literacy...*). Bada garapen pertsonal, akademiko eta profesionalerako beharrezkoa den alfabetatze-mailari zein testuinguru sozial, ekonomiko eta kultural gutxiagotuei aipamenik egiten dionik (*marginal literacy, survival literacy, economic literacy, emancipatory literacy...*). Idatzizko testuetan maiz agertzen diren beste sistema semiotikoak testu idatziarekin erlazionatzeko gaitasunari begira daudenak ere badira (*visual literacy, television literacy, computer literacy...*). Eleaniztasunari loturikorik ere ez da falta (*biliteracy, polyglot literacy...*).

Hitz elkartuetan *literacy* hitza erabiltzeko joera horrek atzetik dakarren ulermodu anitza batetik, eta bestetik, gaztelaniak beharrezkoa ez duen anglizismoa dela iritzita, literazia terminoa baztertu eta *kultura idatzia* hobesten du Emilia Ferreirok (2016). Edonola ere, *alfabetizazio* hitza ere ontzat jotzen du idatzizko praktika horietan parte hartzeko norbanakoak eskuratu behar dituen ezagutza eta menderatu beharreko prozedura multzoa garatzeko hiztunak egiten duen ikaskuntza prozesua izendatzeko.

2.1.7. Pertsonaren izaera alfabetatua

Pertsonen izaera alfabetatua ezaugarritzea ariketa labainkorra eta zaila da. Hasteko, izaera alfabetatua aldi historiko jakin batean eta kultur komunitate jakin batean berezkoak diren idatzizko praktiken arabera da (Braslavsky, 2004; Cassany, 2013; Dávila et al., 1994; Del Río, 2003; Ferreiro, 2016; Street, 1993; Viñao, 2002). Galdera, beraz, ez litzateke izango ea zer ote den alfabetatua izatea, baizik eta aldi historiko jakin batean eta kultur komunikate jakin batean alfabetatua izatea zer den.

Unescok (2006) hobeto ikusten du izaera alfabetatua testu idatziak irakurtzeko eta idazteko trebetasunen segida gisa, eta ez ordea, alfabetatuaren eta alfabetatugabekoaren arteko bereizketa dikotomiko gisa. Aipatu segida hori mailakatzeko proposamen ezberdinak egin izan dira. William Gray-k (1958) *alfabetatu funtzionalak* eta *alfabetatu ez-funtzionalak* bereiztu zituen lehen aldiz. Alfabetatu *ez-funtzionalak* izendatzen zituen kodetzeko eta dekodetzeko gai izan arren, bere egunerokoan beharrezkoak ziren testu errazak ekoizteko eta ulertzeko gai ez ziren pertsonak. Bikoiztasun hori gainditzeko asmoz, Gordon Wells-ek (1987) lau alfabetatze-maila bereiztuko zituen. Hona hemen mailarik apalenetik jasoenera: maila exekutiboa, funtzionala, instrumentala, eta epistemikoa.

Gure hezkuntza-testuinguruan duen hedapenagatik, aintzat hartu beharreko beste mailaketa bat dugu *Europako Erreferentzia Markoak* (HABE, 2005) eskaintzen diguna. Europako Erreferentzia Markoak 6 gaitasun-maila bereizten ditu: A1-Hasierako maila; A2-Tarteko maila; B1-Atalase maila; B2-Maila aurreratua; C1-Gaitasun operatibo eraginkorra; eta C2- Menderatze maila.

Europako Erreferentzia Markoa, dena den, ez zaigu argigarria gertatzen hizkuntza idatziaren hastapenetan, haurrek egiten dituztelako alfabetikoak ez diren irakurketa eta idazketak (Ferreiro & Teberosky, 1979) eta idazketa-irakurketa horien mailakatzea ez da jasotzen Europako Erreferentzia Markoan. Teoria Psikogenetikoaren (Ferreiro & Teberosky, 1979) eskutik, dena den, bada idazketa eta irakurketa aurrealfabetikoak mailakatzeko eredurik.

Pertsonaren izaera alfabetatuarekin amaitzeko, argitu dezagun Unescok (2016) alfabetatzeari buruz ematen duen definizioaren arabera, pertsona alfabetatuak gai izan behar duela testu idatziak ekoiztu eta ulertzeko eta oinarritzko operazio aritmetikoak egiteko ere bai.

2.1.8. Pertsona alfabetatua testuinguru digitalizatuetan eta informazioaren gizartean

Testuinguru digital eta globalizatuetan inor alfabetatu osoa dela esan ahal izateko, Daniel Cassanyrentzat (2000) *alfabetatze digitala* ere ezinbestekoa da. Autoreak *analfabetismo digitalaz* hitz egiten du. Analfabeto digitala izendatzen da modu analogikoan testurik irakurtzeko eta idazteko aparteko arazorik ez duena, baina gauza ez dena bitarteko digital, elektronikoa edo teknologikoen bidez ikasteko, lan egiteko edo egunerokoan ohikoak eta beharrezkoak dituen eginkizun arruntak egiteko (Cassany, 2013).

Bestalde, Informazio eta Komunikazio Teknologien (IKT) etorrerak, garapenak eta erabilera hedatuak aldaketa handiak ekarri ditu giza-ezagutzaren antolakuntzan eta zirkulazioan (Pérsico & Contín, 2005). Mónica Pérsico eta Silvia Contín (2005) autoreen iritziz, gizadiak ez du inoiz izan informazioa ekoizteko egun duen ahalmena, eta ahalmen horren harira sortzen den informazio emari handi hori gainera, ez da inoiz hain eskura izan norbanakoarentzat.

Informazio emari handi hori egoki kudeatzea, ordea, erronka itzela da (Afflerbach & Cho, 2009, Levratto, 2017). Hori dela eta, Pragako Adierazpenean Unescok (2003) jaso zuen informazioa kudeatzeko gaitasuna edo informazio-literazia (*Information Literacy*) ere bazela pertsonon eskubide bat, eta horregatik, gaur-gaurkoz ulertzen da izaera alfabetatuaren parte behar duela izan. Bistan da, horrek guztiak eskatzen dizkiola pertsona alfabetatuari testuinguru analogikoetan beharrezkoak ez diren ezagutzak eta prozedurak garatzea.

Bistan da testuinguru digitalizatuetan ez dela aski modu analogikoan irakurri eta idaztearekin. Pertsona alfabetatuak gai izan behar du gailu digitalen bidez egunerokoan beharrezkoak dituen testuak irakurtzeko eta idazteko, baita informazio emari handi hori kudeatzekoa berariazko ezagutzak eta prozedurak erabiltzeko ere (López-Flamarique et al., 2019; Pilgrim & Martinez, 2013). Modalitate analogiko edo digitalen aldeko hautua, ordea, modu estrategikoan eta kritikoan egin behar da, izan ere, irakurketaren eta idazketaren helburu komunikatiboaren arabera, egokiagoa gerta daitekeelako modalitate baten ala besteren alde egitea (Puentes-Ferraras, 2022).

2.1.9. Pertsona alfabetatua testuinguru elebidunetan eta alfabetatze elebiduna

Guk pertsona alfabetatuaren izaera elebidunari (Siguan, 2001) erreparatuko diogu, tokiko bi hizkuntzen alfabetatze goiztiarra xede duen hezkuntza testuinguru batean ikertu dugulako. Hala eta guztiz ere, argitu dezagun hizkuntza aniztasun handiagoa izan ohi dela gaur egun, tokiko bi hizkuntza dituzten testuinguru elebidunetan ere (Bronckart & Bulea, 2015). Tokiko hizkuntzez gain nabarmendu behar ditugu nazioarteko harremanetarako erabiltzen direlako curriculumetan irakasten diren atzerriko hizkuntzak; eta migrazio-mugimenduen eraginez lurraldean hiztun-komunitate esanguratsuak osatu dituztenak (Crystal, 2005; Sainz-Osinaga, 2002).

Pertsona elebidunarengandik espero daiteke hizkuntza bakoitzaren fonologia, fonetika, hiztegia, morfosintaxia eta testu-gramatika ezagutuko dituela, bi sistema horiek ez dituela nahastuko eta gai izango dela helburu komunikatibo jakin bati modu eraginkorrean erantzuteko hizkuntza batean zein bestean (Fabbro, 1999). Aipatu dezagun, Franco Fabbroren definizioa *orekatua* edo *ekilinguea* den elebidun bati dagokiola. Ingelesez *fully bilingualism* hitza erabiltzen da bi hizkuntzetan modu orekatuan hitz egiteko gaitasuna izendatzeko, eta *fully bilingual*, hori egiteko gai den hiztuna izendatzeko (Harris & Hodge, 1995). Bi hizkuntzetan modu orekatuan idazteko eta irakurtzeko gaitasuna izendatzeko, ordea, *fully biliteracy* hitza erabiltzen da, eta *fully biliterate*, hori egiteko gauza dena izendatzeko. Bi hizkuntzetan alfabetatua egoteak esan nahi du, Fabbroren (1999) definizioa aintzat hartuta, hiztunak hizkuntza bakoitzaren idazketa sistema eta idatzizko praktiken gainean dituen ezagutzak baliatzen dituela, hizkuntza batean egoera komunikatiboei eraginkortasunez erantzungo dioten testuak idatzi eta irakurtzeko. Gero eta arruntagoa da

ingelesezko literatura akademikoan *biliteracy* hitza erabiltzea bi hizkuntzetan mintzatzeko, ulertzeko, idazteko eta irakurtzeko gaitasuna adierazteko.

Testuinguru elebidun batean bi hizkuntza ukipenean egoteak ez du esan nahi, inolaz ere, bi hizkuntza komunitate horietako partaide guzti-guztiak elebidunak izango direnik. Are gutxiago tokiko hizkuntza horien arteko harremanak asimetrikoak direnean (Arratibel et al., 2001; Giles et al., 1977, Siguan, 2001).

Nancy Hornberger-ek (1989) proposaturiko *Continua of biliteracy* kontzeptuak aukera ematen du aztertzeko, hizkuntzak ukipenean dauden egoera bakoitzean zein aukera eta muga dauden hizkuntza bat, bestea ala biak erabiltzeko. Ereduak iradokitzen du elebitasun-egoerak askotarikoak izan daitezkeela hainbat faktoreren arabera eta elebitasun-egoera adina elebitasun dagoela. Pertsona elebidunak bi hizkuntzetan erakusten duen idatzizko komunikazio-gaitasuna, jakina, idatzizkoa bi hizkuntza horietan erabiltzeko aukerari eta beharrei lotua egongo da. Hortaz, esan dezakegu ez dela elebidun izateko modu bakar bat, askotarikoak baizik; eta idatzizkoaren portaera elebiduna, egunerokoan suerta daitezkeen elebitasun-egoeren arabera izango dela. Erabilera aukera horiek baldintzatuko dute hizkuntza bakoitzean hitzunik garatuko duen gaitasun maila (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000).

Elebitasun kontzeptua ahozkoaren edo idatzizkoaren arabera bereizteko ahalegina egin zuen José María Sánchez-Carrión-ek (1987). Autoreak lau hitzun-soslai bereizi zituen. Horien artean nabarmendu nahi ditugu hiru hauek: 1) euskaraz zein erdaraz alfabetaturikoak (*bizielebidunak*); 2) bi hizkuntzetan ahoz mintzatzeko gai izan arren, bakar batean baino irakurtzeko eta idazteko gai direnak (*elebidunak*); eta 3) bi hizkuntzetan ahoz mintzatzeko gai direnak, baina hizkuntza bakar batean ere gauza ez dena irakurtzeko eta idazteko (*erdielebidunak*). Autoreak darabilen kontzeptualizazioa egokia deritzogu Euskal Herriko errealitate soziolinguistikoari doitzen zaiolako. Hala ere, lan honetan (1) *elebidun* gisa izendatuko ditugu euskaraz zein erdaraz alfabetaturikoak; (2) *hizkuntza bakar batean alfabetaturiko elebidun* bezala, bi hizkuntzetan ahoz mintzatzeko gai izan arren, bakar batean baino irakurtzeko eta idazteko gai ez direnak; eta (3) *elebidun alfabetatugabe* gisa, bi hizkuntzetan ahoz mintzatzeko gai direnak, baina bakar batean ere ez irakurtzeko eta idazteko.

2.1.10. Alfabetizazioaren argiak eta itzalak

Lehenago aipatu dugu Unescok (1965, 2003, 2005, 2006) alfabetizazioa lotzen duela norbanakoaren garapen pertsonal, akademiko eta profesionalarekin; baita gizataldeen garapen ekonomiko, sozial eta kultural oparoarekin ere. Unescorentzat helduentzako zein haurrentzako alfabetizazioa eskubide bat da gobernuek juridikoki eta ekonomikoki zaindu eta bermatu behar duena.

Aitzitik, asko dira alfabetizazioaren *mitoaz* ikertu duten autoreak eta derrigorrezko alfabetatzearen egokitasuna auzian jarri dutenak (Ferreiro, 2001; Freire, 1975). Historiari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu idatzizkoa eta populazio osoa alfabetatzeko derrigorrezko edota doako sistemak erabili izan direla kultura agrafoak edo idazkera glotografikorik ez zituzten kultur-komunitateak konkistatzeko eta akulturatzeko (Ayestarán-Uriz, 1999; Landaburu, 1998). Beste autore batzuek diote populazio osoa alfabetatzeko derrigorrezko eta doako sistemen sustatzaileek, herri xehea bera kontrolatzea izan dutela

helburu, hau da, gizarteko talde hegemonikoen botereari eusteko tresna gisa erabili dela alfabetatze hedatua eta doakoa (Castell eta Luke, 1989 apud Dávila et al.; 1994). Horretarako, derrigorrezko eta doako alfabetatze prozesuen gaineko kontrola ez ezik, idatzizko komunikabideen eta idatzizko praktiken gaineko kontrola ere egin dute (Unesco, 1975).

Alfabetatzearen eta idatzizkoaren erabilera akulturatzaileen aurrean, Paulo Freire (1975) bezalako pedagogok helduen alfabetatzean eginiko lanak aintzat hartuz, alfabetatzea ipiniko dute hezkuntza askatzaileen eta gizarte-eraldaketaren erdigunean hainbatek (Braslavsky, 2004; Cassany, 2013; Dávila et al., 1994; Del Río, 2003; Ferreira, 2016; Street, 1993; Viñao, 2002). Guztiz arbuatzen dute eleaniztasunari eta kulturantzatasunari muzin egiten dion alfabetizazioaren ikuspegi homogenizatzailea, eta aldarrikatzen dute kultur komunitate adina idazketa eta kultur idatzi egon behar direla, eta ondorioz, errealitate kultural horien garapen askerako egokiak diren alfabetizazio prozesuak direla bakarrik zilegi. Bide batez, erabat gaitzesten dituzte kultur komunitate hegemonikoek legeztatzen dituzten derrigorrezko eta doako eskola bidezko alfabetizazioak kultur komunitate gutxituen akulturazioa helburu dutenak.

Ildo beretik mintzatzen zaizkigu Celia Moreno, Fernando Guzmán eta Eduardo García (2017). Autoreek hainbat ikastetxeetan ikertu zituzten alfabetatzeari lotutako kultur-balioak. Alfabetatzeari lotutako kultur-balioez ari garenean, hitz egiten ari gara, irakurtzeari eta idazteari ematen zaion garrantziaz, hobesten diren idatzizko praktikez eta, bide batez, horietan erabiltzen diren testu-generoez, hizkuntzez edota hizkuntza aldaerez eta abarrez. Alderatu zituzten ikastetxeak sustatzen zituen balioak eta familiek etxetan sustatzen zituztenekin. Erkatze lan horren harira, ikusi zuten Indize Sozio-Ekonomikoa eta Kulturala (ISEK) altuko familien kultur-balioak gertuago zeudela ikastetxeak sustatzen zituenetik.

Ez da makala alfabetatzeari lotutako kultur-balioen auzia, arrisku handia baitago eskolan zenbait komunitateetan egiten diren idatzizkoaren praktikak gutxiesteko, eta ikasgelako egunerokotik kanpo uzteko. Juan Domingo Argüellesen (2017) liburuaren izenburu iradokitzaileak dion bezala, alfabetatzeaz arduratzen garenok ez al genuke ezagutu behar zer irakurtzen duten irakurtzen ez dutenek?

2.2. Hizkuntz(ar)en didaktika(k)

Eskolaren xede nagusiak dira ikasleari komunitatearen egunerokoan beharrezkoak diren ezagutzak, prozedurak eta balioak transmititzea eta garatzeko bideak eskaintzea da; eta baita, gizartean indarrean dagoen sistema kultural, ekonomiko eta soziala iraunaraztea eta garatzea (Delors, 1996; Gimeno, 2000).

Eskolak, besteak beste, honako ezaugarri bereizgarriak ditu (Tamayo, 2014): a) hezkuntza agintaritza batek ziurtatzen eta kalifikatzen du eskolatzearen amaieran ikasleak ikasitakoa; b) derrigorrezko eskolaldia hasteko eta amaitzeko adin bat izan ohi da; c) haurrek ikastetxean eman beharreko denbora alde aurretik ezartzen eta antolatzen dela urteko egutegiaren zein asteko eta eguneko ordutegiaren bidez; d) ikastaldeetan gutxienez heldu bat (irakaslea) aritu ohi da ikasgunean jazotzen dena; e) haur kopuruaren ratioa irakasleko nabarmen handiagoa izan ohi dela familia-inguruetan baino; f) eta adin biologikoari loturiko ezaugarri fisikoak, kognitiboak zein afektibo eta sozialak aintzat hartuta antolatzen direla ikastaldea eta ikasmilak.

Orain artekoari erreparatuz, zilegizkoa iruditzen zaigu eskola bereiztea gainerako testuinguru alfabetatzaileetatik, alfabetatzeko arau propioak dituen ingurune alfabetatzailea delako.

Eskolak hainbat ohitura eta arau ezartzen ditu bere baitan aritzeko. *Eskola-kulturaz* ari gara, hau da, bere baitan aritzen diren pertsonen portaera eta haien arteko elkarrekintza antolatzen, kudeatzen eta arautzen duten ohituren, sinismenen eta sinboloen multzoaz (Ozaeta-Elorza, Garro-Larrañaga & Plazaola, 2020; Deal & Peterson, 2009; Stolp & Stuart, 1995). Eskola-kulturak denboran irauteko bokazioa duen arren, ezin da ukatu izaera aldakorra eta dinamikoa ere baduela hezkuntza komunitatea osatzen duten eragileen behar sozial, ekonomiko eta kulturalen arabera. Izaera aldakor eta dinamiko horren erakusgarri dugu eskola-testuinguru guztiek zenbait ezaugarri partekatzen dituzten arren, ezin dela ukatu ikastetxe batetik bestera alde esanguratsuak izaten direla (Firestone & Louis, 1999). Horregatik, hain zuzen, zilegi da eskola-azpikulturaz hitz egitea (Fullan, 2002).

Eskola-kulturaren barruan ere ezartzen da ikaskuntzarako xedatutako espazio eta egoera didaktikoetan (Brousseau, 2007) zeintzuk izan behar duten irakasleen eta ikasleen portaerak, zereginak eta rolak. *Kontratu didaktikoaz* (Brousseau, 1988) ari gara, ikasgeletan irakasleen zein ikasleen portaerak eta elkarrekintzak gidatzen dituen arau sistemaz (Thevenaz-Christen, 2002).

Komunitatearen egunerokoan beharrezkoak diren ezagutzak, prozedurak eta balioak askotarikoak direnez, azpimarratzekoa da eskolari egotzi zaiola transmititu beharreko edukien hautaketa eta horien artikulazioa eta sekuentziazioa antolatzea, beti ere, kontuan izanda hainbat irizpide soziologiko, didaktiko, epistemologiko eta psikologiko eta ikasleen ezaugarriak eta beharrak. Yves Chevallard-en (1985) transposizio didaktikoaren teoriak ondo asko azaltzen du nola egiten duen eskolak lan hori.

Hizkuntza idatziari dagokionez, eskolaren zertarakoen artean dago komunitatean errota dagoen *kultura idatzia* iraunaraztea eta garatzea (Ríos-García, 2006; Ferreira, 2001; Unesco, 2016). Horretarako, besteak beste, ziurtatu beharko du hurrek garatuko dutela egunerokoan ohikoak diren idatzizko praktika diskurtsiboetan beharrezkoak izango dituen testuak ekoizteko eta ulertzeko gaitasuna (Bronckart, 2004, 2007; Dolz & Schneuwly, 1997; Sainz-Osinaga et al., 2005).

Argitu behar dugu (1) gure objektua hitzezko komunikazioaren modalitate jakin bat dela: *hizkuntza idatzia*; (2) eskola ibilbidearen aldi jakin zehatz batean kokatzen dela: *HHko bigarren ziklotik LHko 1. mailara*; (3) tokiko bi hizkuntza dituen elebitasun egoera batean gertatzen dela eta (4) aztertu dugun ikastetxean hizkuntza gutxitua dela irakastorduen ehuneko handi batean instrukzio hizkuntza.

Hori horrela, burura datozkigun galderak dira: a) testuinguru horretan zertarako irakasten den irakurtzen eta idatzen; b) hizkuntza idatziari buruz zer da irakasten dena; c) nola irakatsi eta ebaluatu behar den; eta d) ea ba ote den berriazko ezagutzarik horretarako. Galdera horiek erantzungo ditugu jarraian.

Diziplina zientifiko gisa, *didaktika modernoaren* garapena derrigorrezko hezkuntzaren eta Hezkuntza Zientzien garapenaren eskutik joan da (Gagnon, eta Mosquera, 2009). Hasiere batean, irakaskuntzaz baino ez zen arduratzen didaktika. Zerbait irakasteko jarraitu

beharreko urratsak azaltzen zituen, hori aski zelakoan ikaskuntza eraginkorra ziurtatzeko. Ikuspegi horrek izaera preskriptiboa zuen eta ez zuen ikaslea prozesuaren eragile aktibotzat jotzen. Ikaslearen eginkizuna zen irakasleak agindutakoa betetzea. Irakaslearen sinismen, iritzi, uste eta balioen arabera zen bere jarduna. Hezkuntza Zientzien sorrerarekin, aldiz, gainerako diziplina zientifikoek ezagutzak eta ikerketa-metodoak hasi ziren erabiltzen hezkuntza testuinguruetan. Hezkuntza Zientzien ekarpenari esker, didaktika bere iker-objektua definitzen hasi zen. Hona hemen, diziplina zientifiko gisa didaktikaren balizko definizio orokorra (Abreu et al., 2018, 80-81 orr.):

Está estrechamente vinculada con otras ciencias que intervienen en el proceso educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) Como ciencia orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en su manifestación más amplia y contemporánea que implica emocional y físicamente a profesores y estudiantes y los coloca en posición de éxito, en roles diferentes, pero con un propósito similar (...) El objeto de la Didáctica como ciencia consiste en estudiar la dinámica, compleja y cambiante del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones dialécticas, personales, grupales y colectivas, que se establecen y desarrollan entre sus agentes personalizados (docente y estudiante) en un marco amplio, integrador, integral e institucionalizado, bajo la influencia del entorno. Estudia la manera en que esos agentes (profesores y estudiantes) utilizan la teoría y las experiencias prácticas de esta ciencia para seleccionar, organizar lógicamente, estudiar, enseñar, aprender, dominar, enriquecer, crear y aplicar de forma desarrolladora el contenido de la cultura de la humanidad, según las exigencias de un momento histórico concreto y expresado en asignaturas y disciplinas.

Nabarmendu nahi dugu, definizioak (1) aitortzen diola didaktikari gizartea eta hezkuntza eraldatzeko eta hobetzeko ahalmena, (2) testuinguru sozial eta kultural jakin baten eraginpean dagoen eskola-egoeratan gertatzen diren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuez ari dela nagusiki, (3) aintzat hartzen duela diziplina zientifiko ezberdinen ezagutza epistemologikoa eta ikerketa-metodoak, (4) ikasleei ere aitortzen diela ardura didaktikorik, eta (5) ikasgelan jazotzen diren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuen gaineko gogoetaren aldeko aldarria egiten duela, iradokiz irakaslearen praktika gogoetatsutik eta hezkuntza eragileen arteko elkarrekintzatik etorri behar dela ikaskuntza-irakaskuntza prozesuen optimizazioa.

Oraindik garatzen ari den diziplina izaki bere baitan ikuspegi ezberdinak aurki daitezke didaktikarentzat definitzen den ikerketa-objektuaren arabera (Abreu et al., 2018). Gaur egun, aski onartua dago ez dagoela didaktika bakar bat, baizik eta didaktikak, pluralean; bakoitzak bere iker-objektua eta ikerketa-prozedurak propioak ditu. Ari gara *didaktika orokorraren* eta *didaktika espezifikoen* arteko bereizketa aldarrikatzen duen ikuspegiak (Gonzalez-Gallego, 2010).

Didaktiken espazio zabal horretan gure ekarpena kokatzearen, esan behar dugu gurea *hizkuntzen didaktika espezifikolari* dagokiola. Zeintzuk dira, ordea, hizkuntzen didaktikaren ezaugarri bereizgarriak?

Hizkuntzen Didaktikaren sorrera diziplina gisa, XX. mendeko 70. eta 80. hamarkaden inguruan kokatu behar da (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009), hain zuzen, irakaskuntza-ikaskuntza objektu adina didaktika dagoela aldarrikatzen duen ikuspegiaren sorrera eta zabalkundearekin. Hala ere, 90. hamarkadan jazo zen eztabaida epistemologikoa nabarmentzen dute Joaquim Dolz-ek, Roxane Gagnon-ek eta Santiago Mosquera-k (2009,

136. or.) euren iritziz urrats handia eman zuelako Hizkuntzen Didaktika diziplina zientifiko autonomo gisa:

Los años 90 son un periodo en que se presenta una profunda transformación en la didáctica de las lenguas (...). Se revela una polémica inevitable entre los que defienden las posiciones praxeológicas (Alto, 1992) y los que distinguen una didáctica de la intervención y una didáctica descriptiva o explicativa (Bouchard, 1992) (...) La didáctica se reivindica como una disciplina plural pero que busca autonomía en relación con las ciencias de referencia. Si los métodos de investigación utilizados son comunes a las ciencias sociales y humanas (Reuter, 2006), se ven emerger metodologías específicas para el estudio de los fenómenos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas (...) Se observa pues el nacimiento de una didáctica descriptiva, comprensiva y explicativa que busca objetivar y modelar los fenómenos de enseñanza/aprendizaje, sustentando los debates epistemológicos subyacentes a los trabajos de ingeniería didáctica, pero dejando de lado las coyunturas particulares.

Aipuren azken lau lerroek ezin hobeto adierazten dute zeintzuk diren hizkuntzen didaktikaren alorrean ikerkuntzaren helburuak eta misioa: irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuak deskribatzea, ulertzea, azaltzea, eta sustengatzen dituen *ingeniaritza didaktikoaren* gaineko eztabaida sustatzea.

Labur-labur bada ere, azal dezagun ingeniaritza didaktikoa kontzeptuarekin aditzera eman nahi dela, teknologien sorkuntzarako ingeniaritzak ezagutza eta metodo zientifikoak darabiltzan bezala, hizkuntzen didaktikak ere hala egiten duela (Artigue, 1989). Ikuspegi horren arabera, hizkuntzen didaktika litzateke irakaskuntzaren praktiken azterketan oinarritzen den diziplina. Bereziki, irakasleak ikasleen gaitasunetara, egindako zereginetara, irakatsitako eta ikasitako objektuetara eta irakaskuntza-tresnetara egokitzeko dituen moduei begira dagoena. *Ad hoc* egoeretan ezagutza zientifikoa eta teknologikoa aplikatzen duen diziplina da hizkuntzen didaktika (De Pietro & Schneuwly, 2003; Gagnon & Dolz, 2016).

Hizkuntzen Didaktikaren helburua eta misioa aipatu ostean, ikus dezagun jarraian zein den bere iker-objektua. Aurrera egin baino lehen, ordea, adierazi behar dugu gure egiten dugula Jean Paul Bronckart buru duen Genevako eskolaren marko didaktikoa: *interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD)* haritik sortzen den *hizkuntza ekintzan* oinarritutako marko didaktikoa (Bronckart, 2004, 2007, 2008). Argitu dezagun hizkuntza ekintza dela giza-jardueraren edozein esparrutan egiten den hitzezko komunikazioaren erabilera zehatz eta kokatua. Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren arabera, hizkuntz ekintzek testu forma hartzen dute eta testu bakoitzak bere ezaugarri propioak dituen arren, ez da testurik hutsetik sortzen denik. Testu orok oin hartzen du historian zehar belaunaldiz belaunaldi hizkuntza komunitateko kideek erabili eta ondu dituzten testu-generoren batean (Dolz & Gagnon, 2010). Baldintzapen sozio-historikoen artikulatzen dituzte testu-generoen bidez testu ororen ekoizpena zein ulerkuntza (Schneuwly, 1992).

Hona hemen, Genevako eskolako partaide diren hiru autorek nola definitzen duten *hizkuntzen didaktika espezifikokoaren* iker-objektua:

“La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didáctica de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los

procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar” (Dolz, Gagnon, eta Mosquera, 2009, 118. or.).

Definizioari erreparatuta badira zenbait alderdi nabarmendu beharrekoak. Lehenengoa, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak azaltzen dituela prozesu beraren aurkia eta infrentzua bezala. Yves Chevallard-ek (1985, 1997) garatu zuen *transposizio didaktikoaren teoriak* erakusten du nola txirikordatzen diren irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak prozesu bakar batean. Transposizio didaktikoaren teoriak azaltzen du giza-jardueretan lanabes modura erabiltzen den *jakintza zientifikoa* nola bilakatzen da irakatsiko den jakintza, eta irakatsitako jakintza hori nola bihurtzen den ikasleak ikasitako (eraikitako) jakintza.

Yves Chevallardek, ordea, matematikako jakintzen gaineko transposizio didaktikoa azaldu zuen. *Interakzionismo sozio-diskurtsiboak* (Bronckart eta Schneuwly, 1991; Schneuwly, 1995, 2009a) ekarri zuen Chevallarden teoria *hizkuntzen didaktikara*. Horretarako, alde batetik aintzat hartu zituen hizkuntza eta irakaskuntza giza-jarduera gisa ikerketa objektu duten diziplinen corpus zientifikoa; eta bestetik, hizkuntza komunitate jakin baten egunerokoan gertatzen diren hizkuntz ekintzak (testu-generoren batean oin hartzen duten testuak). Izan ere, hizkuntzen didaktikaren helburua ez da hizkuntzaren gaineko ezagutza zientifikoa sortzea eta ikasleari beraganaraztea soilik, hitzezko komunikazio-gaitasuna garatzen ere lagundu nahi dio ikasleari, hau da, egoera komunikatibo errealetan eraginkorrak diren testuak ahoz zein idatziz ulertzeko eta ekoizteko gaitasuna garatzen laguntzea (Sainz-Osinaga, 2001). Interakzionismo sozio-diskurtsiboarentzat, hitzezko komunikazio-gaitasuna lotzen da hitzun batek ulertu eta ekoitzi dezakeen testu-generoen erreperitorio zabalarekin (Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz & Gagnon, 2010).

Bistakoa da, hizkuntzaren askotariko jarduera-esparruetan egunerokoan erabiltzen diren jakintza guzti-guztiak ezin direla irakatsi, eta horrenbestez, irizpideak ezarri behar dira hezkuntza sisteman irakatsiko diren jakintzak zeintzuk izango diren erabakitzeko. Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren ikuspegitik, garrantzia handiko afera da zein testu-generori aitortu zilegitasuna ikasgelan irakatsia izan dadin (Dolz & Schneuwly, 1997).

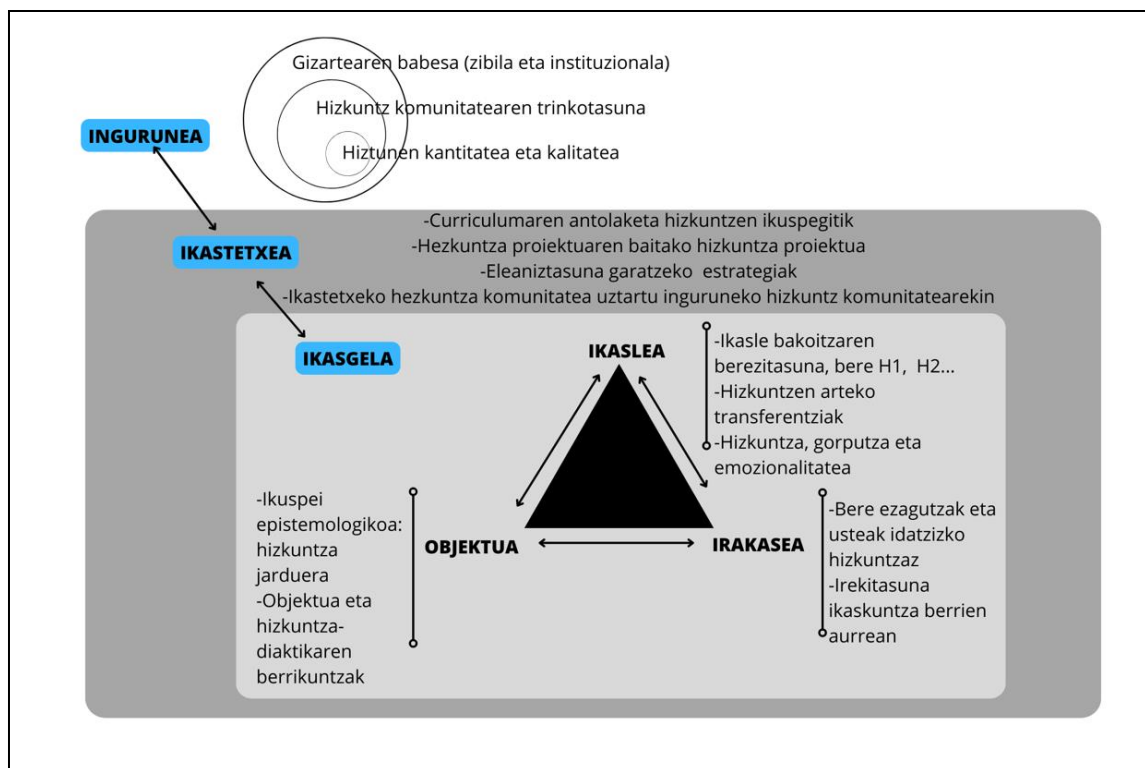
Yves Chevallardek (1985) bi aldi nagusi bereizi zituen transposizio didaktikoan. Lehenengo transformazio handia dokumentu kurrikularren bidez gauzatzen da, hau da, hezkuntza agintaritzaren eta ikastetxeen dokumentu kurrikularren andanaren bidez. Hurrengo transformazio handia, ikasgelan bertan gertatuko da irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintzaren bidez.

Transposizio prozesu oro, bestalde, *sistema didaktiko* jakin batean gertatzen da. Sistema didaktikoak aipamen egiten dio, lehenik eta behin, *triangelu didaktikoari* (Chevallard, 1985). Hiruki didaktikoaren hiru erpinetan, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren oinarritzko hiru elementuak ageri dira: *ikaslea, irakaslea eta objektua* (hizkuntza). Elementu horiek guztiek elkarri eragiten diote ezinbestean. Sistema didaktikoaren hiru dimentsio horiek (ikasgela, ikastetxea, testuingurua) presente daude prozesu transpositiboetan, horietan guztietan objektua transformatzen delako, era batean ala bestean, irakatsia eta ikasia izan dadin ikasgelan. Ondoko irudia (ikus 2.irudia) argigarria zaigu irakaskuntza-ikaskuntza prozesua modu sistemiko batetik ikusteko (Sainz-Osinaga et al., 2005).

Irakaslea eta objektua lotzen dituen lerroan koka daiteke irakaslearen *gaitasun didaktikoa*. Irakasleak aditua izan behar du honako alderdietan: a) eskola-egoeretan gertatzen diren

trasmisio prozesuetan; b) hizkuntza- ezagutzetan eta hizkuntza praktikan; eta c) hizkuntzen arteko erlazioetan eta interdependentzian.

2. irudia. Sistema didaktikoaren dimentsioak. Egileak moldatua hemendik hartuta: Sainz-Osinaga et al., 2005.



Irakaslea eta ikaslea lotzen dituen lerroan, berriz, irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintza dugu, *kontratu didaktikoak* (Brousseau, 2007) arautuko duena eta irakaslearen *keinu didaktikoak* (Sainz-Osinaga, 2010; Schneuwly, 2009b) baldintzatuko dutena. Ikaslea eta objektua lotzen dituen lerroan, berriz, ikaslearen aurrezagutzak, beharrak eta gaitasunak ez ezik, objektuarekiko interesa, zein hizkuntza-ezagutzen eta hizkuntza-gaitasunen ontogenesia ere topatzen dugu (Sainz-Osinaga et al., 2005). Triangelu didaktikoa, halaber, zabalagoa den beste egitura batean kokatzen da: *ikastetxea*. Eta ikastetxea, era berean, are eta zabalagoa den beste batean: *ingurunea*.

2.3. Hizkuntza idatziaren derdi irakasgarriak

Atal honetan arakatuko dugu zeintzuk izan daitezkeen hizkuntza idatziarekin lotu daitezkeen askotariko edukiak. Horretarako, taula bat osatu dugu identifikatu ditugun balizko eduki irakasgarriak bildu eta multzokatzen dituenak. (ikus 2. taula)

Taula osatzeko hiru erreferentzia hartu ditugu aintzat: *Roland Goigouxen* (2004, 2016) proposamena; *National Reading Panel* (2000) txosten entzutetsuak proposaturikoa; eta *Ikuspegi sozio-diskurtsiboarena* (Bronckart, 2004; Dolz eta Schneuwly, 1997; Dolz eta Gagnon, 2010).

Argitu dezagun <-garrri> atzizkia darabilgula aditzera emateko asko direla hizkuntza idatziari buruz irakatsi daitezkeen alderdiak eta aintzat hartzen den marko teoriko, metodologiko edota ikasmailaren arabera, horietako batzuk ala besteak lehenetsiko direla.

Roland Goigouxen (2016) proposamena gertatu zaigu bereziki interesgarria hizkuntza idatziaren hastapenei begira dagoelako. Autorearen iritziz hainbat dimentsio dira hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan irakatsi beharrekoak: a) kode alfabetikoa (hitzen idazketa eta irakurketa); b) testuen ulermena; c) testuen idazketa; eta d) idatzizkoaren kulturaren bereganatzea (*acculturation à l'écrit*). *Lire et écrire* (2016) ikerketa txostenean bosgarren elementu bat ere erantsiko du: e) gramatika (*l'étude de la langue*).

National Reading Panelean (2000), berriz, bost dira irakurketari dagokionez berariaz landu beharreko alderdiak: a) kontzientzia fonologikoa; b) kontzientzia fonografikoa; c) jariotasuna; d) hiztegia; eta e) testu ulerkuntza.

Bi erreferentzia horiek hartu ditugu aintzat, behe-mailako prozesuen berariazko trebakuntzari garrantzia handia ematen dioten arren, argi adierazten dutelako behe-mailako prozesuak ez direla aski testu idatziak ulertu eta ekoizteko.

Hirugarren erreferentziari dagokionez, nabarmendu dezagun zerrenda horretan badela zeharkako elementu bat idatzizkoaren dimentsio guztiak bustitzen dituenak: *testu-generoa* (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997).

Hona hemen osatu dugun taula:

2. taula. Hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak. Egileak ondua oin hartuta iturri hauetan: Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997; Goigoux, 2004, 2016; National Reading Panel, 2000)

<p>A. IDAZKETA SISTEMA:</p> <p>A1) SISTEMA ALFABETIKOA (hitzen irakurketa eta idazketa)</p>	<p>PRINTZIPIO ALFABETIKOA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetoko hizkien izena eta hurrenkera ezagutu eta buruz ikasi. • Jakin hizkiek sortzen dituztela silabak, eta silabek hitzak. • Hizki larriak eta xeheak identifikatu. • Puntuazio ikurren izena eta funtzioa identifikatu. <p>KONTZIENTZIA FONOLOGIKOA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hitzak silabatan banatu (kontzientzia silabikoa). • Errimak identifikatu. • Silabak fonematan banatu (kontzientzia fonemikoa). <p>KONTZIENTZIA FONOGRAFIKOA (kodetze eta dekodetzea):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grafema eta fonemen arteko erlazioak ezagutu (kontzientzia fonografikoa). • Ortografia sakoneko hitzak ezagutu (hiztegi ortografikoa).
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Inprimatutako letren irakurketan trebatu. <p>AHO-MOTRIZITATEA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonema, silaba hitzak ondo ahoskatu elementu prosodikoak ere aintzat hartuta. <p>ESKUZKO IDAZKETA (KALIGRAFIA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mugimendu prozesuari loturiko alderdiak: alderdi grafomotoreak eta kaligrafikoak idazketa bertikalean eta horizontalean: testuaren norabidea, trazuaren norabidea, hitzen arteko tartearak, orrialdearen espazioaren kudeaketa, eta abar. • Ergonomia: nola heldu euskarria eta idazgailua, nola eseri... • Idazgailu elektronikoen bidezko idazketa: teklatu bidezko idazketa <ul style="list-style-type: none"> ○ ikusmeneko mekanografia ○ Ukimenezko mekanografia <p>JARIOTASUNA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irakurketaren behe-mailako prozesu kognitiboak automatizatu. • Idazketaren behe-mailako prozesu kognitiboak automatizatu.
<p>A2. ZENBAKI-SISTEMA HAMARTARRA</p>	<p>ZENBAKI-SISTEMA HAMARTARRAREN PRINTZIOAK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zenbakiak grafikoki adierazteko erabiltzen diren zifra indo-arabiarren izena eta hurrenkera buruz ikasi • Zenbakiak zifrez osatzen direla eta zifraren posizioak adierazten duela kopuru-unitatea. Eskubitik ezkerre: batekoa, hamarrekoa, ehunekoak, milakoak...
<p>B. TESTUEN IRAKURKETA ULERKORRA</p>	<p>IRAKURRI AURRETIKO JARDUERAK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Goi-mailako prozesuetan oin hartzen dituzten jarduerak: <ul style="list-style-type: none"> ○ Egoera komunikatiboa ezaugarritu eta irakurketaren helburuak ezarri. ○ Irakurriko den <i>testua zein moldekoa</i> den identifikatu. ○ Irakurketa prozesua antolatu (epeak, lekua, euskarriak, eta abar erabaki). <p>IRAKURRI BITARTEKO JARDUERAK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Behe-mailako prozesuetan oin hartzen duten jarduerak: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dekodetu. ○ Hitzak ezagutu. ○ Irispide lexikala ahalik eta azkarren egin (kontuan hartuta esaldia, parrafoa, testu-generoa, testuratze mekanismoak, egoera komunikatiboa...). • Ahots gora irakurri elementu prosodikoak eta harreman fonografikoak zainduz. • Goi-mailako prozesuetan oin hartzen duten jarduerak: <ul style="list-style-type: none"> ○ Itxaropenak egin. ○ Iragarpenak egin. ○ Inferentziak eratu. ○ Hipotesiak eratu. ○ Metaulerkuntza (ulermen arazoak identifikatu). ○ Irakurketa prozesua antolatu. <p>IRAKURRI ONDOREN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testuaren informazioa norberak dituen ezagutza eta sinismenekin alderatu eta ezagutza eskema eta iritzi osatuagoak eta elaboratuagoak egin. • Testuak diona zein irakurketari esker sortu dituen iritzi eta ezagutza berriak, besteei modu laburtuan eta argian ahoz zein idatziz adierazi.
<p>C. TESTUEN EKOIZPENA (testu-generoren batean oin har dezakeen testuaren idazketa adierazkorra)</p>	<p>PLANGINTZA PROZESUAK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Goi-mailako prozesuetan oin hartzen dituzten jarduerak: <ul style="list-style-type: none"> ○ Egoera komunikatiboak ezaugarritu eta idazketaren helburuak ezarri. ○ <i>Testu-generoa</i> hautatu. ○ Ideiak sortu eta testu-plana osatu. ○ Idazketa prozesua antolatu (epeak, lekua, idazgailuak, euskarriak eta abar erabaki). <p>TESTUGINTZA PROZESUAK (TESTURATZEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Goi-mailako prozesuetan oin hartzen dituzten jarduerak: <ul style="list-style-type: none"> ○ Enuntziatu • Behe-mailako prozesuetan oin hartzen dituzten jarduerak:

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enuntziatuak transkribatu/ kodetu arau fonografikoak (eta ortografikoak) betez eta idazketa sistemako ikur grafikoak ulergarri markatzen direla ziurtatuz. <p>BERRIKUSTAPEN PROZESUAK eta EDIZIOA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idatzitakoa irakurri, zuzendu eta ondu. • Behin betiko zirriborroa editatu.
<p>D. GRAMATIKA (testu-generoren batean oin har dezakeen gramatika esplizitua edo deklaratihoa)</p>	<p>PERPAUS MAILAKO GRAMATIKA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perpaus mailako gramatika esplizituaren oinarrizko hiztegi terminologikoa ezagutu. <p>TESTU MAILAKO GRAMATIKA (<i>testu-generoen</i> ezaugarri diskurtsiboetan oinarritu daitekeena)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testu-gramatikaren oinarrizko hiztegia ezagutu.
<p>E. IDATZIZKOAREN BESTE KULTUR DIMENTSIOK</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hizkuntza komunitatean egiten diren idatzizkoaren praktika diskurtsiboak eta horietan erabili ohi diren <i>testu-generoak</i> identifikatu. • Haur eta Gazte literatura ezagutu eta atsegin iturri gisa irakurri. • Irakurzaletasuna eta idazaletasuna (hizkuntza komunitatearen praktika idatzietan parte hartzeko interesa): <ul style="list-style-type: none"> ○ Hizkuntza idatziarekiko eta testu idatziek diotenaren gaineko interesa izan. ○ Norbere kultur komunitatean dauden praktika idatziak eta idatzizko praktiken komunitateak ezagutu, identifikatu eta horietan parte hartzeko interesa izan. ○ Irakurtzeko eta idazteko ohiturak garatu (irakurzaletasuna eta idazaletasuna). ○ Irakurle eta idazle gisa norberak duen autokontzeptua eta autoestima eraiki. • Idatzizko kulturarekiko begirada kritikoa izan (gure komunitatean errotutako idatzizkoaren praktikak eta kultura idatziak gugan eta gizartean duen eraginaren gaineko gogoeta kritikoa egin)

Argitu dezagun taulan azaltzen den zerrendak izaera eklektikoa duela edukien arteko harreman ierarkikoei dagokienez, ez baitu adierazten zein eduki lehenetsi behar den, ezta eduki-multzo horietako bakoitza banaka landu behar ote den ala besteren bat(zu)ekin batera.

2.4. Irakurketa eta idazketaren buru-eragiketak

Hizkuntzalaritza kognitiboak erakusten duenez, asko dira testu bat irakurtzeko eta idazteko aktibatu beharreko ezagutzak eta abiatu beharreko prozesu kognitiboak edo buru-eragiketak (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000; Castles et al., 2018; Coltheart et al., 2001; Hayes & Flower, 1980). Mobilizatu beharreko ezagutzei dagokienez, bereiz ditzakegu *hizkuntzari buruzko ezagutzak* eta *munduari buruzkoak* (Diéz-Vegas, 2004; Correig, 2000). Hizkuntzari buruzko ezagutzak ditugu, besteak beste, morfosintaxia, hiztegia, ahoskoaren eta idatzizkoaren arteko aldeak, eta testu mailako gramatikari dagozkion alderdiak, hala nola, testuaren azpiegitura orokorra, testuratze mekanismoak, eta adierazpen-erantzunkizuna hartzeko mekanismoak. Munduari buruzko ezagutzak, berriz, ingurune fisiko eta sozialari buruzkoak lirateke.

Mobilizatu beharreko prozesu kognitiboak ere hamaika dira (Piaget, 2001; Vega, 1998; Vigotsky, 1979). Hona hemen batzuk: gorputz atalen mugimendu motorren koordinazioa, zentzumen-pertzepzioa, arreta, epe laburreko eta epe luzeko memoria, dekodetzea eta kodetzea, hipotesiak eta inferentziak eratzea, mundu diskurtsiboaren eraikuntza, gogoeta metalinguistikoa zein metakomunikatiboak, eta beste.

Irakurtzerakoan zein idazterakoan alderdi asko dira eragin dezaketenak mobilizatu beharreko ezagutzak eta prozesu kognitiboak ezberdinak izatea. Hona hemen horietako batzuk: a) testuak darabilen idazketa sistemaren ezaugarriak (Tolchinsky, et al., 2012a); b) hiztunaren alfabetatze maila (Ferreiro & Teberosky, 1979); c) irakurketa eta idazketaren helburua eta erabiliko den testu-generoak informazioa adierazteko eta antolatzeke duen modua (Bronckart, 2004); d) testuan bertan erabiltzen diren sistema semiotikoen kopurua; f) testua ulertzeko eta ekoizteko forma soziala (Díez-Vegas, 2004); g) ingurune analogikoan ala digitalean gertatzen ote den (Cassany, 2000); eta h) irakurketaren eta idazketaren helburu komunikatiboa eta helburu horiekiko irakurleak edo idazleak erakusten duen engaiamendu maila (Bruce et al., 1981).

Askotariko buru-eragiketa horien artean, interesgarria deritzogu *trebetasun* eta *estrategiaren* arteko bereizketa (Afflerbach et al., 2008). Izan ere, bereizketa hori izango da gako nagusienetako bat ulertzeko zein den irakurle-idazle adituen eta hasiberrien artean kognitiboki dagoen aldea irakurtzerakoan eta idazterakoan (Wolf, 2018; McCutchen, 1988).

Trebetasunak lirateke modu automatikoan egiten diren zenbait prozesu kognitibo konplexu, hala nola, kodetzea, dekodeatzea edota notazio-sistemako ikur grafikoak eskuz idazteko eskuak egiten duen mugimendu sorta. Phillip Ackerman-entzat (1987) prozesu automatizatuak dira, guztiz egituratuak dauden prozedurak modu azkar batean eta aparteko ahaleginik gabe egiten direnak. Automatikoak izanagatik, dena den, beharrezkoa izaten da gutxienezko kontrol metakognitiboa prozesuan gerta daitezkeen arazoak eta zalantzak garaiz identifikatu eta zuzendu ahal izateko (McCutchen, 1988; Wolf, 2018). Estrategien artean, berriz, ulerkuntza eta ekoizpen prozesuaren gaineko kontrolari loturiko ekintzak nabarmendu behar ditugu. Horiek ez dira modu automatikoan gertatzen, baizik eta askotariko gogoeten eta hartutako erabakien ondorioz (Ackerman, 1987).

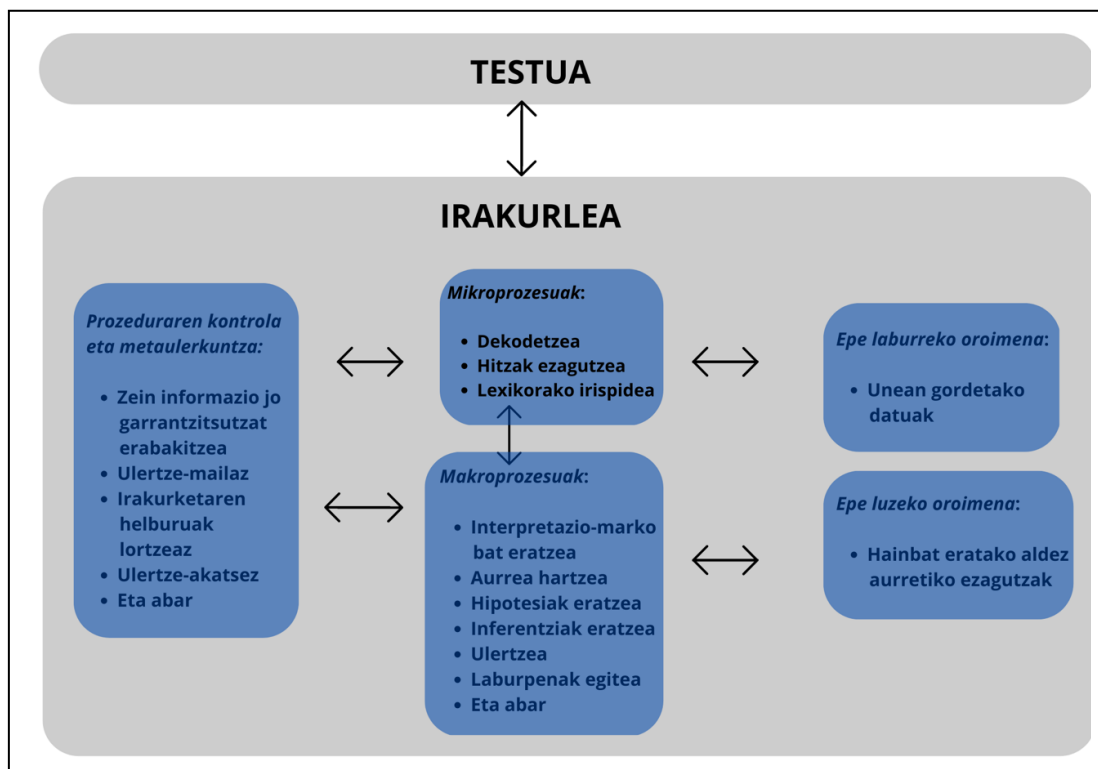
Asko dira ere hizkuntzalaritza kognitiboaren esparruan proposatu diren ereduak irakurketa eta idazketa azaltzeko (Alonso & Mateos, 1985; Castles, et al., 2018). Argitu dezagun ari garela *irakurketa ulerkorraz* (Solé, 1987) eta *idazketa adierazkorraz* (Haranburu-Oiharbide et al., 2008). Enuntziario egoera errealean (Benveniste, 1977) kokatzen diren testu idatzen ulermenaz eta ekoizpenaz ari gara. Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan duten erreferentzialtasunagatik, bi nabarmenduko ditugu: *irakurketaren eredu interaktiboa* (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000; Rumelhart, 1977; Solé, 1987); eta *John Hayes-en eta Linda Flower-en* (1980) *ekoizpen idatzirako eredu*.

2.4.1. Irakurketaren eredu interaktiboa

Eredu interaktiboarentzat irakurketak –testu idatzen ulermena— ezagutza askoren eta prozesu kognitibo edo buru-eragiketa anitzen arteko eragin-trukea behar du (Alonso & Mateos, 1985; Castles et al., 2018; Solé, 1987). Eragin-truke hori bi dimentsiotan gertatzen da. Alde batetik hainbat prozesu kognitiboren artekoa (Rumelhart, 1977); eta bestetik, irakurleak dakartzan askotariko ezagutzen eta testuak ematen duen informazioaren artean (Solé, 1987).

Lau dira eredu interaktiboak nabarmentzen dituen buru-eragiketak (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000) eta elkar eragiten diotenak: a) Behe-mailako eragiketak edo mikroprozesuak; b) goi-mailako eragiketak edo makroprozesuak; c) metaulerkuntza ; eta d) metaprozesuak.

3. irudia. Irakurmenaren eredu interaktiboa. Egileak moldatua hemendik hartuta: Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000.3



Behe-mailako prozesuak dira: dekodetzea, hitzak ezagutzea eta lexikorako irispidea (Coltheart, 1981; Coltheart et al., 2001). Horien bidez irakurlea gai da idatzitako hitzaren esanahietara iristeko. Beti ere, irakurleak aurretik memorian gordeak dituen esanahietara. Goi-mailako prozesuen artean, berriz, inferentziak, hipotesiak eta zentzua eratzeko prozesuak bereizi ohi dira (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000).

Inferentziek aukera ematen digute testuan dagoen informaziotik abiatuta, esplizitatzen ez den informazioa osatzeko (Perrusi-Brandao & Oakhill, 2005; Solé, 1992). Inferentziak eratzeko gaitasunari esker, irakurleak askotariko informazioa eskura lezake, esate baterako, zein den testua osatzen duen hitz bakoitzaren adiera esaldiarekiko zein testu osoarekiko; testuko zein pasartetan ematen den informazioa modu esplizituan edo inplizituan; zein den egilearen jarrera eta ezagutza hizpide duen gaiarekiko; egilearentzat zeintzuk diren ideiak nagusiak eta zeintzuk bigarren mailakoak; zein testu-generoaren ezaugarrietara gerturatu den gehien testua; eta abar (Solé, 1987). Informazioaren bat inferitzeko testuak nahikoa informazioa ematen ez duenean eta irakurleak nahikoa ezagutza ez duenean, irakurleak behin-behineko hipotesiak egin behar izaten ditu, irakurketan aurrera egin ahala berretsi edo errefusatuko dituenak (Perrusi-Brandao & Oakhill, 2005; Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000).

Behe- eta goi-mailako buru-eragiketez gain, *metaulerkuntza prozesuek* osatzen dute oinarriko hirugarren hanka (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000). Metaulerkuntza prozesuen bidez, irakurleak baloratzen du ea ondo ari ote den ulertzen testua; ea pasarteren bat berriz irakurri behar ote duen; edota ea merezi ote duen irakurtzen jarraitzeak. Gisa horretako erabakiak hartzeko irakurleak darabiltzan irizpide multzoari koherentziaren atalasea edo estandarra deitu izan zaio (Van den Broek et al., 2011). Koherentziaren estandarra, edonola ere, irakurketarako motibazioaren eta irakurketaren helburuekiko menpekota da (Graesser et al., 1994).

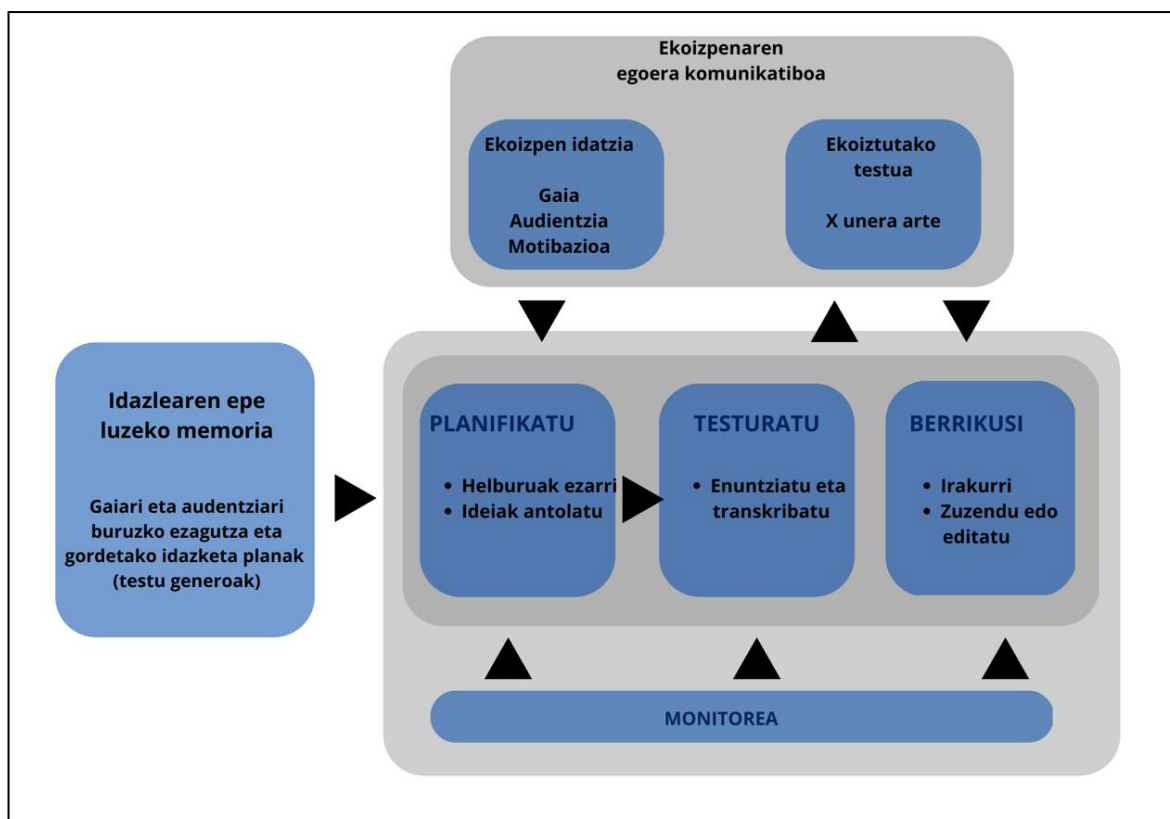
Laugarren hanka dugu *metaprozesamendua* (Aldekoa eta Ruiz-Bikandi, 2000; Afflerbach et al., 2008). Metaprozesamendua irakurketa prozesuaren gaineko kontrola ahalbidetzen du modu ohartuan. Horren bidez, adibidez, irakurleak erabakiko du irakurketa noiz, non eta nola egingo duen, bai eta zer egingo duen irakurri aurretik, irakurri bitartean edota irakurri ondoren.

Aipatzekoa da, ereduak esplizitatzen ez duen arren, esaldi mailako zein testu mailako gramatikek badutela bere lekua eredu horretan. Izan ere, goi-mailako buru-eragiketetan, askotariko ezagutzak mobilizatu beharko baitira. Polisemikoak diren hitzen kasuan, irakurritako hitzaren esanahi zehatzera iristeko, adibidez, haurrak aintzat hartu beharko du hitzak esaldian zein toki betetzen duen, horrek eman baitiezaioke hitzaren kategoria gramatikalaren berri; eta aldi berean, testuaren ulermen markoa eraiki beharko du, testuak hizpide duen gaiarekin lotzen diren eremu semantikoak zeintzuk diren jakiteko (Goigoux, 2004). Edozein dela ere irakurritako hitza, bistan da, irakurriaren ulermenak askotariko ezagutzen eta buru-eragiketen beharra duela.

2.4.2. Idazketaren Hayes eta Flower eredu kognitiboa

John Hayes-en eta Linda Flower-en (1980) ekoizpen idatziaren ereduaren arabera, testu bat ekoizteko orduan hiru aldi nagusi daude: planifikazioa, testuratzeta eta berridazketa.

4. irudia. Idazketaren Hayes eta Flower eredu. Egileak moldatua hemendik hartuta: Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000



Planifikazioaldian idazleak komunikazioa ezaugarritu eta beharrezkoak dituen ezagutzak aktibatzen ditu. Egoera komunikatiboa ezaugarritzeak esan nahi du idazketaren zertarakoak edo helburuak zehaztu eta hartzaileen profila(k) eraiki beharko dituela, hartzaileen behar eta ezaugarriei ondo egokitzen den testua ekoizteko (Dolz & Gagnon, 2010). Horrek guztiak lagunduko dio testuaren gaia zehazten, gaiarekiko dituen ezagutza orokorrak aktibatzen, eta gaiari zein ikuspegitatik edo aldartetatik hurreratuko den erabakitzen. Aldi honetan baita ere, gogora ekarriko du ea ba ote duen testua ekoizteko ereduren bat, aldezturik erabilitakoa antzeko egoera komunikatiboren batean.

Behin egoera komunikatiboa ezaugarritu eta beharrezkoak diren ezagutzak aktibatuta, *ideiagintzari* (Hayes & Flower, 1980) edo *edukien tratamenduari* (Dolz & Gagnon, 2010) ekingo dio. Urrats honetan, kontuan izanik idazkiaren helburuak eta hartzailearen profila, idazleak erabaki beharko du zeintzuk izango diren testuan azaldu beharko diren ideiak eta kontzeptuak (ideiagintza). Horrek esan nahi du gaiari buruz eskura dituen ezagutzetatik aukeratuko dituela testuratu nahi dituenak. Ideiagintzaren ostean, *ideien planifikazioa edo antolamendua* etorriko da. Aldi honetan hautatu diren ideiak antolatu beharko dira lerro-sekuentzia gisako batean. Eragiketa honen emaitza izango da testuaren eskema orokorra edo *testu plana* (Dolz & Gagnon, 2010).

Hurrengo urratsa dugu *testuratzea edo itzulpena*. Aldi honetan funtsezko bi eragiketa gertatzen dira: (a) *enuntziazioa* edo pentsamenduko ideiak enuntziatu bihurtzekoa (Benveniste, 1977), eta (b) *transkripzioa* enuntziatu horiek ikur grafikoetan bihurtzekoa (Cuetos, 1991; Salvador-Mata, 1997). Enuntziazio prozesuari esker, idazleak lortzen du bere pentsamendua hitzez hitz adieraztea nolabaiteko lerro-sekuentzia batean, beti ere gramatika arauak betez eta testuaren atal guztiak elkarrekin modu koherentean lotzen direla zainduz. Transkripzio prozesuaren bidez, aldiz, idazleak sortu dituen enuntziatuak kodetu egiten ditu, hau da, fonemak grafema bihurtzen ditu, eta horren ondotik, grafema horiek alografo bihurtzen ditu eskuko gihar-mugimenduen bidez. John Hayes-ek (2012) idazketaren behe-mailako prozesamendutzat jotzen du transkripzioa. Argitu dezagun, testuratzealdi honetan, maiztasun handiarekin irakurtzen dela ordura arte idatzitakoa, dela enuntziazio prozesuari segida ematearren, dela askotariko zuzenketak egitearren, dela testuaren kohesioa eta koherentzia zaintzearren, dela adierazpen-erantzunkizuna zaintzearren. Irakurketa horien ondorioz, ohikoa izaten da aurreko eragiketak eta aldiak berrartzea. Hortaz, idazketa errekurtsibitate handiko prozesua dela nabarmendu behar dugu (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000; Guasch-Boyé, 2009).

Azkenik, idazleak testua kokatutzat, burututzat eta burugaintzat jotzen duenean, hurrengo urratsari helduko dio, (5) *berrikuspenari*. Aldi honetan, ustez amaituta dagoen testua irakurtzen da eta testua hobetzeko zuzenketak egiten dira (Hayes & Flower, 1980). Horretarako, helburu komunikatiboei eta hartzaileen ezaugarriei begiratuko zaie arreta bereziaz balizko moldaketak egiteko; eta testu osoaren barne eta kanpo koherentzia zainduta dagoela ziurtatuko da (Dolz & Gagnon, 2010). Testu bati nahi beste zuzenketa egin ahal zaizkio. Idazketa prozesua amaitutzat jotzea idazleak kontzienteki hartu behar dituen beste erabakietako bat baino ez da. Berrikusketaren amaierako urratsa *edizioa* da. Edizioaren emaitza izango da testuaren behin betiko bertsioa, alegia, hartzaileak berak jasoko duena. Egun, idazketaren prozesu analogikoetan ere, ohikoa da eskoletan testuak *garbira pasatzea*—editatzea— ingurune digitaletan, hau da, markatze grafikoa teklatu bidez eginda (Romero-Tena, 2006).

Monitorearen bidez, idazketa prozesuaren gainean irakurleak ekoizpen prozesua kontrolatzen du. Irakurketa prozesuan aipatu diren metaulerkuntza eta metaprozesamenduaren baliokidetzat jo daiteke, izan ere, monitoreari esker idazlea joaten baita ebaluatzen idazten ari dena egokia eta zentzua ote duen, eta idazketa prozesuaren antolamenduari dagozkion askotariko erabakiak hartzen ditu.

2.4.3. Irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketak

Irakurketa eta idazketa azaltzen dituzten zenbait eredu kognitiboren berri eman dugu irakurle eta idazle adituek nola irakurtzen eta idazten duten azaltzeko. Ikusi ahal izan dugunez, asko dira baliatu beharreko ezagutzak eta aktibatu beharreko buru-eragiketak. Ezagutza horiek, ordea, eraiki egin behar dira eta buru-eragiketa horietan trebatu beharra dago. Horregatik, hain zuzen, irakurle-idazle adituek eta haur hasiberriek ez dute modu berean irakurtzen eta idazten. Izan ere, batzuek eta besteek ez dute eskura ezagutza ondare bera, ezta buru-eragiketa horiek modu automatikoan egiteko ahalmen bera ere (McCutchen, 1988; Wolf, 2018).

Atal honetan, irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketei begira jarriko gara, irakurketa eta idazketa prozesuetan horiek erraz, zehaztasunez, azkar edo jarriotasunez, aparteko ahaleginik gabe, ia oharkabean eta modu autonomo batez egin behar izaten direlako ezinbestean (Logan, 1997). Azal ditzagun, bada, irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketak edo mikroprozesuak.

2.4.3.1. Irakurketaren behe-mailako buru-eragiketak: dekodetzea, hitzen ezagutzea eta lexikorako irispidea

Hitzen adierara irakurlea nola iristen den azaltzen duten ereduak ugariak diren arren, lan honetan *Ulermenerako Bide Bikoitzaren* ereduak (*Double Route Comprehension model*) (Coltheart, 1981; Coltheart et al., 2001) azalduko dugu erreferentzialtasun handiko ereduak delako (Castles et al., 2018). Ereduak bi ibilbide bereizten ditu: a) *ibilbide fonologikoa*; eta b) *ibilbide bisuala* edo *ortografikoa*. (ikus 6. irudia)

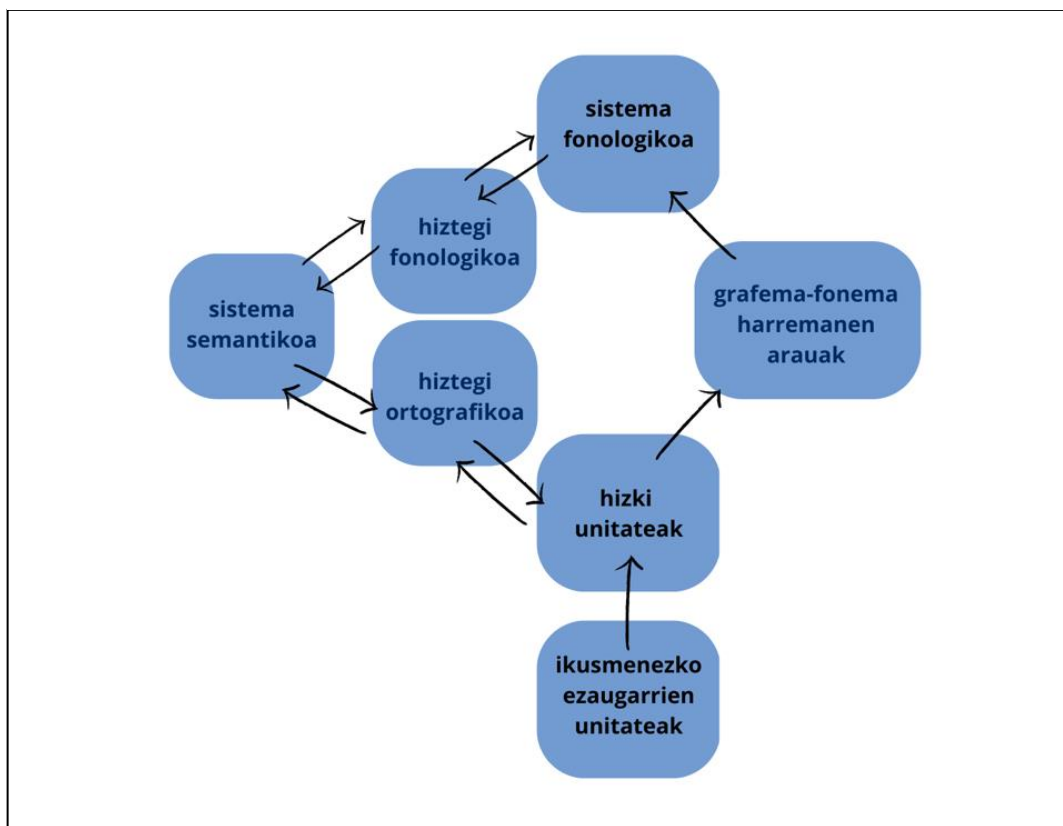
Ibilbide fonologikoa dekodetze prozesuaz baliatzen da. Horrek esan nahi du irakurleak hizkiak grafemetan integratzen dituela, grafemak silabatan, eta azkenik, silabak hitzetan. Behin hitza osorik fonologikoki artikulatzeko aukera dagoenean, hiztegi fonologikoan bilatzen du, hau da, ahozkoan aritzen denean baliatzen duen hiztegian (Coltheart, 1981).

Fonologikoa baliatzen dugu sasihitzak, maiztasun gutxiko edo guztiz ezezagunak diren hitzak dekodetzeko. Kaligrafia narratseko esku-eskribuetan edota hizkiak bereiztea zaila den tipografiatan ere bai. Nabarmentzekoa da, ibilbide fonologikoan hitzaren ezaugarri fonetikoei erreparatzen zaiela adiera ezagutzeko, hau da, ahozkoan darabilgun hiztegi fonologikora jotzen dugula idatzita dagoen hitzaren adierara iristeko (Perffeti, 1992).

Ibilbide ortografikoak, aldiz, ez du harreman grafonikoetara jo behar hitza ezagutu eta esanahia iristeko (Coltheart, 1981). Ikusmenaren bidez modu automatikoan eta bizkorrean identifikatzen du hitza bere osotasunean. Ez ditu hizkiak grafemetan, grafemak silabetan eta silaba hitzetan integratu behar hitzaren ezaugarri fonologikoen bidez adierara iristeko. Behin hitza bere osotasunean ikusmenez hauteman duenean, hiztegi ortografikoan bilatzen du (Coltheart et al., 2001). Hiztegi ortografikoan edo bisualean hitzen esanahia eskuratzen da hitzaren ezaugarri grafikoei erreparatuta. Bide ortografikoaren bidez, dagoeneko hitz

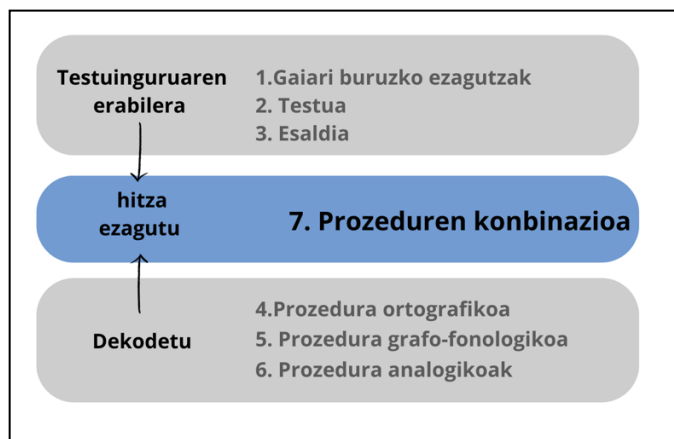
ezagunak eta maiztasun handiko hitzak irakurriko ditu modu azkar eta automatikoan, beti ere, grafikoki irakurterrazak baldin badira.

5.irudia. Hitzak ezagutzeko bide bikoitzaren eredua (Coltheart et al., 2001). Egileak moldatua hemendik hartuta: Castles et al., 2018)



Carlo Perfetti (1991) hiztegi ortografikoaz baino, hiztegi kalitateaz mintzatzen da. Kalitatezko hiztegia litzateke, oroimenean gordetzen den buru-hiztegi bat, hitz bakoitzaren adierazpide fonologiko eta ortografikoez gain, aldaera morfologiko eta semantikoak ere biltzen dituena. Hiztegi hori zehatza da, aukera ematen diolako hitz homofonoak edo antzekoak bereizteko ezaugarri grafikoei (ortografikoei) erreparatuta, baina aldi berean malgua da, hitz homografoen kasuan irakurleari aukera ematen diolako balizko adieren artean, testuaren ezaugarri enuntziatiboetara ongien doitzen dena hautatzeko. Ildo beretik mintzo da Roland Goigoux (2004) ere.

6. irudia. Hitzen esanahietara iristeko norabide biko eredua. Egileak moldatua hemendik hartuta: Goigoux, 2004)

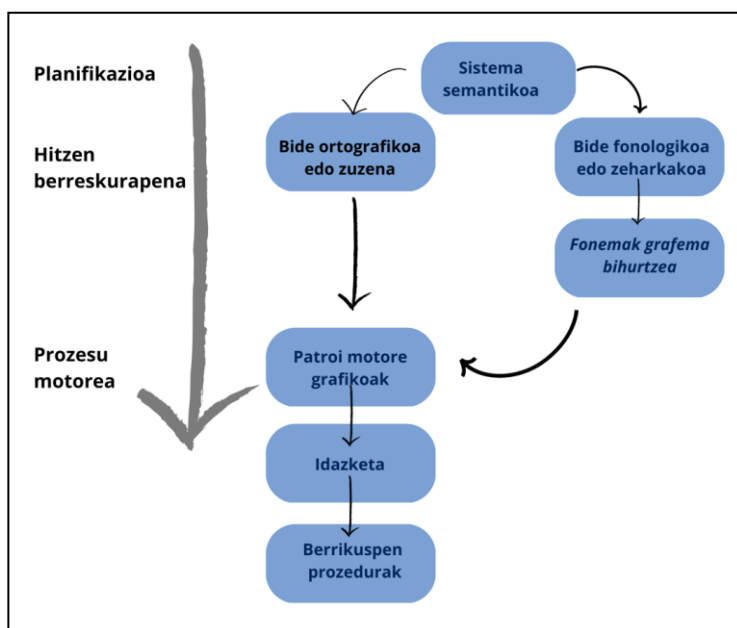


Autoreak bi norabideko prozesua irudikatzen du. Bide bat osatuko lukete dekodetzeari loturiko prozesuek, baina harreman grafofonikoei ez ezik, hitzaren idazketa ortografikoari ere erreparatuz, lehen esan dugunez, ortografiak lagundu baitezake soinu bereko hitzak (homofonoak) bereizten (adib. nahiz/naiz). Baina idazketa ortografikoa ere aski suertatzen ez denean hitzaren adiera zehatzera iristeko, hitza biltzen duen esaldira edo enuntziatura jotzen du adiera inferitzeko (ehun-zenbakia-, ehun –ohiala-). Testua ekoitzi deneko egoera komunikatiboak, testuaren gaiak, zein testuaren arkitektura osatzen duten hiru geruzen askotariko ezaugarriek, informazio ugari eskainiko diote irakurleari hitzen adieretara iristeko. Argitu dezagun, edonola ere, hizkuntza idatziaren hastapenetan, haurrak hizkuntzari buruz dituen ezagutza urrien eraginez, haurrak egin ahal izango dituen inferentziak, hipotesiak eta gogoeta metalinguistikoak bere ezagutzen araberakoak izango direla, eta horregatik hain zuzen, mugatuagoa eta denboran luzeagoak (Solé, 1992).

2.4.3.2. Idazketaren behe-mailako buru-eragiketak: kodetzea eta ikur grafikoaren markatzea

Deskribatu dugun idazketa prozesuaren arabera, kodetzea gertatuko litzateke testuraterakoan eta bereziki transkripzioaldian. Enuntziazio prozesuan bertan, enuntziazioa osatuko duten hitzak sistema semantikotik aktibatzen badira ere, hitz horiek grafikoki nola adierazi jakiteko, bi bide erabil daitezke. Irakurketan hitzen ezagutzarako bide ortografikoa eta fonologikoa erabil daitezkeen bezalaxe, idazketan ere bi horiek erabil daitezke hitza grafikoki adierazteko idazketa sistemaren arauak betez (Cuetos, 1991; Haranburu-Oiharbide et al., 2008). Idazketaren ere biak dira ezinbestekoak, eta irakurketan gertatzen den bezala, idazketan ere bide ortografikoa azkarragoa da eta gailenduz joango da idazlea arian-arian trebatu ahala (Pugh et al., 2000; Zoccolotti et al., 2005).

7. irudia. Hitzen idazketarako bide bikoitzaren eredua. Egileak moldatua hemendik hartuta: Cuetos, 1991)



Bide fonologikoaren bidez, hitz berriak edo ezezagunak idazten dira (Cuetos, 1991). Itzulpen grafikoa egiten da hitza silabatan eta silabak fonemetan banatuz, ondoren, fonema bakoitzari dagokion grafema esleitzeko. Gogora dezagun, idatzizkoaren hastapenetan ohikoak gertatzen direla arau ortografikoen hausteak eta sinalefak bere horretan idazteak. Haurrak ahozkoan entzuten duen bezala egiten du itzulpen grafikoa, hiztegi zein gramatika mailako ezagutza artean apala delako (Vigotsky, 1973).

Beste bidea ortografikoa dugu (Cuetos, 1991). Honakoa erabiltzen da hitz ezagunak idazteko. Kasu horretan idazleak ez du hitza fonemetan banatu behar. Hiztegi ortografikotik zuzenean eskuratzen du hitza osatzen duten hizki-andana. Bide ortografikoak aukera ematen du ortografia sakoneko hitzak zuzen idazteko.

Behin hitza osatuko duten hizki-andana ezagututa, hurrengo urratsa izango da esku-mugimenduari ekitea. Lehenbizi, epe luzeko oroimeneko gordeilu alografikotik berreskuratu beharko dira alografoak (letra larria, xehea, etzana...), eta ondoren, alografo hori grafia bihurtuko duten muskulu-mugimenduak aktibatuko beharko dira alografoak markatzeko muskulu-mugimenduen memoriatik. Mugimendu horretan zaindu beharko dira hizkien arteko loturak eta tarteak ere (Cuetos, 1991). Hori guztia, noski, idatzizkoaren hastapenetan karga kognitibo handiko zeregina da (Graham et al., 2012).

Argitu dezagun deskribatu dugun prozesua ezberdina dela idazketa-ingurunearen arabera. Izan ere, ez da berdina idazgailu digitalak (teklatuak) erabiltzea ala idazgailu analogikoak (arkatzak, klarionak, boligrafoak...), batean eta bestean patroi motoreak ezberdinak direlako (Cuetos, 1991, Dalhström & Boström, 2017; Ibarra-Lizundia, 2008)). Beste hainbeste esan dezakegu idazketa modalitateen inguruan. Ez da berdina idazketa berrekoizle bati ekitea ala adierazkorrari. Lehenengoan ez da enuntziatio prozesurik egin behar izango, eta bigarrean, aldiz, bai (Haranburu-Oiharbide et al., 2008; Hayes & Flower, 1980; Dolz & Gagnon, 2010).

2.5. Idatzizkoaren edukien sekuentziazioa

Edukien sekuentziazioa nola egin daitekeen azaltzeko, gure egiten dugu ikuspegi eraikitzaileak eta funtzionalak idatzizkoaz duen begirada holistikoa (Díez-Vegas, 2004). Cristina Díez-Vegasek (2004) aipatzen du edukien sekuentziazioa ez dela gertatzen hizkuntza idatziari loturiko edukien arabera, baizik eta idazketa eta irakurketa jardueren ezaugarrien arabera. Horrek eraman gaitu irakurketa eta idazketa modalitateetara (Goigoux, 2016).

2.5.1. Idazketa modalitateak

Idazketa modalitateak ezaugarritzeko Roland Goigouxen (2016) ekarpenaz baliatuko gara. Autoreak sei idazketa modalitate bereizten ditu hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan: a) idazketa kaligrafikoa; b) kopiaketa; c) diktaketa tradizionala; d) irakaslearentzako diktaketa; e) testu ekoizpena.

Autorearen iritziz modalitate horiek guztiak dira balekoak, nahiz eta modalitate bakoitzak idazketaren prozesu kognitibo ezberdinak aktibatzea eskatuko dion haurrari. Galdera, beraz, ez da modalitate bakoitzak balio duen ala ez irakurtzen eta idazten jakiteko; baizik eta zein ekarpen egiten dion bakoitzak idazten eta irakurtzen ikasteko prozesuari.

Zerrendatu ditugun lehenengo hiru idazketa modalitateak berrekoizleak eta deskontestualizatuak dira (Haranburu-Oiharbide et al., 2008) helburua ez baita egoera komunikatibo jakin bati erantzuten dion testu bat ekoiztea, baizik eta idazketaren behe-mailako prozesuren batean edo batzuetan trebatzea eta prozesu horiei loturiko edukiei erreparatzea. Hortaz, idazketa modalitate hauetan ez da behar izaten inolako gogoeta metakomunikatiborik, ezta goi-mailako prozesu kognitiborik ere. Horri esker, hitza baino txikiago den unitate fonologiko (hitza, silaba, errima, fonema...) eta grafikoetan (ortografia sakoneko hitzak, grafemak, hizkiak...) jarri ohi da fokoa (Goigoux, 2016). Azken bi idazketa modalitateak, berriz, adierazkortzat jotzen dira ikasleek egoera komunikatibo jakin batean helburu komunikatibo jakin batekin testu bat ekoizten dutelako, eta horrenbestez enuntziatio prozesuari heldu behar izaten diotelako.

Gogora dezagun hizkuntza idatziaren hastapenetan badirela hitz bakarreko enuntziatuak zeinentzat “testu” izaera onartzen dugun kontuan izanik idatzizkoaren hastapenetan hurrek nolako erronkak dituzten hitz gehiagoko testuak ekoizteko. Idatzizkoaren hastapenetan, esaterako, izen propioa maiz gertatzen da hitz bakarreko enuntziatu (Fons-Esteve, 2004; Nemirovsky, 1999). Edonola ere, idatzizkoaren hastapenetan ere, ohikoa izaten da hitz ugariagoko enuntziatu andanaz osaturiko testuak ulertu edota ekoiztu behar izatea (Díez de Ulzurrun et al., 1999; Fons-Esteve, 2004).

Ikus dezagun ondorengo taulan modalitateak eta bakoitzak aktibatzen dituen ezagutzak eta prozedurak:

3. taula. Idazketa modalitateak eta aktibatzen dituzten prozesuak. Egileak ondua oin hartuta: Goigoux, 2016

		Enuntziatio prozesua egiten da?	Kodetze lana egiten da? / lan kaligrafikoa egiten da?	Eskuz modu ulergarrian markatu behar dira idatzizkoaren ikur grafikoak?
Idazketa berrekoizleak	Idazketa kaligrafikoa	ez	ez	bai
	Kopiaketa	ez	ez	bai
	Diktaketa tradizionala (eskuz)	ez	bai	bai
Idazketa adierazkorrak	Irakasleentzako diktaketa	bai	ez	ez
	Testu ekoizpena edo erredakzioa (eskuz)	bai	bai	bai

Kontuan hartu beharreko beste kontu bat da ikur grafikoak markatzeko badirela gailu elektronikoak beharrezkoa egiten ez dutenak eskuzko idazketa kaligrafikoa, eta bai, ordea, mekanografia –dela ikusmenezkoa dela ukimenezkoa– (Karavanidou, 2017). Hortaz, idazketa kaligrafikoa lantzeko aukera eskainiko dute, baldin eta eskuz egiten badira idazketak. Beste hainbeste, testuak ekoizteko manipulagarriak diren hizkiak edota alde zurretik inprimatutako etiketak erabiltzen badira.

Bide batez, argitu dezagun, Goigouxek sei modalitate horiek bereizten dituen arren, horietako bakoitzaren barruan aldaerak izan daitezke. Diktaketaren kasuan, esate baterako, Cassanyk (2004) hainbat aldaera bereizten ditu, hala nola, diktaketa tradizionala, bikotekako diktaketa, idazkaritzako diktaketa, talde-diktaketa, diktaketa gramatikala, diktaketa telegrafikoa, tranpolin-diktaketa, eta beste. Aldaera bakoitzak ezagutza eta prozedura ezberdinak abiarazi ditzake.

2.5.1.1. Idazketa kaligrafikoa

Idazketa modalitate honen helburua izaten da haurrak ahalik eta azkarren eta ahalik eta modurik irakurgarrienean idazketa sistemaren ikur grafikoak eskuz idazten ikastea. Hori horrela, gisa honetako idazketen xedea da haurra trebatzea alderdi grafomotoreetan (Cuetos, 1991), hizkiak eta alografoek osatzen dituzten askotariko marrak, zirkuluak, puntuak eta hizkiak modu argi batez idazteko gai izan dadin (Gallego, 2006). Halaber, idazketa-mugimenduaren norabideari, lerro zuzentasunari, hizkien arteko zein hitzen arteko tarteari, hizkien tamainari, orrialdearen espazioaren kudeaketari eta abarrei ere erreparatu zaie (Haranburu-Oiharbide et al., 2008; Ibarra-Lizundia et al., 2020). Alderdi ergonomikoak ere lantzen dira haurrak ikas dezan modu egokian euskarriak eta idazgailuak hartzen prentzio-indar egokiaz eta gihar-lesiorik saihestuz.

Azpimarratzeko da idazketa kaligrafikoan, hasiera batean behinik behin, haurrak ez duela kodetze lanik egin behar. Hala eta guztiz ere, badira proposamenak kaligrafiaren berariazko lanketa enuntziario egoera errealean kokatzeko (Ibarra-Lizundia, 2008).

2.5.1.2. Kopiaketa

Kopiaketan ere ez da enuntziario eta kodetze lanik eskatzen. Hala ere, kopiaketak aukera ematen du hitzaren ezaugarri grafikoei erreparatu, hitzen idazketa ortografikoa ezagutu eta hiztegi ortografikoan gordetzeko. Memoria lantzeko ere balio dezake kopiaketa egiteko ereduak erakutsi eta gutxira kendu egiten bada (Clemente & Domínguez, 1999).

Hemen ere aldaerak topa daitezke. Izan ere, ez da gauza bera kopiatzea ereduak denbora osoan ikusgai dagoela, ala ereduak kentzen bada. Bigarren aldaeran memoriari loturiko prozesuak eta gaitasunak aktibatu beharko dira modu nabarmenagoan. Kopiaketa, gainera, gogoetatsua izan daiteke elkarrizketa eta gogoeta metalinguistikoa eta metakomunikatiboa sustatzeko tresna gisa erabiltzen bada (Ferreiro, d.g.)

2.5.1.3. Diktaketa tradizionala edo ikasleari diktaketa

Honela azaltzen du Daniel Cassanyk (2004) diktaketa tradizionala edo ikasleari egiten zaion diktaketa. Irakasleak hautatzen du ereduak izan daitekeen testu bat eta ahots gora irakurrita, ikasleek euren paperean eskuz transkribatu behar izaten dute testua ahalik eta azkarren, ahalik eta akats ortografiko gutxienarekin. Kopiaketan ez bezala, hitzen alderdi grafikoei baino, alderdi fonologiko eta arau ortografikoei erreparatu nahi izaten zaie. Diktaketa tradizionalan ere ez da enuntziario-prozesurik behar. Hala ere, ez dugu ahaztu behar diktaketa tradizionala ere testu ekoizpenaren prozesuaren baitan idazleak baliatzen duen estrategia bat izan daitekeela, helburua baldin bada ortografikoki hitzen bat nola idatzi ez dakigunean, kasu horietan diktatzaileak sarri jotzen duen aipatu hitza letraiatzera.

Guztiarekin ere, asko dira diktaketaren balizko erabilera didaktikoak (Cassany, 2004). Horietako batzuetan, adibidez, enuntziatio prozesuak ere txertatzen dira. Hala gertatzen da, esaterako, taldean asmatu behar duten ipuinaren zati bat diktatzen dienean haur batek besteei, beste batek jarraipena eman diezaion. Horregatik dio autoreak, hain zuzen, diktaketa ere izan daitekeela helburu komunikatiboa duen idazketa mota bat.

2.5.1.4. Irakasleari diktaketa

Transkripziorik gabeko testu ekoizpena dela esan dezakegu. Diktaketa tradizionalaren antzekoa da baina oraingoan diktatzailea ez da irakaslea, ikaslea edo haurra baizik (Cassany, 2004). Irakaslearentzako diktaketek aukera ematen diote haurri enuntziatio zein goi-mailako prozesuei heltzeko, kodetze eta markatze lanekin arduratu gabe irakaslea baita haurren enuntziatuak transkribatuko dituen. Horri esker, haurrak ez du kodetze eta transkripzio lanik egin behar izango eta bere arreta bidera dezake enuntziatio prozesuetara.

2.5.1.5. Testu ekoizpena edo idazketa adierazkorra

Hauxe dugu idazketa modalitate osatuena, idazketan parte hartzen duten prozesu guztiak (Hayes & Flower, 1980) aktibatzea eskatzen duelako. (ikus 2.4.2. atala)

Ikus daitekeenez, hautatzen den idazketa modalitatearen arabera, aktibatu beharreko ezagutzak eta prozedurak ezberdinak izango dira. Modalitate bat ala beste hautatuta, irakasleak bidera dezake ikaslearen arreta eta gogamena idatzizkoaren alderdi batzuetara ala besteetara.

2.5.2. Irakurketa modalitateak

Irakurketari dagokionez ere, Goigouxek (2016) zenbait modalitate bereizten ditu ohikoak direnak hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan: a) Letreiatu; b) Hitz bat ezagutu edo askoren artean aurkitu; c) ahots gorako irakurketa; d) isilpeko irakurketa; eta e) ahots gorako irakurketa baten entzuketa.

Idazketa modalitatearekin egin bezala, oraingoan ere azalduko ditugu zeintzuk diren irakurketa modalitate bakoitzak aukera ematen dio haurri prozesu ezberdinetan murgiltzeko. Hona hemen horiek: (a) testuen ulerkuntza prozesuetan; (b) dekodetze lanetan; eta (c) ahozkatze lanetan.

Idazketa modalitateekin bezala, irakurketa modalitate horiek guztiak ere balekoak dira. Galdera, oraingoan ere, modalitate bakoitzak zein ekarpen egiten dion irakurtzen ikasteko prozesuari.

Argitu dezagun ulerkuntzaz ari garenean irisgarritasun lexikalaz baino, testu ulerkuntzaz ari garela, hau da, egoera komunikatibo jakin batean testu bateko hitz batek egoera komunikatiboarekiko eta testu osoarekiko duen esanahiaz eta zentzuaz jabetzea, ahaztu gabe testua hitz bakarreko enuntziatu bakarrez osatuta egon daitekeela, lehentsuago azaldu dugunez (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000).

Irakurri beharreko testuetan zein alografo eta hizki-tipografia erabiltzen den ere garrantzia handia du. Izan ere, hizkien hautemate azkar baterako eta hiztegi ortografikoaren

garapenerako garrantzitsua da inprimatutako letrarekiko esposizio-maila (Castles et al., 2018). Beste hainbeste esan daiteke letra larri eta xeheen erabileraren gainean.

Ikus dezagun ondorengo taulan modalitateak eta bakoitzak aktibatzen dituen ezagutzak eta prozedurak:

4. taula. Irakurketa modalitateak eta aktibatzen dituzten prozesuak. Egileak ondua oin hartuta: Goigoux, 2016.

	Testua ulertu behar da?	Dekodetu behar da?	Ahozkatu behar al da?
Letraiatzea	ez	ez	bai
Hitz bat(zuk) ezagutu edo askoren artean aurkitu	ez	bai	ez
Ahots gorako irakurketa	ez	bai	bai
Isilpeko irakurketa	bai	bai	ez
Ahots gorako irakurketaren entzuketa	bai	ez	ez

2.5.2.1. Letraiatzea

Letraiatzea dugu hitz bat hizkiz hizki irakurtzeko ariketa. Letraiatu ahal izateko beharrezkoa da alfabetoa osatzen duten hizkien izenak eta alografoak ezagutzea. Batez ere erabiltzen da printzipio alfabetikoa lantzeko eta hitz ezezagunen bat ortografikoki zuzen nola idatzi adierazteko estrategia gisa (Goigoux, 2016; Clemente-Domínguez, 1999).

2.5.2.2. Hitz bat(zuk) ezagutu edo askoren artean aurkitu

Irakurketa modalitate honen helburua da haurrak erreparatzea hitzen ezaugarri grafikoei testuren batean edo hitz zerrendaren batean hitz jakin bat idatzita non dagoen bila dezan. Oraingoan ere aldaera ezberdinak topa daitezke. Izan ere, norbaitek ahoz esandako hitzen bat testuan non dagoen bilatzeko, haurrak hitz horren baliokide ortografikoa berreskuratu beharko duelako bere hiztegi ortografikotik, edo kodifikatu beharko du hitza. Idazketa aroaren arabera, gai izango da zehazt-mehatz hitza testuan lekutzeko, baina aro aurrealfabetikoren batean badago, analogiak baliatuko ditu inferitzeko non dagoen testuan aipatu hitza (Goigoux, 20016, Colthart 1981).

2.5.2.3. Ahots gorako irakurketa

Irakurketa modalitate honek garrantzia berezia eskaintzen dio arau grafonikoak ondo betetzeari, fonemak ondo ebakitzeari, irakurketaren abiadurari, eta, oro har, alderdi prosodikoen zaintzari. Ahots gorako irakurketaren xede nagusia da entzulearentzat ulergarri egitea testu idatzia entzumenaren bidez (Coltheart et al., 2001).

Guztiarekin ere, testu bat errezipitatu aurretik ohikoena izaten da alde aurretik isilpeko irakurketa ulerkorra egitea errezipitatzaila, testuaren zentzu orokorra ulertzeko, ahozkatzeko kritikoak izan daitezkeen zein elementu prosodiko bereziak eskatzen dituzten pasarteak identifikatzeko. Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan, edonola ere, ohikoak dira ahots gorako irakurketak xede dutenak behe-mailako prozesuetan trebatzea eta irakurketaren abiadura handitzea (Cova, 2004).

2.5.2.4. Isilpeko irakurketa

Hauxe dugu irakurketa modalitaterik osatuena, idazketan parte hartzen duten prozesu guztiak aktibatzea eskatzen duelako (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000; Solé, 1987). (ikus 2.4.1. atala)

2.5.2.5. Besteen ahots gorako irakurketaren entzuketa

Honakoa dugu behe-mailako prozesurik gabeko testu ulerkuntza. Irakaslearentzako diktaketaren baliokidea irakurketari dagokionez.

Asko dira biziki idatzizkoaren hastapenetan gomendatzen dutenak ahots gorako irakurketen entzuketa (Brunner, 1984; Wells, 1987, 2001) eta berezi-bereziki haur literaturako narrazio testuen entzuketa.

Ugari dira ahots gorako irakurketaren entzuketari aitortzen zaizkion onurak alfabetatzearen hastapenetan (Barrio & Domínguez, 2003). Izan ere, ahots gorako irakurketaren entzuketaren bidez hurrek harreman afektibo esanguratsuagoak eraikitzen dituzte ahots gora irakurtzen ari zaien helduarekin; idatzizkoa atsedenerako eta atseginarako bide bezala bizitzen dute, horrela idatzizkoarekiko jarrera positiboa eta proaktiboa piztuz eta irakurzaletasunerako bidea zabalduz; oinarrizko prozesu kognitiboak ez ezik konplexuak ere aktibatzen dira, entzuten ari den testua ulertu nahian ulerkuntza prozesuetan beharrezkoak diren askotariko ezagutzak eta prozesu kognitibo aktibatu behar izaten baititu; eta maila diskurtsiboan, literatur testuek bereizgarri dituzten ezaugarri diskurtsiboetara hurreratzeko eta horien bereganatzeko aukera ere eskaintzen dute.

Komeni da argitzea autore askok edozein kontaketa modalitateri aitortzen diotela zerrendatu berri ditugun onurak (dela euskarririk gabe, dela idatzizko euskarriren batekin), ulertzen baitute narrazioa dela testu primarioen eta sekundarioen arteko zubia egiteko testu-generorik egokiena, haurren egunerokoan duen presentzia eta garrantziarengatik zein diskurtsiboki gertuen daudenak direlako (Barrio & Domínguez, 2003; Brunner, 1991; Clemente eta Domínguez, 1999).

Bi aldaera nabarmendu daitezke, irakurketa monologala zeinean entzuleak ezin duen hitzik hartu irakurketak iraun bitartean, eta dialogala edo partekatua zeinean entzuleak hitza hartu dezakeen eta irakurleak bilatzen duen entzuleen parte hartzea (Llamazares-Prieto & Alonso-Cortés, 2016; Molina-Iturrondo, 2001).

2.6. Kapituluaren laburpena

Kapitulu honi esker argitu ahal izan dugu zilegi dela hizkuntzaren didaktikaz hitz egitea (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009). Halaber, lotura zuzena egin dugu hizkuntzen didaktikaren eta ingeniari-tza didaktikoaren artean (De Pietro & Schneuwly, 2003).

Era berean, argi utzi dugu idatzizkoa ez dela ahozkoa transkribatzeko kode grafiko soila (Blanche-Benveniste, 2002), arau eta praktika diskurtsibo propioak dituen hitzezko komunikaziorako modalitatea baizik (Anis, 1983, Catach, 1984). Idatzizkoak darabilen idazketa sistema ez ezik, gizartean idatzizkoaren bidez egiten diren praktika diskurtsiboak

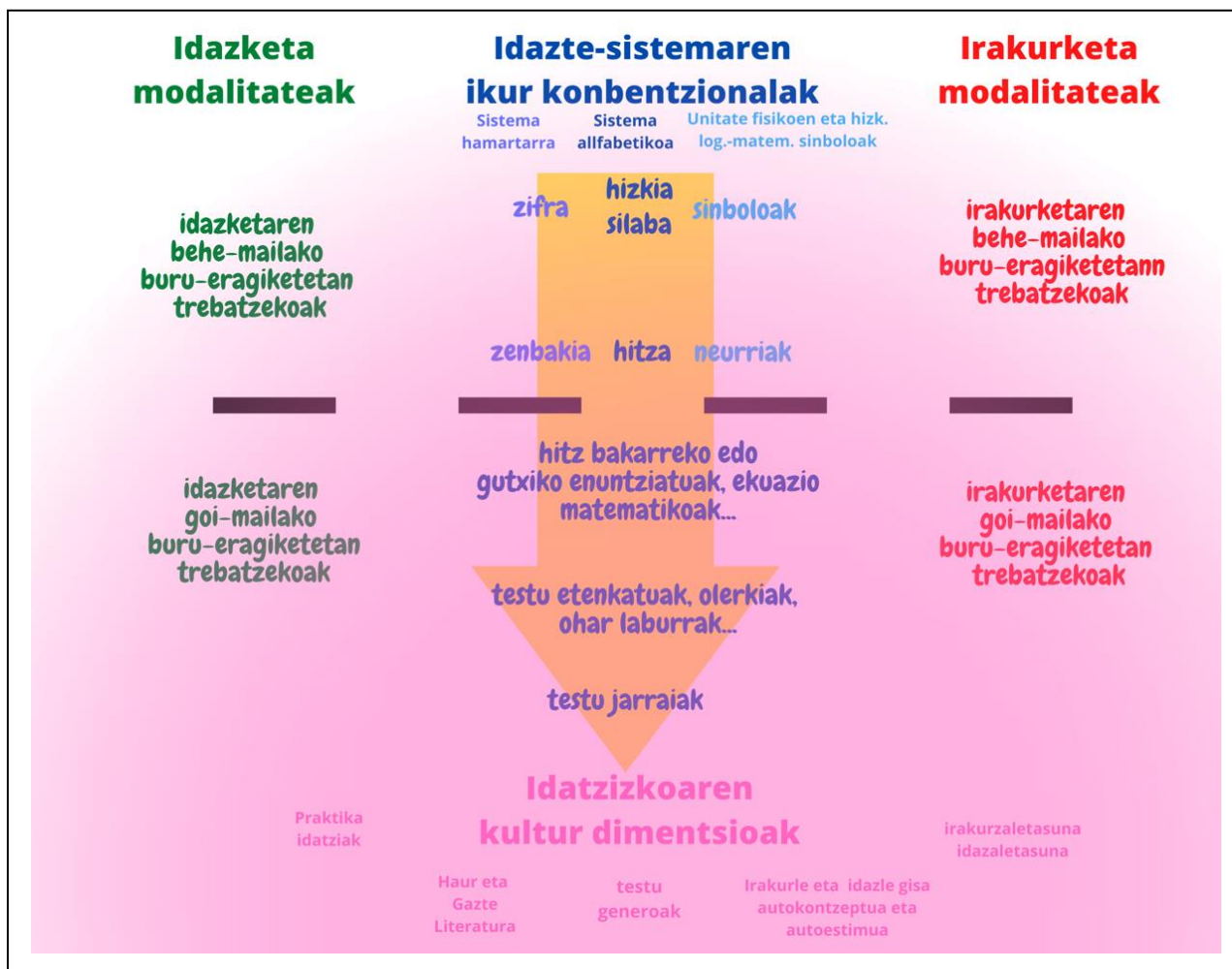
ere bereganatu beharko ditu hiztunak, bere egunerokoan idatzizkoarekin ohikoak eta beharrezkoak dituen eginkizun arruntak egingo baditu (Bronckart, 2007; Dolz & Schneuwly, 1997). Izan ere, ingeniartza baldin bada teknologien sorkuntzarako eta hobekuntzarako ezagutza eta metodo zientifikoetan oinarritzen den praktika bat, modu beretsuan begiratu dezakegu hizkuntzen didaktika bera (Artigue, 1989), ulertzen baldin badagu hizkuntzak irakasteko-ikasteko garaian sortzen diren tokian tokiko eta unean uneko arazoei aurre egiteko, hizkuntzen didaktikaren xede nagusia dela ikerkuntzan eta praktikan lortutako esperientzia arrakastatsuetan oinarritutako ezagutza zientifikoa eta teknologikoa sortzea.

Kontuan izanik alfabetatze-mailak baldintza dezakeela norbanakoaren geroa (Unesco, 2016), funtsezkoa da gure testuinguru alfabetizatu, eleanitz eta digitalean ohikoak diren praktika diskurtsiboetarako irismena ziurtatzea hiritar guztiei, den-denek izan dezaten aukera gizartean errotua dagoen kultura idatzian parte hartzeko modu oso-osoan (Delors, 1996; Unesco, 2016). Bat egiten dugu, beraz, kultura idatziaren gaineko begirada kritikoarekin (Ferreiro, 2016; Freire, 1975; Landaburu, 1998). Gure iritziz, pertsona alfabetatuak gai izan behar du berea duen kultura idatziaren dimentsioak ulertzeko dagokion testuinguru historiko, kultural eta sozialean; gai izan behar du derrigorrezko eta doako alfabetatze sistemek hiritar ororen garapen pertsonal, akademiko eta profesionalerako duen balioaz jabetzeko; baita bere gizarteko partaide diren gizatalde gutxitu, gutxiagotu eta zaugarriek euren kultura idatzia berariaz garatzeko duten eskubideaz ere.

Kapitulu honetan, halaber, saiatu gara irudikatzen hizkuntza idatzia bezalako irakas-objektu zabala nola zatikatu daitekeen ikasleentzat irisgarriagoa eta ikasgarriagoa bihurtzeko (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997; Goigoux, 2004, 2016; National Reading Panel, 2000). Edukien arteko erlazioak azaltzeko asmoz, irudi bat osatu dugu. Gure irudiak hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza ulertzeko zenbait marko teoriko eta metodologikori jarraitzen dionez, behar-beharrezkoa da argitzea zeintzuk diren horiek, nahiz eta orain ez garen katramilatuko azalpen luzetan, beranduago hitz egingo dugulako luze eta zabal hizkuntza idatzia irakasteko-ikasteko marko ezberdinez. (ikus 4.1. atala)

Hona hemen osatu dugun irudia.

8. irudia. Hizkuntza idatziaren deskribapena irakaste objektu gisa



Idatzizkoaren irakaskuntzari dagokionez, ikuspegi eraikitzaile (Piaget, 1982; Vygotsky, 1973) eta funtzional edo komunikatibo (Canale & Swain, 1996; Halliday, 1978; Hymes, 1995) batetik hurreratzen gara hizkuntzak irakasteko erronkara. Horrek zenbait teoretara garamatza, hala nola, teoria psikogenetikora (Ferreiro eta Teberosky, 1979) eta hizkuntzen ikuspegi komunikatibotik ere elikatzen den paradigma soziodiskurtsibora (Bronckart, 2004, 2007; De Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 2009).

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalarentzat idatzizkoaren edukiak sekuentziatzen dira irakurketa eta idazketa jardueren baitan (Díez-Vegas, 2004) eta testu idatzien ekoizpen eta ulermen prozesuak egoera komunikatibo errealetan edo egiantzekoetan gertatu behar direla, modu horretan kode-alfabetikoa eta idatzizkoaren praktika diskurtsiboak aldi berean ikasiz. Bestalde, jakin badagiku testu idatziak ekoizteko eta ulertzeko idazketa eta irakurketa modalitate ezberdinak egon daitezkeela (Goigoux, 2016). Ikusi ere egin dugu testu idatziren bat ekoizteko edota ulertzeko irakurketa eta idazketa modalitate ezberdinak balia daitezkeela ezagutzazko, prozedurazko eta jarrerazko eduki batzuk ala besteak mobilizatzea eskatuko dutenak.

Hori guztia kontuan hartuta, goiko irudian saiatu gara modu grafiko batez adierazten hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboari muzin egin gabe eta erdigunean testu idatzien

ulermen eta ekoizpen prozesuak kokatuz, zeintzuk diren idatzizkoaren hastapenetan lehenesten diren edukiak eta nola erlazionatzen diren elkarrekin.

3.Kapitulua

IKASLEA: IDATZIZKOAREN ONTOGENESIA

Lliburu hau irakurtzen ari zaren hori ahozkotasanaren munduan bizi izan zara zenbait urtez. Trapuzko mingainaz zezelka hasi zinetik irakurtzen ikasi zenuen arte, hitzak ahotsean zeuden, beste inon ez. Nonahi aurkitzen zenituen letren marrazki mutuak, baina ez zuten esanahirik zuretzat. Mundua kontrolpean zeukaten helduek irakurri eta idatzi egiten zuten, haiek bai. Zuk ez zenuen ongi ulertzen zer zen hori, eta ez zitzaizun gehiegi axola, hitz egitea aski baitzenuen. Zure bizitzako lehenbiziko kontakizunak belarrien maskorretatik sartu zitzaizkizun; zure begiek oraindik ez zekiten entzuten. Gero eskola ailegatu zen: makiltxoak, borobilak, silabak. Zugan, eskala txikian, gizateriak ahozkotasunetik idazketara egindako iraganbide bera bete da.

Infinutua ihi batean (Vallejo, 2021, 99. or)

3. Idatzizkoaren ontogenesia

Kapitulu honetan hiruki didaktikoan *ikaslea* osatzen duen erpinari erreparatuko dugu. Bereziki azalduko dugu haurra nola joaten den bereganatzen hizkuntza idatzia, hau da, nola joaten den alfabetatzen. Ohar bedi irakurlea berariaz darabilgula *alfabetatu (beregianatu)* aditza eta ez *ikasi* edo *jabetu* aditzak, azken bi horien inguruan dagoen eztabaidan ez katramilatzeko (Manchón, 1987).

Etxean eta auzoan idatzizkoaren praktika diskurtsiboak anitzak, ugariak eta maiztasun handikoak direnean, haurrari aukera handia irekitzen zaio idatzizkoari loturiko askotariko euskarriak eta idazgailuak arakatzeko; haiekin esperimintatzeko; bera baino trebeagoak diren pertsonen praktika diskurtsiboak behatzeko eta imitatzeko; baita horietan parte hartzeko eta horien gainean hitz egin eta gogoetatzeko ere (Ferreiro & Teberosky, 1979; Teale & Sulzby, 1991; Swain & Cara, 2017). Horren ondorioz, askotarikoak eta ugari izaten dira idatzizkoari buruz haur batek eskolara berarekin eramaten ditzakeen ezagutzak (Tolchinsky et al., 2012b).

Idatzizko testuen ulermen eta ekoizpen prozesuetan murgildu ahala joango da idatzizkoaren elementu bereizgarriez konturatzen eta bere erreperitorio diskurtsiboa zabaltzen (Dolz & Gagnon, 2010). Hori posible izango da, aldi berean bere gaitasun kognitiboa ere garatzen joango delako (Piaget, 2001; Vigotsky, 1979). Gaitasun kognitiboa garatu ahala eta bure-eragiketa konplexuetan trebatu ahala, haurra gai izango da pentsamendu abstraktu handiagoa eskatzen dioten gaiez eta egoerez hitz egiteko (Castles et al., 2018; Logan, 1997, McCutchen, 1988; Wolf, 2018).

Nola gertatzen da prozesu hori, ordea? Hori da kapitulu honetan azalduko duguna. Horretarako, Emilia Ferreiroren eta Ana Teberoskyren (1979) *teoria psikogenetikoari* helduko diogu, erreferentziatzeko ekarpen teorikoa delako eta ondo asko erakusten duelako zein den haurrek egiten duten ibilbidea idatzizkoarekin harremanetan hasten diren unetik modu alfabetikoan irakurri eta idazteraino. Teoria psikogenetiak azaltzen digu haurrak nola joaten den bere egiten hizkuntza idatzia.

Argitu dezagun Teoria Psikogenetikoak zuzenean edatzen duela Jean Piageten (2001) *garapen kognitiboaren teoriatik*. Izan ere, Emilia Ferreirok eta Ana Teberoskyk baliatu zuten aurretik Piagetek erabili zuen eredu esperimental eta teorikoa.

Bide batez, azpimarratzekoa dugu, Emilia Ferreirok eta Ana Teberoskyk eginiko azterketa beste hainbat hizkuntzekin egin dela eta antzeko emaitzak lortu direla. Hori horrela, esan daiteke idatzizkoaren *psikogenesia* modu beretsuan gertatzen dela alfabeto fonetikoa duten hizkuntzetan (Tolchinsky et al., 2012).

3.1. Idazketa-arroak

Ikus dezagun jarraian nola egiten duen haurrak jauzia ikur grafikoen marrazketa soiletik helburu komunikatibo erreala duten testu ekoizpenera gaztelania (Ferreiro & Teberosky, 1979) eta euskera (Oihartzabal, 1991) bezalako hizkuntza alfabetiko gardenetan. Argitu dezagun, edonola ere, idazketa-arroek idazketa prozesuaren *transkripzio* faseari (Hayes & Flower, 1980) eta idazketa prozesuaren behe-mailako buru-eragiketei (Cuetos, 1991) begira daudela. Hau da, enuntziatutako hitza edota esaldia grafemetara ekarri eta horiek eskuz idazgailu batez markatzeari.

3.1.1. Idazketa aurreko aroa

Aro honetan haurrak marrazketa eta idazketa oraindik ez ditu bereizten (Díez-Vegas, 2004, Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000). Edozein azaleraren gainean haurrak bere eskuen eta besoen mugimenduari esker edozein gailurekin uzten dituen arrastoak izango dira haurrak intenzioz sortuko dituen lehenengo *markak* (Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993). Askotariko lerroak, zirrimarrak, zirkuluak eta puntuak egingo ditu. Marka horiek egiten ditu esplorazio eta esperimentazio grinak bultzatuta eta marka horiek sortzeak ematen dion atseginagatik (McKenzie & Veresov, 2013). Badago intenzioarik, baina inolaz ere ez hitzezko komunikazioa grafikoki adieraztekoa. Haurraren marrazketak ez du izaera glotografikorik.

3.1.2. Idazketa aurreko aroaren bereizgarriak

Haurrak marrazketa eta idazketa bereizten hasten deneko aroa da honakoa (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979, Oihartzabal, 2000). Gaitasun notazionalari dagokionez sekulako jauzia egingo du haurrak (Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993). Izan ere, marrazketa figuratiboa egiteko erabiliko baititu grafia batzuk (marrak, zirrimarrak, zirkuluak, puntuak eta abar) eta idazketa sistema osatzen duten grafiak imitatzeke antzeko erreperorio grafikoa erabiliko badu ere (marrak, zirrimarrak, zirkuluak puntuak eta abar) marrazketatik bereizteko, grafiak ezaugarri desberdinak izango dituzte tamainari, kopuruari eta antolaketari. Hitzak irudikatzearen grafia bakar edo grafia-kateak markatuko ditu (Díez-Vegas, 2004). Horiexek izango dira idatzizkoaren lehenengo adierazpenak, lehenengo idazketa emergentea, oinarritzkoena, ez-konbentzionalak (Mackenzie & Veresov, 2013). Izan ere, haurrak ikur konbentzionalak erabili ezin dituen arren, artean ikasi ez dituelako, gai izango da berarentzat esanahia/adiera duten ikurrak sortzeko (Mackenzie, 2011). Egingo dituen grafiak, edonola ere, oso urrun egondo dira idazketa sistema konbentzionaletik.

3.1.3. Idazketa auresilabiko bereiztua

Aro honetan erabiliko duen grafia erreperitorioan azpimarratu behar ditugu idazketa-lerroak irudikatzen dituzten lerro uhinduak, sasi-hizkiak eta ordurako idazkera-sistema alfabetikotik ezagutzen dituen alfabetoko hizki sortaren bat (Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993). Esan ahal da, aro honetan idatzizkoa adierazteko erabiltzen diren grafiak gertuago daudela idazkera-sistema konbentzionaletik, eta errezago antzematen dela haurrak testu bat idatzi nahi izan duela eta ez irudi figuratibo bat (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000).

3.1.4. Idazketa silabikoa korrespondentzia kualitatiborik gabekoa

Aro honetan lehenbiziko korrespondentzia fonetikoa gertatuko da (Díez-Vegas, 2004). Horregatik kontsideratzen da lehenengo idazketa fonetikoa. Haurra konturatuko da gutxienez hiru bat hizki behar direla hitz bat osatzeko –kantitatearen hipotesia— eta gainera, hizki horiek ezberdinak izan behar direla –kalitatearen hipotesia— (Ferreiro & Teberosky, 1979). Bide batez, aro honetan ohartuko da hitzaren luzerak zerikusia duela hitzaren silaba kopuruarekin. Horregatik, hitzaren silaba bakoitzeko hizki bana idatziko du. Halaz ere, ez da korrespondentzia fonografikorik izango, idatzitako grafema ez delako izango adierazi nahi den fonemari dagokiona (Díez-Vegas, 2004, Oihartzabal, 2000).

3.1.5. Idazketa silabikoa korrespondentzia kualitatiboarekin

Aurreko aroan bezala, silaba bakoitzeko hizki bana idatziko du haurrak, baina oraingoan korrespondentzia egongo da hautatuko duen hizkiaren eta silaba osatzen duen fonemaren baten edo bestearen artean (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000). Izan ere, aro honetan ohartzen da haurra hizkiek ahots berdinak ordezkatzeko dituztela beti (Ferreiro & Teberosky, 1979).

3.1.6. Idazketa silabiko-alfabetikoa

Aurreko aroan bezala, baina oraingoan silaba batzuk oso-osorik idatziko ditu harreman fonografikoak zainduz (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000).

3.1.7. Idazketa alfabetikoa (kodetzea)

Hitzak dituen silaba guztiak eta silaba osatzen duten fonema guztiak idazten dira, nahiz eta ez diren zertan bete arau ortografikoak (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000). Gaitasun notazionalari dagokionez, haurren idatzizko adierazpenak argi eta garbi erakusten du haurrak notazio-sistema konbentzionala erabiltzen duela, nahiz eta karaktereak eskuz idazteko dituen zailtasunak medio, idazketa mantsoa eta irregularra gertatuko den (Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993). Aro honetan askotarikoak dira zailtasunak: karaktereen lerroak eta kurbak egiteko; karaktereen tamaina zaintzeko; hizkien arteko loturak egoki egiteko eta hizkien arteko tarteak zaintzeko; idazketa-lerroa zuzen jarraitzeko; eta abar. Julián de Ajuriaguerraren eta Marguerite Auziasen arabera (1973), *kaligrafia aurreko aroa* hasten da 5-8 urte bitartean. Irune Ibarra-Lizundiak (2008) argitzen digunez, kaligrafia hitzak bi adiera izan ditzake: alde batetik adieraz dezake idazkera-sistema osatzen duten hizki, ikur eta zenbakiak eskuz modu irakurgarrian eta artistikoan

idazteko artea; eta bestetik, pertsona batek eskuz idazten duenean egiten dituen letren, zenbakien eta ikurren ezaugarri grafikoen multzoa. Guk bigarren adierari helduko diogu egungo eskola testuinguruan bilatzen baita nork bere *idazkera pertsonala* garatzea.

3.1.8. Idazketa ortografikoa eta aldi kaligrafikoa zein kaligrafia ostekoa

Idazketa ortografikoan haurrak arau ortografikoak zainduko ditu hitzak idazterakoan. Hitzen ezagutza gero eta autonomoagoa eta azkarragoa gertatuko da, ibilbide ortografikoa gailentzen joango delako (Coltheart, 1981; Logan, 1997). Gaitasun notazionalari dagokionez, haurrak idazten dituen hizki, zenbaki eta puntuazio-ikurrak erregularragoak izango dira eta azkarrago idatziko ditu (Ajuriaguerra & Auzias, 1973). Autoreen arabera, 9-12 urte bitartean gertatzen da aldi kaligrafikoa (Ajuriaguerra eta Auzias, 1973). Ondoren, *kaligrafia osteko aldia* etorriko da. Aro horretan, idazketa erregularra da baina mugimendu grafomotorea errazte eta ekonomizatze aldera, hizki, zenbaki eta puntuazio-ikurren trazoak eta loturak erraztu egiten dira eskuzko idazketa azkarragoa lortzearren. Eskuzko idazkera pertsonala sortzen da prozesu horretan. Autoreen arabera, 13 urtetik aurrera gertatzen da kaligrafia osteko aldia. Hauxe litzateke *idazkera pertsonala* gauzatzen den aroa (Ajuriaguerra eta Auzias, 1973).

3.2. Irakurketa-arroak

Jarraian, teoria psikogenetikoak (Ferreiro & Teberosky, 1979) irakurketaren garapenean bereizten dituen arroak azalduko ditugu. Ikusiko dugunez, irakurketaren eta idazketaren arroak paraleloki gauzatzen dira, izan ere, Emilia Ferreirok eta Ana Teberoskyk azaltzen duten bezala, idazketa aroetan aurrera egin ahala, haurra joango da gero eta arreta handiago jarriko du irakurtzen dituen hitzen ezaugarri grafikoetan, hau da, hitza osatzen duten hizkien forma grafikoetan.

3.2.1. Irakurketa aurreko aroa

Aro honetan ezin da esan irakurketarik dagoenik, haurrak oraindik ez duelako idazkia eta marrazkia bereizten (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000). Irakurketarik gabeko arroak bat egiten du idazketarik gabeko aroarekin. Haurrak esku artean duen euskarri idatzia arakatu eta horrekin esperimendatuko du inguruko edozein objektuarekin egiten duen bezalaxe (McLane & McNamee, 1999). Ez da saiatuko, ordea, zer esaten duen igertzen, haurrarentzat euskarri idatziek ez dutelako intentzio komunikatiborik.

3.2.2. Irakurketa aurrealfabetikoa

Dagoeneko ohartuta dago hitzak erabiltzen direla gauzak esateko. Badaki idatzitako hitzak balio sinbolikoa duela eta gauzak izendatzeko balio duela (Vigotsky, 1973). Nahiz eta harreman grafonikoak ez dituen menderatzen, eta horrenbestez ezin du dekodetu, ahaleginduko idatzita dagoen hitzaren esanahia igartzen (Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000). Horretarako, testuinguru komunikatiboak ematen dion informazioaz

baliatuko da. Garapen aldi honetan gertatzen da, adibidez, *irakurketa logografikoa* (Frith, 1985).

3.2.3. Irakurketa alfabetiko-partziala

Oraindik harreman grafofonikoak ez ditu erabat menderatzen, baina testuinguru komunikatiboari ez ezik, idatzita dagoen hitzaren ezaugarri grafikoei ere erreparatzen die esanahira hurbiltzeko (Ferreiro & Teberosky, 1979). Aurreko aldi bako bako inferentzia zuzenagoak egiteko gai da, idatzitako hitzaren ezaugarri grafikoez ere baliatzen delako. Aldi honetan oso ohikoak dira arrazonamendu analogikoak (Oihartzabal, 2000). Haur batek esaten digunean: *“papertxo honetan norbaiten izena dago idatzita, baina ez da nirea; nire izenaren lehenengo hizkia desberdina delako, eta gainera, nire izenak baino hizki gutxiago dituelako”*, argi eta garbi erakusten ari da irakurketa alfabetiko partzialean dagoela. Aro honek bat egiten du idazketaren aro silabiko eta silabiko-alfabetikoekin.

3.2.4. Irakurketa alfabetikoa (dekodetzea)

Harreman grafofonikoak menderatzen dira eta horrek aukera ematen dio haurrari idatzitako hitzaren grafema guztiak ahoskatzeko (Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 2000). Hori egiteko gai denean, haurrak aukera izango du aurreko aroan baino modu azkarragoan hitzak ezagutu eta hiztegi semantikora iristeko (Coltheart, 1981; Perfetti et al., 2005). Dekodifikazioa ez bada gertatzen hiztegi semantikorako irizpidea, *irakurketa mekanikoaz* hitz egiten da (Ferreiro & Teberosky, 1979).

3.2.5. Irakurketa ortografikoa

Irakurketa ortografikoarekin adierazi nahi dugu irakurlea gai dela behar den bezala dekodetzeko, hitzaren idazketan harreman fonografiko irregularrak gertatzen badira ere (Frith, 1985). Ortografia sakoneko hitzez ari gara. Horrek garrantzia handia izango du hitzen ezagutzan eta lexikorako irispidean. Izan ere, irregulartasunak irregulartasun, haurra gai izango da soinu bera izan arren, desberdin idazten diren hitz horiek bereizteko (Goigoux, 2004; Perfetti et al., 2005). Esaterako, «naiz» eta «nahiz»; «haritz» zuhaitza eta «Haritz» izen propioa. Aro honetan joango da gailentzen ibilbide ortografikoa, nahiz eta ibilbide fonologikoa ere erabiliko den hitz ezezagunak irakurtzeko. Gogora dezagun beste behin, ibilbide ortografikoaren gailentzeak inplikazio garrantzitsua duela testuen ulerkuntzan, ahalbidetzen duelako duelako lexikorako irispidea modu azkarragoan eta automoatikoagoan gertatzea (Perfetti, 1991, 1992).

Jarraian, hona hemen taula batean labur-labur hizkuntza idatziaren garapen-aldiak gaitasun notazionalari, hitzen idazketari eta hitzen irakurketari dagokionez.

5. taula. Gaitasun notazionalaren eta hitzen irakurketa eta idazketaren aroak. Egileak ondua oin hartuta iturri hauetan: Ajuriaguerra & Auzias, 1973; Ferreiro & Teberosky, 1979; Díez-Vegas, 2004.

GAITASUN NOTAZIONALA	HITZEN IDAZKETA	HITZEN IRAKURKETA
Ez dago ikur glotografikoen markatzerik	Ez dago idazketarik	Ez dago irakurketarik
Kaligrafia aurreko aroa	Idazketa auresilabikoak <ul style="list-style-type: none"> - Idazketa auresilabiko bereiztu gabea - Idazketa auresilabiko bereiztua 	Irakurketa aurealfabetikoa
	Idazketa fonetikoak <ul style="list-style-type: none"> - Idazketa silabiko korrespondentzia kualitatiborik gabekoa - Idazketa silabikoa korrespondentzia kualitatiboarekin - Idazketa silabiko-alfabetikoa 	Irakurketa alfabetiko-partziala
Aro kaligrafikoa	Idazketa alfabetikoa	Irakurketa alfabetiko osoa
Kaligrafia osteko aroa	Idazketa ortografikoa	Irakurketa ortografikoa

4.Taula. Gaitasun notazionalaren eta hitzen irakurketa eta idazketaren garapen-aldiak. Egileak ondua oin hartuta (Ajuriaguerra & Auzias, 1973; Ferreiro & Teberosky, 1979)

3.3. Idatzizkoa bereganatzen laguntzen duen ahozkoa

Hizkuntzaren garapenean ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko eragin-trukeak askotarikoak dira. Ahozkoak laguntzen du idatzizkoa garatzen eta idatzizkoak ahozkoa. Atal honetan, dena den, azpimarra jarri nahi dugu hizkuntza idatziaren hastapenetan ahozkoak idatzizkoari egiten dizkion ekarpenetan.

Zalantzarik gabe, *Irakurketaren Ikuspegi Sinplea* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) dugu ahozko komunikazio-gaitasunaren garapen optimoaren garrantzia gehien nabarmendu duen eredu teorikoetako bat. Eredu teoriko horrentzat eskolaldiaren hasieran ahozkoaren ulermen mailak eta dekodetze trebetasunak iragartzen dute zein izango den ikasle baten irakurmen maila hainbat urteren buruan. Gauzak horrela, pentsa daiteke ahozko hizkuntza lantzeko egiten den jarduera orok, idatzizkorako ere balioko duela.

Ahozkoaren ekarpenak hiru erataria uler daitezke (Ruiz-Bikandi, 1995): (1) askotarikoak dira ahozkotik idatzizkora egiten diren transferentziak; (2) ahozko elkarrekintza da idatzizkoaren gaineko gogoeta metalinguistiko eta metakomunikatiboa egiteko oinarritzko tresna; eta (3) ahozkoak askotariko testu-generoak eskaintzen ditu.

Lehenengo transferentziak ahozkotik idatzizkora egiten dira. Izan ere, bere inguru hurbileko pertsonekin izaten dituen ahozko elkarrekintzei esker (Brunner, 1984), haurrak bereganatuko du hizkuntzaren oinarritzko hiztegia, perpaus zein testu mailako gramatika

(inplizitua), eta testu-genero primarioak deritzanak (Bajtín, 1979), alegia, aurrez aurreko egoeretan pertsonen arteko ahozko komunikazioan erabiltzen diren horiek. Baina ez bakarrik. Paradoxa dirudien arren, testuinguru formaletan erabiltzen diren idatzizko testu-elaboratu eta jasoetara ere iritsi daiteke haurra ahozkoaren bidez. Izan ere, telebista eta irratia bezalako komunikabideetan esateriek ekoizten dituzten ahozko testuek, Walter Ong-ek (1982) ahozkoaren molde sekundarioak izendatu zituenak, gertuago daude idatzizko formalaren ezaugarri diskurtsiboetatik, pertsonen arteko elkarrizketa informaletatik baino. Antzera gertatzen da haur literaturako narrazio testuen ahots gorako irakurketekin (Barrio et al., 2003; Valls et al., 2008). Horietan haurrek aukera dute “entzuteko” izaera literario eta jasoko testuak. Autore asko dira balio handia ematen diotenak haurrei ahots goran testu literarioak irakurtzeari. Irene Vallejok (2021, 110. or) ezin hobeto adierazten du zer den haurarentzat helduak ahots gora irakurtzea: “*Norbaitek zuretzat irakurtzen badu, zuk gozatzea desiratzen du, maitasun-egintza bat da, baita bizitzako borroken arteko armistizioa ere*”. Irakurketa hori, gainera, modu dialogikoan egiten bada, irakurketa adierazkorraren entzuketa horren indar alfabetatzailea areagotu egiten da nabarmen (Molina-Iturrondo, 2001; Valls et al., 2008; Wells, 2001).

Azpitarratzekoa da, hizkuntza idatziaren hastapenetan agerikoa dela idatzizkoak ahozkoarekiko duen menpekotasuna (Vigotsky, 1973). Hain da horrela, lehenengo idatzietan haurrak testu primarioak transkribatuko dituela. Izan ere, horiek dira bere egunerokoan haurrak gehien erabiltzen dituenak. Transkripzio lan hori, gainera, arau ortografikoei erreparatu gabe egingo du, alegia, bere egunerokoan erabiltzen duen hizkuntza aldaeran eta idazketa sistemari buruz eskura dituen ezagutzen arabera.

Zalantzarik gabe, ahozkoaren garapen optimoa ezinbestekoa da idatzizkoa bereganatzeko (Gough & Tunmer, 1986). Hala ere, ezinbestekoa izanagatik, ez dela inolaz ere nahikoa alfabetatze osoa bermatzeko. Ugari dira ahozkotik idatzizkora transferitu ezin diren alderdiak (Anis, 1981; Catach, 1984; Escandell, 2005; Tusón & Calsamiglia, 1999; Vigotsky, 1973). Zalantza izpirik gabe, behar-beharrezkoa da ahozkoaren garapen optimoa, baina hori ez da, inolaz ere, nahikoa.

3.4. Irakurtzen eta idazten ikasteko arrisku egoerak

Arestiko azpikapituluan ahalegina egin dugu zehazteko zer izan daitekeen LHko hasieran haur guztiek irakurketarekin eta idazketarekin egiten jakin behar dutena. Komeni da, edonola ere, zuhurtziaz hartzea osatu dugun zerrendatxoak, askotarikoak izan daitezkeelako alfabetatze prozesua oztopa dezaketen arrisku egoerak.

Grupo de Atención Temprana/ Arreta Goizitarreko Lantaldea (GAT-AGL) argitaratutako “*Arreta Goiztiarraren Liburu Zuria*” (2000) izeneko txostenean arrisku faktore andana zerrendatzen du. Arrisku faktore horien artean bi multzo bereizten dira: faktore neurobiologikoak eta gizarte-faktoreak. Argi adierazi behar da arrisku egoera bat pairatzeak ez duela esan nahi haurrak atzerapenen bat edo nahasmenduren bat izango duenik ezinbestean. Edonola ere, arrisku egoeren detekzio goiztiarrari esker, arrisku egoeratik erator daitekeen nahasmenduaren ondorio kaltegarriak minimizatu edota saihestu daitezke.

Aurrera egin baino lehen, garrantzitsua deritzogu *atzerapena* eta *nahasmendua* bereizteari. *Arreta goiztiarraren liburu zuriaren* arabera (GAT, 2000) Bi kasuetan adina ez dator bat adin

horretarako espero daitekeen jarduera-mailarekin. Alde hori ezin baldin bada justifikatu jatorri neurobiologikoa duen faktoreren batekin, atzerapen baten aurrean gaudela esango dugu. Ostera, alde hori justifikatzen bada jatorri neurobiologikoa duen asalduraren batekin, orduan nahasmendu baten aurrean gaudela esango dugu.

3.4.1. Ingurune alfabetatzaileetarako irisgarritasun mugatua eta irakurzaletasun eza.

Atzerapenen jatorrian gizarte-faktoreak topatuko ditugu, hala nola, pobrezia, bazterkeria, bortizkeria, familia barruko kontsumo kaltegarriak edota biolentzia (GAT, 2000). Alfabetatzeari buruz eskolak dituen kutur-balioak urrun eta arrotz sentitzen duen ingurune soziokultural bateko kide izatea ere, arrisku egoeratzat jo dezakegu (Argüelles, 2017). Arrisku egoerek ez dute zertan ekarri atzerapenik, baina arrisku egoera horien eraginez haurrak denbora tarte luzeak ematen baditu eskolaratu gabe, gertatzen badira eskolaratu gabeko denbora tarte luzeak, idatzizko praktika diskurtsiboetan murgiltzeko aukera apala, edota idatzizkoarekiko interes txikia; orduan azal daitezke atzerapenak (GAT, 2000). Atzerapenetan, edonola ere, pronostikoa ona izaten da, baldin eta garaiz detektatzen bada eta haurrari edo/eta ingurune sozialari zuzendutako esku-hartzea garaiz egiten bada (GAT, 2000).

Irakurketan eta idazketan detektatzen diren atzerapen guztien atzean, ordea, beti ez da egoten ingurune alfabetatzaileetarako irisgarritasun txikia. Ingurune alfabetatzaileetarako irisgarritasun handia duten haurrak eta gazteak gero eta gutxiago irakurtzen dutela erakusten dute hainbat ikerketek. Ugari dira irakurtzeko eta idazteko ohituren inguruan egiten diren ikerketak, hala nola, denbora tarte jakin batean erositako edota irakurritako liburu kopuruaren gainekoak (Federación de Gremios Editores de España [FGEE], 2020), hizkuntza jakin batean egiten diren idatzizko testuen eta generoen produkzioa eta kontsumoa (Landabidea-Urresti, 2019) eta beste.

Atal honetan, ostera, atseginezko irakurketaren indizearen inguruan hitz egingo dugu, hau da, egunero edo ia egunero norberaren denbora librean, norberaren ekimenez eta atsegin iturri gisa irakurtzen duten pertsonen ehunekoaz (Dezcallar et al., 2014). Bereziki axola zaigu derrigorrezko eskolaldiaren adin-tarteetan jazotzen dena, izan ere, oso alfabetizatuak diren testuinguru askotan gero eta gutxiago dira atseginezko irakurketa egiten duten Lehen eta Bigarren Hezkuntzako haur eta gazteak. Ekonomi Lankidetzako eta Garapenerako Antolakundea osatzen duten lurraldeetan, salbuespen gutxi batzuetan izan ezik, behera egiten ari da egunero edo ia egunero denbora librean atsegina lortzeko irakurtzen duten ikasleen proportzioa (OCDE, 2009). Pentsa daiteke indizeak oraindik eta apalagoak direla hizkuntza gutxituetan, produkzio eta kontsumo mailan izaten dituzten erronkeei gaineratu behar zaizkiolako, norbanakoek hizkuntza gutxituan irakurtzeko eta idazteko dituzte gaitasun-mailako zailtasunak (Siadeco, 2018).

Atseginezko irakurketaren indizea ekarri nahi dugu gure lanera, ebidentzia askotxo dagoelako erakusten duena atseginezko irakurketak onura handia egiten diola idatzizko komunikazio-gaitasunaren garapenari, baita oinarrizko beste gaitasun batzuei ere (Dezcallar et al., 2014; Sullivan eta Brown, 2015).

Hainbat izan daitezkeen arren atseginezko irakurketaren indizearen jaitsieran eragiten ari diren faktoreak, bada bat autore guztiek azpimarratzen dutenak eta zerikusi zuzena duena pantailen aurrean hurrek eta gazteek egunero ematen den denborarekin. Ari gara (a) ikus-entzunezko hedabideez, hala nola, kable bidezko zein streaming bidezko telebistaz eta edizio ertaina edo baxuko bideoak igo eta partekatzeko sare sozialez; (b) bideo-jokuez; eta (c) telefonia mugikorreko berehalako mezularitzaz. Hainbat ikerketak erakutsi dute hurrek eta gazteek gero eta denbora gehiago ematen dutela pantailen aurrean egunero, eta badela erlaziorik pantailen aurrean ematen den denboraren eta irakurketa eta idazketa probetan lortzen diren emaitzen artean. (Klein, 2022; Twenge, 2017).

3.4.2. Ikaskuntzaren Nahasmendu Espezifikoak: dislexia, disortografia eta disgrafia

Nahasmenduetan jatorri neurobiologikoa duten faktoreak aurkituko ditugu. *Buruko Nahasteen Diagnostiko eta Estatistika Eskuliburuaren* bosgarren edizioaren arabera (APA, 2014), badira ikaskuntzari berariaz lotzen zaizkion nahasmenduak. Horien barruan koka daitezke irakurketari –dislexia–, idazketari –disortografia eta disgrafia– eta kalkulu matematikoari –diskalkulia– loturiko nahasmenduak. Azpimarratzekoa da aipatu ditugun nahasmenduak klinikoki diagnostikatuak egon behar direla.

Dislexiaren eta disortografiaren kasuan, esaterako, ikusi dira asaldurak irakurketaz eta idazketaz arduratzen diren garuneko eremuetan (Cuetos et al., 2019). Dislexikoak diren pertsonen ezaugarri komuna da ikusmenaren eta entzumenaren prozesamenduz arduratzen diren garuneko eremuen artean ohikoa dena baino konexio gutxiago izatea, eta ondorioz, grafema-fonema erlazioak eratzeko zailtasun handiagoak izaten dituzte (Cuetos et al., 2019).

Nabarmendu behar dugu, edonola ere, horrek ez duela esan nahi dislexikoak gai izango ez direnik idazten eta irakurtzen ikasteko. Asko dira dislexikoen artean irakurle eta idazle erresilenteak (Rello, 2018). Gakoak, berriz, hauek: ingurune alfabetatzaileetarako irisgarritasuna, ahalik eta diagnostiko eta esku-hartze espezifiko goiztiarrena, irakurtzeko eta idazteko dituen zailtasunen aurrean giro ulerkor eta abegikorra, eta zenbait prozesamendu kognitibo egiteko zailtasunak konpentsatuko dituzten estrategiak eskuratzea (Cuetos et al., 2019).

Kalkuluen arabera uste da ikasleen %20 duela irakurtzeko eta idazteko arazoren bat, baina Estatu Espainiarrean ikasleen %3 eta %5 artean izango luke irakurketaren edota idazketaren nahasmenduren bat diagnostikatu LHn (Jiménez et al., 2009). Hala ere, diagnostikatu gabeko dislexikoen proportzioa handia izan daitekeela uste da. Izan ere, irakurketan eta idazketan atzerapena diagnostikatzearreza gertatzen den bitartean, zailagoa gertatzen da dislexia eta disortografia diagnostikatzeara. Hala, gaur-gaurkoz zaila da dislexia eta disortografia diagnostikatzeara 7-8 urte bete baino lehenago, eta egiari zor, asko eta asko dira 12-14 urte bete arte diagnostikatzen ez direnak. Uste da dislexikoak diren helduen %59 baino ez dela diagnostikatzen (Cuetos et al., 2019). Horrek esan nahi du ikasle asko direla dislexikoak direla jakin gabe, zailtasunak dituztenak testu idatziak ulertu eta ekoizteko. Batzuk gai izaten dira estrategia konpentsatzaileak garatzeko eta eskola ibilbidean aurrera egin ahal izateko. Beste askok, ordea, diagnostiko argirik gabe uste izaten dute ez dutela nahikoa adimenik ikasketa akademikoei heltzeko eta porrot

egiten dute eskolan, autoestima baxuarekin, alperrak eta adimen baxukoak diren estigmarekin.

Esku-hartze didaktikoari dagokionez, azpimarratzekoa da dislexia kasuetan sistema alfabetikoaren instrukzio esplizitua gertatzen dela arrakastatsuen. Kontzientzia fonografikoa lantzeko, esaterako, metodo fonetiko esplizituak dira emaitza onenak eskaintzen dituztenak (Cuetos et al., 2019). Baina kontzientzia fonografikoarekin batera, prosodia, irakurketa abiadura eta hiztegi ortografikoa eta adierazkorra, besteak beste, berriaz landu behar izaten dira.

Diagnostiko eta esku-hartze goiztiarrari erantzen badiogu aipatu berri ditugun gomendio metodologikoak, begi bistakoa da are eta gehiago korapilatzen dela atal honen hasieran hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzaren hasiera noiz eta nola izan behar duen dilema.

3.5. Hasierako alfabetatzea eta alfabetatze aurreratua

Agerikoa da irakurle eta idazle adituek erraz, zehaztasunez, azkar, modu autonomoan, aparteko ahaleginik gabe, eta ia oharkabean egiten dituztela behe-mailako prozesuak (Logan, 1997). Hizkuntza idatziaren hastapenetan, aitzitik, horiek zailtasunez, errore askorekin, mantso eta arreta zein ahalegin handiarekin baino ezin dira egin (Mccutchen, 1988; Wolf, 2018). Ekinaren poderioz, dena den, hasieran oso modu neketsuan egiten zituenak joango da irakurle eta idazle hasiberria gero eta modu azkarragoan, zehatazagoan, errazagoan eta kontzientziaren aparteko kontrolik gabe egiten (Logan, 1997).

Behe-mailako prozesu kognitiboak modu automatikoan egiteko zailtasuna, bestalde, ez da haur hasiberriek gainditu beharreko erronka bakarra. Hizkuntza idatziaren hastapenetan, haur hasiberriek ahozko hizkuntza eta hizkuntza idatzia bereizteko zailtasunak ere izaten dituzte (Vigotsky, 1973). Bi dira, hortaz, hizkuntza idatziaren hastapenetan hasiberriak gainditu beharreko erronkak: a) ahozko hizkuntza eta hizkuntza idatzia bereizteko zailtasunak; eta b) behe-mailako prozesu kognitiboak modu automatikoan egiteko zailtasunak.

Hizkuntza idatziaren hastapenetan idatzizkoa eta ahozkoa beraiztea haurrari zaila egiten zaiola diogu, hizkuntza idatziaren hastapenetan haurrak eraskusten duelako ahozkoa transkribatzeko joera idazten duenean (Puranik eta Lonigan, 2014). Lev Vigotskyrentzat (1973) joera hori gertatzen zen, hizkuntza idatziaren hastapenetan idatzitako hitzak bigarren mailako sinbolismoak direlako haurarentzat, alegia, idatzizkoaren hastapenetan haurarentzat idazketa sistema ahozkoan erabiltzen diren ahotsak grafikoki adierazteko kode bat baino ez delako. Hala gertatzen da, baita ere, idatzizkoaren hastapenetan haurraren egunerokoan gailentzen diren enuntziatio-moldeak pertsonen arteko elkarrizketa informalak direlako.

Maila diskurtsiboan ere agerikoa izango da ahozkoaren eragina hasierako idazketetan, arestian aipatu dugun arrazoi berdinarengatik. Pertsonen arteko elkarrizketetan erabili ohi diren enuntziatio moldeak gailenduko dira, eta horregatik haurraren lehenengo idazkietan azalduko dira ahozkoaren hainbat eta hainbat ezaugarri diskurtsibo, hala nola, deixia,

elipsia, bat-batekotasuna, berbaldiaren elementuak elkarren segidan jartzeko joera, perpaus bakunak erabiltzeko joera, perpausak juntaturaz zein alborakuntzaz lotzeko joera, eta abar (Larringan & Ozaeta-Elorza, 2011; Miller & Weinert, 2002; Tusón & Calsamiglia, 1999).

Erronka horiek gainditzeko hasiberriek eraikitzen dituzten ezagutzen eta garatzen dituzten baliabide kognitiboen arabera, ezarri daiteke mugarri bat nahikoa entitatea duena alfabetatze prozesua bi arotan banatzeko. Mugarri horren arabera, izango litzateke **hasierako alfabetatze bat**, lehen alfabetatzea ere izendatzen dena; eta **alfabetatze aurreratua** edo bigarrena deritzan alfabetatzea. Aipatu mugarriaren oinarrian irakurketaren eta idazketaren behe-mailako prozesuen automatizazioa dago (Logan, 1997) baina ez bakarrik. Izan ere, Unescok (2006) ematen duen definizioaren arabera, pertsona alfabetatuak gai izan behar du testu idatziak ekoiztu eta ulertzeko bere egunerokoan idatzizkoaren bidez ikasteko, lan egiteko edo egunerokoan ohikoak eta beharrezkoak dituen eginkizun arruntak egiteko. Horrek eskatzen du, behe-mailako buru-eragiketak automatizatzen denerako, idatzizkoaren gaineko bestelako ezagutzak, prozedurak eta jarrerak ere garabidean izatea. Alfabetatze aurreraturako baldintza optimoak nekez lor daitezke bakarrik behe-mailako buru-eragiketen automatizazioari bakarrik begiratzen bazaio (Zamero, 2019).

Behe-mailako buru-eragiketen automatizazio prozesuak izaera progresiboa du, hortaz, ekinaren poderioz bilakatzen dira gero eta automatikoagoak (Logan, 1997). Automatizazioak erabateko eragina izango du testu idatzien ulerkuntza eta ekoizpen ahalmenean, izan ere, irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketetara ez dira hainbeste baliabide kognitibo bideratu behar izango, eta ondorioz, goi-mailakoei baliabide gehiago eskaini ahal izango zaizkie (Carrillo & Marín, 1992).

Zer gertatzen da, ordea, bigarren alfabetatzean edo alfabetatze aurreratuan? Behe-mailako prozedurak modu automatikoan egiten direnez, irakurketaren eta idazketaren abiadurak gora egiten du eta, bide batez, goi-mailako prozesuentzat baliabide kognitibo gehiago bideratzen dira. Horren ondorioz, testu luzeagoak eta elaboratuagoak uler eta ekoitzi ahal izango dira (Castles et al., 2018; Fajardo-Hoyos et al., 2012; Miramontes, 2012).

Irakurketaren behe-mailako prozesuen automatizazioaz ari garela, funtsezkoa da azpimarra egitea ibilbide ortografikoan, horixe izango baita alfabetatze aurreratuan gailenduko den ibilbidea (Pugh et al., 2000; Zoccolotti et al., 2005). Hiztegi ortografikoaren garapenak ekarriko du lexikorako irispidea modu azkarragoan gertatzea (Perfetti, 1991, 1992). Izan ere, ikerketak erakusten ari dira ibilbide ortografikoa fonologikoa baino azkarragoa dela (Coltheart et al., 2001; Fajardo Hoyos et al., 2012). Horregatik lotu izan da ibilbide ortografikoa irakurketa jariotsuarekin (Castles et al., 2018; Rayner et al., 2016). Bada ikerketarik, dena den, testuen ulerkuntzan hitzen ezagutzak duen eragina modu apalagoan baloratzen duenik (Oakhill et al., 2003).

Bestalde, bide ortografikoa gailendu egingo bada ere, ibilbide fonologikoa baliatzen jarraituko beharko du irakurleak hitz ezezagunak edo maiztasun gutxikoen adierara iritsi ahal izateko (Davelaar et al., 1978; Pugh et al., 2000). Ibilbide fonologikoa bera ere, dena den, gero eta azkarrago egingo da, eta horrek ekarriko du hiztegi fonologikoan gorde den hitza gero eta modu azkarragoan gordetzea hiztegi ortografikoan ere.

Idazketari dagokionez, antzera gertatzen da. Idazketaren abidadurak gora egiten du, goi-mailako prozesuetara baliabide kognitibo gehiago bideratzen dira, eta horri esker, testu luzeagoak eta elaboratuagoak ekoitzi daitezke (Grabowsky, 2010; Hirschler-Lichtsteiner et al., 2018; Jones eta Christensen, 1999).

Antzeman daitekeenez, behin irakurketaren eta idazketaren behe-mailako prozesuak automatizatu direnean, nabarmen arintzen da karga kognitiboa eta baliabide kognitiboak bidera daitezke goi-mailako prozesuetara. Horrek ekarriko du, besteak beste, testu luzeagoak, elaboratuagoak eta ikuspegi komunikatibotik eraginkorragoak ulertzea eta ekoiztea. Testu-generoen errepertorioa zabaltzen hasiko da eta horrek ez du etenik izango bizitza osoan (Logan 1997).

Testu-generoen errepertorioari dagokionez, haurren egunerokoan arruntak diren idatzizkoaren praktiketan murgildu ahala, haurra joango da testu bakanen enuntziatio-ezaugarriari erreparatzen eta erregularitasunak antzematen, eta analogiak zein orokortasunak eratzen (Dolz & Gagnon, 2010, Bronckart, 2007). Horiei esker, joango da testuen arteko ezberdintasunak zein berdintasunak identifikatzen, eta horiek aintzat hartuta testu-generoak ezaugarritzen. Horrek guztiak ekarriko dio haurrari, testu-generoen gaineko ezagutza eraikitzea eta bere testu-errepertorioa zabaltzea.

Ez dugu ahaztu behar, guztiarekin ere, aro alfabetikoa baino lehenagoko aroetan ere, haurrek makina bat inferentzia eta hipotesi eratzeko gai direla hitzak ezagutzeko nahiz hitzaren esanahia eskuratzeko (Goigoux, 2004), baita testuaren zentzu orokorra antzemateko ere (Perrusi-Brandao & Oakhill, 2005; Solé, 1992). Horrek esan nahi du, pentsamendu inferentziala behe-mailako buru-eragiketen automatizazioa baino lehenagokoa dela (Oihartzabal, 1992; Solé, 1992). Aldea da, lehen alfabetatzean haurrak inferentziak egingo dituela hitzak ezagutu eta hitzen esanahiak igartzeko kodetze eta dekodetze prozesuak menderatu bitartean (Oihartzabal, 1992).

3.6. Idatzizko gaitasuna Lehen Hezkuntzako hasieran

Nabarmendu behar dugun lehenengo gauza da bigarren alfabetatzearen hasiera ezin dela adin zehatz jakin batekin lotu. Aski frogatua dago haurrek ez dutela idatzizkoa garatzen aldi berean eta aniztasun handia dagoela adin berekoen artean (Vernon & Ferreiro, 1999). Aniztasun horren iturburuetan bi faktore nabarmen daitezke: haurrak etxeko zein eskolako ingurune alfabetatzaileetara izan duen irisgarritasuna (Carroll et al., 2018; Swain & Cara, 2017; Tolchinsky et al., 2012), eta faktore neuropsikologikoak (Bravo-Valdivieso, 2016).

Ikerketek erakutsi dute izaera silabikoa duten euskara eta gaztelania bezalako hizkuntzetan, 4-5 urterekin haurra gai izaten dela hitzak silabatan banatzeko (kontzientzia silabikoa) horretarako inolako entrenamendurik jaso ez duenean ere (Pontecorvo, 2002). Pentsa daiteke hori posible dela euskara eta gaztelania bezalako hizkuntzetan silaba delako entzumenaren bidez behagarrien den ahots-unitatea.

Fonemaren kontzeptualizazioa, aldiz, arazo handiagoak sortzen ditu haurrak ez dituelako silabak fonemetan banatu behar izaten ahoz komunikatu ahal izateko. Horregatik, fonemen gaineko ezagutza berariaz eraiki behar izaten da kodetze eta dekodezte prozesuei heldu ahal izateko. Inolako entrenamendurik gabe kontzientzia silabikoa 4-5 urterekin garatu daitekeen bitartean, kontzientzia fonemikoa 6-7 urtera arte itxaron behar izaten da (Ferreiro & Teberosky, 1979). Horrek ez du esan nahi, hala ere, ingurune alfabetatze aberatsak eta entrenamendu esplizitua jaso duten haurrek lehenago hasi ez daitezkeenik kodetzen eta dekodezten.

Hizkien forma grafikoak –eta horien alografoak-, aldiz, fonemak baino lehenago ikasi ohi dira ikusmenaren bidez behagarriak direlako (McKenzie & Veresov, 2013; Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993). Horrek azalduko luke, adibidez, zergatik idazketa aurre-silabikoetan eta korrespondentziarik gabeko idazketa silabikoetan haurren idazketetan azaltzen diren alfabetoko hizkiak korrespondentzia fonografikorik gabe.

Interesgarriak ere badira Liliana Tolchinsky-k eta bere taldeak (Tolchinsky et al., 2012b) APILE izeneko ikerketa longitudinalean lortutako emaitzak. Espainiako Hezkuntza eta Zientzia Ministeritzak diruz lagundutako ikerketa horretan ikusi ahal izan zuten, estatu espainiar osoko lagin zabal bateko 5 urteko haurren %10 baino ez zegoela idazketaren eta irakurketaren aro alfabetikoetan ikasturtearen hasieran. Ia bi ikasturteren buruan, hau da, LH1 mailaren amaieran (6 urte), haurren %50 gai zen alfabetikoki irakurtzeko eta %65 idazteko. Pentsa daiteke, beraz, Lehen Hezkuntzako 2. mailaren hasieran, artean, ezin dela espero haur guztiak gai izango direnik modu alfabetikoan eta autonomoan irakurtzeko eta idazteko. Ikerketak, ordea, ez du zehazten lagineko haurrak zenbat urterekin eskolatu ziren, ezta nolako ingurune alfabetizatzailea zuten etxean.

Bada ikerketarik aztertu duenik Europako herrialdeetan nolakoa den alfabetatze maila LH1aren bukaera aldean, eta ondorioztatu zen hizkuntza gardenetan lortzen dela sasoi horretan haur gehienek irakurtzea zehatz eta jarotasunez (Seymour et al., 2003).

Datu horiei erreparatuta, gure ustez, hauek dira LH1eko lehenengo bi hiruhilekoen amaieran haur guztiak erakutsi beharko luketena, beti ere, hori galera izan duen arrisku egoerarik ez badago:

- Idatzizkoarekiko interesa erakusten du, hau da, testu idatziek esaten dutena jakin nahi du eta modu grafiko batez adierazi nahi izatea du ahoz esaten duena.
- Kode alfabetikoa ez menperatu ez arren, haurrak sinetsita dago ikasiko duela eta irakurle zein idazle trebea izango dela.
- Haurren egunerokoan (etxea, auzoa, eskola) idatzizko praktikan erabiltzen diren euskarrien, idazgailuen, testu moldeen izenak eta zertarakoak ezagutzen ditu, eta horiek nola eta noiz erabili badaki.
- Printzipio alfabetikoa bereganatua du (hizkien izenak, alfabetoan duten hurrenkera, hizkiek silabak osatzen dituzte eta silabek hitzak, ...)
- Kontzientzia silabikoa garatuta du (hitzak silabatan banatzen ditu, zenbatzen ditu eta errimak identifikatzen ditu).
- Idazketa silabikoak egiteko gai da (silaba bakoitzeko hizki bana gutxienez).
- Irakurketa alfabetiko partzialak egiten ditu (hitza osatzen duten hizkiei ere erreparatzen die hitzaren esanahia igartzeko. Analogiak eta orokorpenak egiten

ditu: hitz honek beseta baino hizki gehiago ditu; nire izena bezala hasten da; nire izenaren hizkiak ditu...).

- Hainbat hitz ezagun ezagutzen ditu eta ortografikoki zuzen idazten ditu nahiz eta harreman fonografikoak eta arau ortografikoak ez menperatu.
- Idazte-sistema osatzen duten ikur grafikoak markatzen ditu nahiz eta idazketa irregularra eta mantsoa izan. Izan ere, zailtasunak izango ditu trazo argiak egiteko, hizkien zein hitzen arteko tartek zaintzeko, lerroak zuzen egiteko, hizkien arteko tamaina eta proportzioak zaintzeko, eta abar.

Bestalde, behar-beharrezkoa deritzogu Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako irakasleen arteko koordinazioa eta idatzizkoaren didaktikaren gainean duten ikuspegia eta markoa bateratzea (Duval & Bouchard, 2013; Galán-Lobato & García-Espinosa, 2008). Horrek lagunduko du bi etapen arteko trantsizioa errazteko estrategiak diseinatzen eta antolatzen.

3.7. Kapituluaaren laburpena

Kapituluak aukera eman digu idatzizkoaren ontogenesia ezagutzeko teoria psikogenetikoaren eskutik (Ferreiro & Teberosky, 1979 ; Díez-Vegas, 2004 ; Oihartzabal, 2000). Aipatu teoriak azaltzen du haurra zein garapen-aldietatik pasatzen den idatzizkoarekin lehenengo harremanak izaten dituenetik, modu ortografikoan testuak irakurtzera eta idaztera iritsi arte. Prozesu horretan, hala ere, badira faktore erraztatzaileak zein oztopotzaileak (GTA, 2000). Azpimarra jarri da, esaterako, haurrek etxean eskura duten ingurune alfabetatzailean, baita irakurtzen eta idazten ikasteko dislexia, disortografia, disgrafia eta gisa horretako zailtasunetan (APA, 2014; Cuetos et al., 2019).

Idatzizkoaren hastapenetan ahozkoak duen garrantzia ere azaldu da (Hoorver & Gough, 1990 ; Ruiz-Bikandi, 1995). Izan ere, lehenengo transferentziak ahozkotik idatzizkora egiten baitira. Ahozkoaren bidez bereganatuko du haurrak oinarritzko hiztegia, gramatika eta testu-genero primarioak. Horietan oin hartuta ekin ahal izango dio haurrak enuntziazio prozesuetara, eta horiei esker ulertu ahal izango ditu testu idatziak. Guztiarekin ere, ahozkoaren garapen optimoa ezinbesteko baldintza bada ere idatzizkoa bereganatzeko, ez da inolaz ere aski, idatzizkoa bere osotasunean menperatzeko (Larringan & Ozaeta-Elorza, 2011).

Amaitzeko, nabarmendu nahi genuke, irakurketa eta idazketa alfabetikoa ezin dela jo Haur Hezkuntza etapako helburutzat. Izan ere, tartean inolako arrisku egoerarik edota nahasmendurik ez dagoenean ere, haurrak ez du zertan kontzientzia fonografikoa garatu 6-7 urte bete artean (Ferreiro & Teberosky, 1979; Pontecorvo, 2002; Tolchinsky et al., 2012b). Horrenbestez, LHren hasieran modu aurrealfabetikoetan irakurtzea eta idaztea ezin da hartu ikasteko nahasteren bat dagoen seinalezat, beti ere, ikasteko zailtasuna iragartzen duen beste adierazlerik edo diagnostiko klinikorik ez baldin bada (Cuetos et al., 2019; GAT, 2000).

4.Kapitulua

IRAKASLEA: HIZKUNTZA IDATZIAREN HASIERAKO IRAKASKUNTZA

“(...) ni goatzen naiz esaten dezuen irakasleen izu hori || irakurtzen ikas e:: irakasteko | ze ni goatzen naiz | nik ere bildurra neukala | ze nik ez daukat sentrazioa unibertsitatean erakutsi zidatenik | edo: | tresnak eman zizkidatenik (...)”

“(...) nere amak [andereño ohia] esan dit lasaitzeko | umeak ikasi egiten dutela irakurtzen eta idazten | *a pesar del profe y el metodo* (...)”

“(...) eta gero | pues egiten duzu | askotan | *hatxe u pe* || haga usted lo que pueda (...)”

Aurkezpen bileraren transkripzioko pasarte zenbait
(2014 urriaren 8an)

Ikaslea jipoitzea ohikoena zen Garai batean, Kintilianok kontra egiten zion hezkuntzan zigor bortitzez baliatzeari. Uste zuen eraginkorragoak zirela gorespenak indarkeria baino, eta maisuarenganako maitasuna bultzatu beharra zegoela, estimua pixkanaka ikasgaiarekiko zaletasuna bihurtzen baita.

Infinitua ihi batean (Vallejo, 2021:363)

4. Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza eskolan

Kapitulu honetan, hiruki didaktikoaren (Chevellard, 1985) hirugarren erpinari buruz mintzatuko gara: irakaslea. Dagoeneko azaldu dugu hizkuntza idatzia zer den eta bere baitan aurki daitezkeen alderdi irakasgarriak zeintzuk diren ere bai. Garrantzitsua da hori, transposizio didaktikoaren teoriaren arabera, irakaslearen lan nagusienetako bat delako irakas-objektua ikasleari aurkeztea, ikaslea hurarekin harraman dadin (Schneuwly, 1995; Schneuwly, 2009b). Modu horretan irakasleak lortzen du (a) ikaslea irakas-objektura hurreratzea, (b) irakas-objektua manipulatzeko, erabiltzea eta arakatzea, (c) irakas-objektuaren gainean gogoeta egitea eta (d) loturak eratzea aurretik dakienarekin, horrela ezagutza zuzenagoak, osatuagoak eta konplexuagoak eraikiz. Horrez gain, haurra ere oso presente izan behar du irakasleak. Izan ere, haurraren ezaugarrien eta beharren arabera, eduki jakin bat ala beste hautatu beharko du eta irakas-objektua ikaslearentzat irisgarriagoa egiteko egoera didaktikoak diseinatu ere bai.

Kapitulu honetan, hitz egingo dugu eskola bidezko alfabetatzea ulertzeko eta antolatzeke modu ezberdinez. Batez ere, gure testuinguruko ikastetxeetan gailendu eta zabalkunde handia izanagatik, denbora luzean aurkakotzat jo izan direnak (Ibarra-Lizundia & Bereziartua-Etxeberria, 2011): *metodoen ikuspegia* eta *ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala*.

Horren ondotik, irakaskuntza antolatzeke estrategi didaktiko batzuk azaldu ditugu, gure testuinguruko ikastetxeetan ikuspegi globalizatzairearen eskutik hedadura handia dutenak ez ezik, hala nola, errutinetan oinarritzen direnak, haurren esplorazio eta esperimendazio autonomoan oinarritzen direnak, edota testu genero jakin bat ekoiztea xede duten sekuentzia didaktikoak; instrukzio esplizituaz mintzatuko gara, lehen aipatu den ustezko aurkakotasunaren harira, ezinbestekoa iruditu zaigulako hura ere azaltzea.

Azkenik, irakaslearen lanari begira jarri gara ingeniari didaktikoaren (Artigue, 1989; De Pietro & Schneuwly, 2003) begiradatik eta idatzizkoa irakasteko dispositibo didaktikoez (Dolz & Gagnon, 2010; Toulou & Schneuwly, 2009) hitz egingo dugu.

4.1. «Metodoen ikuspegia» eta «ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala»

Aurretik esana dugu hizkuntza idatziaren baitan bi dimentsio nagusi bereizi daitezkeela (vigotsky, 1973): idazketa –idazketa sistema— eta hizkuntza idatzia –idatzizkoaren praktika diskurtsiboak—. Idatzizkoaren bi dimentsio horien irakaskuntza nola artikulatu aspaldiko dilema da XX. mendeko erdialdetik aurrera (Braslavsky, 1962; Dumais & Marinova, 2020). Dilema hori galdera batez adierazi beharko bagenu, honela birformulatuko genuke: haurrak murgilarazi daitezke testu idatzien irakurketa eta idazketa prozesuetan artean kodetzen eta dekodetzen ez dakitenean, ala lehenbizi ikasi behar dute kodetzen eta dekodetzen eta behin trebetasun hori lortu dutenean, testu idatzien ulermen eta ekoizpen prozesuei heldu?

Aipatu dilemari lotu ahal zaion beste galdera bat honakoa dugu: idazketa sistemaren erabilera arautua irakatsi behar da behe-mailako prozesu kognitiboetan banaka trebatzen dituzten ariketa deskontestualizatuen bidez, ala aitzitik, idazketa sistema irakatsi behar da helburu komunikatibo erreala dituzten testu idatziak ulertzeko eta ekoizteko prozesuetan murgilduta daudela?

Aipatu berri ditugun galdera horiek aintzat hartuta, hizkuntzaren didaktikan bi korrante nabarmendu behar ditugu: (a) metodoen ikuspegia (Braslavsky, 1962) eta (b) ikuspegi eraikitzailea eta funtzionala (Ferreiro & Teberosky, 1979; Fons-Esteve, 2004; Oihartzabal, 1992).

Metodoen ikuspegiarentzat idazketaren sistema alfabetikoa ezin da modu naturalean eta instrukziorik gabe bereganatu, besteak beste, ahozko komunikazioan hautemangarria den unitate fonologiko txikiena ez delako fonema, silaba baizik (Clemente & Domínguez, 1999; Pontecorvo, 2002). Horregatik, metodoen ikuspegiarentzat kontzientzia fonologikoa eta fonografikoa berariaz landu behar da instrukzio esplizituaren bidez. Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzaren testuinguruan (Suarez-Yañez, 2000, apud Ibarra eta Bereziartua, 2011). Metodoen ikuspegiaren arabera, denbora jakin batean egituratutako programa bat jarraituz lor daiteke haurrak kodetzea eta dekodetzea.

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalari dagokionez, argitu behar dugun lehenengo gauza da ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala ez dela *metodo* bat. Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza diseinatzeko orientabideak eskaintzen dituen marko teoriko eta metodologikoa da, haurren beharretara, ezaugarrietara eta haurra kide den komunitatearen kultura idatzira egokitzen dena (Correig, 2000; Díez-Vegas, 2004).

Jarraian, *metodoetan oinarritutako ikuspegia* eta *ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala* alderatuko ditugu oinarri hartuta Irune Ibarra eta Garbiñe Bereziartuak (2011) eginiko erkaketa lan argigarri bat. Bi horiek alderatuko ditugu, gure ustez horiek direlako ondoen erakusten dutenak zeintzuk diren hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari dagokionez, Hego Euskal Herriko ikastetxeetan maiz talka egiten duten erreferentziazko bi markoak (Dávila, 2005). Izan ere, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzaren historiari so eginez gero, ikus dezakegu XX. mendeko 70. hamarkadaren amaierara arte metodoetan oinarritutako ikuspegia zela nagusi. Ondorengo hamarkadetan, aldiz, arestian aipatu ditugun marko teoriko-metodologiko berrien hedapenarekin eta etorrerarekin, beste marko batzuk joan ziren gailentzen.

Hego Euskal Herriko testuingurura etorrira, XX. mendeko 90. hamarkada nabarmentzekoa dugu, 1990. urtetik aurrera Espainiako Gobernuak LOGSE izeneko hezkuntza araudia ezarri zuelako. Araudi horrek, ikuspegi eraikitzailea ezarriko zuen erreferentziazko marko

teoriko eta metodologiko gisa. Orduz geroztik, ikuspegi eraikitzailea inplementatzen joan da Hego Euskal Herriko hezkuntza sistemetan.

Ez dugu ahaztu behar, dena den, ordurako teoria psikogenetikoak (Ferreiro & Teberosky, 1979) ibilbide luzea egin zuela nazioartean; atzerriko hizkuntzen didaktikan ikuspegi komunikatiboa (Bajtín, 1979; Canale & Swain, 1996; Halliday, 1978; Hymes, 1995) gero eta indar handiagoa hartzen joan zela tokiko hizkuntzen didaktikan ere, eta Euskal Herriko hainbat eta hainbat ikastetxeetan Eskola Freinetiarraren printzipio pedagogikoak inplementatzen hasiak zirela arrakasta handiarekin, bereziki Ikastolen Sarean (Dávila, 2005). Halaber, ikuspegi soziokulturalaren barruan koka dezakegun paradigma sozio-diskurtsiboak (Bronckart, 2004; Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz, Gagnon, & Mosquera, 2009; Sainz-Osinaga, 2001) zabalkunde handia izan du azken 25 urteetan Euskal Herriko hezkuntza sistematan.

4.1.1. Metodo sintetiko, analitiko eta mistoak

Metodoen ikuspegiaren baitan *metodo klasikoak* deritzanak topatzen ditugu. Aurretik James Guillaume-k osatu zuen sailkapenean oinarrituta, Braslavskyk (1962) honela sailkatu zituen irakurtzen eta idazten irakasteko metodo klasikoak: 1) progresio sintetikoko metodoak –alfabetikoa, fonetikoa, silabikoa—; 2) progresio analitikoko metodoak edo metodo globalak –hitza edo esaldia abiapuntua dutenak—; eta 3) aurreko bien ezaugarriak biltzen dituzten metodo mistoak.

Metodoetan oinarritutako ikuspegiaren baitan dauden metodo ezberdinek hainbat eta hainbat ezaugarri partekatzen dituzte. Hona hemen Irune Ibarra-Lizundiak eta Garbiñe Bereziartua-Etxeberriak (2011) nabarmentzen dituztenak: (a) denek gomendatzen dute irakurketaren eta idazketaren hasierako irakaskuntza abiatzea behin haurrak nahikoa heldutasun kognitiboa duenean eta ahozkoa bere egin duenean, hau da, idazketarako aurrealdintzen teoriarekin (Gallego, 2006) bat egiten dute; (b) irakasleari dagokio erabakitzea haurra noiz dagoen prest metodoaren bidez idazte-sistema ikasten hasteko; (c) lehenetsi egiten dute hitzen irakurketa eta idazketa, hau da behe-mailako prozesuetan trebatzea; (d) testu errealen ekoizpen eta ulermen prozesuetan ez dira murgilarazten haurrak behe-mailako prozesuetan trebatuta egon arte; (e) oso egituratuak dauden ikaskuntza programen bidez lortu nahi dute denbora tarte jakin batean (aste batzuren buruan) haurrek menperatzea kodetze eta dekodetze alfabetikoa, eta (f) kodetze eta dekodetze prozesuetan haurrak egiten dituen erroreak arbuiatzen eta zuzentzen dituzte.

Metodoek komun dituzten ezaugarriak azaldu ondoren, metodoen artean dauden ezberdintasunei so egingo diegu. Batez ere progresio sintetikoko eta analitikoko metodoen arteko begira jarriko gara.

Emilia Ferreiroren eta Ana Teberoskyren (1979) arabera, metodo sintetikoetan ibilbide fonologikoa lehenesten da. Horrek esan nahi du grafema-fonema korrespondentziak dituztela xede. Horregatik instrukzioaren abiapuntu dira unitate fonologiko txikiak – fonemak— eta horien adierazpen grafiko txikiak –grafemak—. Ez da harrizkoa, beraz, metodo sintetikoetan topatzea alfabetoa –hizkien izenak—, fonemak, grafemak, eta horien arteko korrespondentziak iksteko ariketa ugari.

Metodo analitikoetan edo globaletan, aldiz, ibilbide ortografikoa lehenesten da (Ferreiro & Teberosky, 1979). Metodo globaletan funtsezkoa da idatzita dagoen hitzaren, esaldiaren edota testua esanahia ezagutzea eta ortografikoki nola idazten den ezagutzea (ikusmenezko oroimenean edo hiztegi ortografikoa). Oro har, metodo globaletan haurren interesguneekin edo lantzen ari diren gaiekin zerikusia duten hitzak, esaldiak edo testuetatik abiatzen dira. Testuaren zein esaldiaren zentzu orokorra ezagutu ondoren (norbaitek ahots gora irakurtzen duelako), xede diren hitzen esanahia eta idazketa ortografikoa lantzen da. Behin hitzaren esanahia eta idazketa ortografia ezaguna denean, orduan heltzen zaio hitza silabatan banatzeari eta silabak grafema eta fonemetan banatzeari (Braslavsky, 1962).

Metodo mistoetan, berriz, aurreko biak artikulatzen dira eta artikulatzeko moduaren arabera, bereizten dira joera analitikoko eta sintetikoko metodo mistoak (Ibarra-Lizundia & Bereziartua-Etxeberria, 2011).

4.1.2. Ikuspegi eraikitzailea eta funtzionala

Hizkuntza idatziaren ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak edaten du *ezagutzaren teoria eraikitzailearen* baitan erreferentziazkoak diren hiru teorietatik: a) *garapen kognitiboaren teoriatik* (Piaget, 1982; 2001); b) *teoria sozio-kulturaletik* (Vigotsky, 1973); eta c) *ikaskuntza esanguratsuen teoriatik* (Ausubel, 1963). Argitu dezagun, bide batez, ikuspegi eraikitzaileari “*funtzional*” hitza eransten zaiola, bere egiten dituelako ikuspegi komunikatiboaren printzipioak (Bajtín, 1979; Halliday, 1978; Hymes, 1995).

Teoria piagetiarrean oin hartzen duen *konstruktibismo kognitiboarentzat*, ikaskuntza – hizkuntzarena barne- heldutasun kognitiboaren araberrakoa da. Izan ere, heldutasun kognitiboaren arabera haurrak buru-eragiketa batzuk baino ezingo baititu egin. Haurrak egin ditzakeen buru-eragiketen arabera ezartzen ditu Piagetek (1982) adimenaren garapenaldiak –adimen sentso-motorea, eragiketa-aurreko adimena, eragiketa zehatzen adimena eta eragiketa formalen adimena—. Adimen motaren arabera, beraz, era bateko ala besteko ikaskuntzak egin ahal izango ditu haurrak. Adimena zenbat eta garatuagoa izan, orduan eta osatuagoak, konplexuagoak eta zuzenagoak ere haurrak eraikiko dituen ezagutzak.

Konstruktibismo kognitiboarentzat ikaskuntza barne-prozesu bat da. Haurrak ez du heldurik behar zer, noiz eta nola ikasi behar duen erabakitzeke. Haurra da bere ikaskuntza prozesuaren jabe. Aski du ikaskuntza-ingurune aberats eta estimulatzaile batekin, errealitate horretan dauden objektuen eta jazotzen diren gertakarien gainean nor bere ezagutza eraikitzeke (Piaget, 2016).

Piagetek erabili zuen eredu esperimental eta teorikoa baliatuta, Emilia Ferreirok eta Ana Teberoskyk (1979) *Teoria Psikogenetikoa* formulatu zuten. Garapen Kognitiboaren Teoriarekin bat eginez, Teoria Psikogenetikoa haurra joango da hizkuntza idatziaren gainean gero eta errepresentazio osatuagoak eta zuzenagoak eraikitzen bere adimenaren garapen-mailaren arabera. Errepresentazio horien arabera, haurra gai izango da testu idatziak era batean ala bestean irakurtzeko eta idazteko. Irakurketa eta idazketa aroez ari gara (Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 1992). Prozesu horretan funtsezkoak dira

testu idatziak ekoizteko eta ulertzeko garaian haurrak egingo dituen askotariko *erroreak*, horietaz jabetzerakoan sortuko baitzaizkio haurrari *gatazka kognitiboak*. Gatazka kognitiboak eragiten dituzten erroreak dira idatzizkoaren gaineko ezagutza osatuagoak, konplexuagoak eta zuzenagoak eraikitzeke akuilu. Horregatik Piagetek *errore eratzaille* bezala izendatzen zituen (Oihartzabal, 1991; Piaget, 1982).

Idatzizkoaren teoria psikogenetikoarentzat haurra da idatzizkora noiz, nola eta zertarako hurreratu erabakitzen duena (Ferreiro & Teberosky, 1979). Izan ere, haurra bera izango da bere ekimenez idatzizkora hurreratuko dena, uste baldin badu idatzizkoaren bidez behar fisiko, kognitibo edota afektiboren bat asetuko duela (Ferreiro, 2001). Haurrak idatzizko praktikari loturiko objektuak (askotariko euskarriak, idazgailu) esploratzen eta horiekin esperimendatzen duenean; bere inguruko pertsonak idatzizkoarekin egiten dutena behatzen eta imitatzen duenean, eta idatzizkoaren praktiketan modu aktiboan parte hartzen badu idatzizkoari buruz hitz egiten duenean helduekin zein berdinkideekin (McLane & McNamee, 1999). Orduan joango da eraikitzen idatzizkoaren gaineko errepresentazioak, beti ere, eskura duen adimen motaren arabera. Adimenaren garapen maila zenbat eta handiagoa izan, idatzizkoaren gaineko errepresentazioak ere, orduan eta osatuagoak, konplexuagoak eta zuzenagoak izango dira (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Garapen kognitiboaren teoriatik ez ezik, teoria sozio-kulturaletik (Vigotsky, 1973) ere edaten du hizkuntza idatziaren ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak. Jean Paul Bronckarten (2007) iritziz, teoria sozio-kulturalak ez ditu auzian jartzen garapen kognitiboaren teoriaren printzipioak. Ez du auzian jartzen, adibidez, gaitasun kognitiboaren garapen-mailaren arabera modu adimentsuagoan jokatu duenik, eta horrenbestez, ezagutza osatuagoak, konplexuagoak, eta zuzenagoak eraikitzeke dituenik. Ez du auzian jartzen ere ez erroreen izaera eratzaillea gatazka-kognitiboaren eragile eta ikaskuntzaren akuilu bezala. Teoria sozio-kulturalak zalantzan jartzen duena da ea garapen kognitiboa nahikoa ote den oharmenezko pentsamenduaren sorrera azaltzeko. Teoria sozio-kulturalarentzat ikaskuntza ez da soilik barne-prozesu bat, kultur komunitate jakin batean besteekin elkarrekintzan egiten den zerbait baizik. Teoria sozio-kulturalarentzat, hizkuntzak berak du pentsamendua moldeatzeko ahalmena eta garapen kognitiboa sustatzekoa ere bai (Vigotsky, 1973). Hortaz, hizkuntza ez litzateke izango, Piagetek (1982) iradoki bezala, pentsamenduaren emaitza soilak. Konstruktibismo sozio-kulturalarentzat hizkuntza eta ahozko elkarrekintza dira adimena garatzeko akuilu eta pentsamenduaren beraren iturburu, nahiz eta gaitasun kognitiboaren garapen-mailak baldintzatuko duen hitzezko komunikazio-gaitasuna (Vigotsky, 1973). Ahozko elkarrekintzari esker lortzen du hasiberriak ikastea denbora laburragoan, bere kabuz bakarrik nekez edo denbora luzean ikasiko lukeena (*Garapen Hurbileko Eremua*), edota esplorazio, esperimendazio, behaketa eta imitazio hutsaren bidez ikasi ezin direnak (Vigotsky, 1973).

Irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren erdigunean elkarrekintzaren garrantzia nabarmendu zuten beste autore batzuk ditugu Jerome Bruner, Courtney Cazden eta Neil Mercer. Jerome Bruner-ek (1984) nabarmendu zituen pertsona adituek elkarrekintzetan abiatzen dituzten askotariko *aldamiatze estrategiak*. Courtney Cazdenek (1988) zein Neil Mercer-ek (1997), berriz, azpimarra ipini zuten berdinkideen arteko elkarrekintzetan gertatzen diren *aldamiatze kolektiboetan*. Konstruktibismo sozialarentzat ikaskuntza eraginkorragoa da elkarrekintzan aritzen badira adituak eta hasiberriak. Ildo beretik mintzo dira Roland Tharp eta bere taldea (2002) *irakaskuntza dialogikoaz* hitz egiterakoan. Haien aburuz, elkarriketaren bidez ikaslearen aurrezagutzak eta balioak argikiro agertuko zaizkio

irakasleari, eta horri esker, irakasleak hobeto doitu ahal izango du irakaskuntza ikasleen ezaugarri eta beharretara. Elkarrizketaren bidez azaleratzen joango dira ikaslearen esperientziak, usteak, eta aurrezagutzak. Horiek guztiak oinarri bikaina izango dira ezagutza berriak eraikitzeko. Irakaskuntza dialogikoan, ikasleak eta irakasleak elkarri aitortzen diote munduaren gaineko ezagutza, nor bere esperientziatik; eta prest agertzen dira elkarrekin ezagutza hori alderatu, eztabaidatu, adostu eta partekatuzeko.

Gauzak horrela, idatzizkoari dagokionez, konstruktibismo sozio-kulturalarentzat ez litzateke aski izango ingurune alfabetatzaile batean murgilaraztea. Behar-beharrezkoak dira pertsonen arteko elkarrekintzak, zeinetan idatzizkoa bihurtuko den hizpide, eta horrenbestez pentsamenduaren xede. Hizkuntzak, bere aldetik, batzuei eta besteei sistema semiotiko bateratu bat eskainiko die posible egingo duena idatzizkoaren gaineko gogoeta eta elkarrizketa.

David Ausubel-en (1963) *Ikaskuntza Esanguratsuaren Teoria* ere, oso presente dago irakurketaren eta idazketaren ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalean. Ausubelekin bat eginez, gure markoak deritzo berebiziko garrantzia dutela ikasleen *aurrezagutzek*, horietan oin hartuta baino ezingo baititu haurrak idatzizkoaren gainean ezagutza osatuagoak eta zuzenagoak (Sánchez-Rodríguez & Alonso-Cortés, 2012, Tolchinsky, Ribera, et al., 2012).

Ikuspegi eraikitzaileari "*funtzionala*" hitza eranstean zaio *ikuspegi komunikatiboaren* (Bajtín, 1979; Canale eta Swain, 1996; Halliday, 1978; Hymes, 1995) printzipioekin bat egiten duela adierazteko, alegia, hizkuntza idatzia bereganatzen dela hasieratik bertatik helburu komunikatibo erreala dituzten testuak interpretatuz (ulertuz/irakurriz) eta grafikoki adieraziz (ekoiztuz/idatziz).

4.1.2.1. Interakzionismo Soziodiskurtsiboa (ISD)

Konstruktibismo soziokulturalak eta ikuspegi komunikatiboak bat egiten duten bidegurutzean, bada guretzat erreferentziazkoa den beste marko teoriko bat: *Interakzionismo sozio-diskurtsiboa* (Bronckart, 2004, 2007³).

Interakzionismo sozio-diskurtsiboa giza eta gizarte-zientzien gaur egungo korrante teorikoa da hainbat diziplina barnebiltzen dituena, hala nola, soziologia, psikologia, hizkuntzalaritza eta filosofia (Navarro, 2016). Interakzionismo sozio-diskurtsiboak hizkuntzaren, pentsamenduaren eta giza jardunaren arteko harremana du aztergai. Ikuspegi sozio-diskurtsiboaren aitzindari nagusienetako bat den Jean Paul Bronckarten (2007) hitzetan, *giza-jarduera kolektiboak* dira funtzionamendu psikologikoa eta soziologikoa antolatzen dutenak, eta *hizkuntza*, giza-jarduera horietan arrakastaz aritzeko pertsonen arteko elkarrekintza ahalbidetzen duen komunikazio tresna, baita jarduera horiek nola egin transmititzeko tresna. Esan daiteke, interakzionismo sozio-diskurtsiboarentzat, giza-jarduera kolektiboak nola, hala izango direla pentsamendua eta hizkuntza.

Hizkuntza definitzen du jarduera sozial eta diskurtsibo gisa, testu-generoen bidez gauzatzen dena eta gizartearen zein pertsonaren garapen dinamika historikoen eta sozialen eraginpean dagoena (Bronckart, 2004). Zalantzarik gabe, *testu-generoa* da

³ Dora Ristra-k zuzendutako argitalpen honetan, 1998tik 2006ra bitartean Jean Paul Bronckartek frantsesez argitaratutako hainbat artikulua eta liburu kapitulu gaztelaniara itzuli eta biltzen dira.

ikuspegi sozio-diskurtsiboaren oinarritzko osagaia hizkuntza zer den eta nola irakatsi behar den azaltzeko orduan (Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz & Gagnon, 2010).

Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren arabera, testu ale bakoitza bakarra eta errepikaezina da, ekoiztua izan den egoera komunikatiboa ere halakoa izan delako (Dolz & Gagnon, 2010). Agerikoa da, beraz, testu orok baduela ezaugarri indibidualak gainerako testuetatik bereizten dutenak. Hala ere, ikuspegi sozio-diskurtsiboarentzat, ezaugarri indibidualak bezain agerikoak dira testuen arteko kidetasunak (Bronckart, 2008). Kidetasun horien arabera testu-generoak identifikatzen dira. Garrantzitsua da testu-generoen betekizuna, ez delako hutsetik ekoizten den testurik, baizik eta testu-generoren batean ala bestean oinarrituta (Bronckart, 2004, 2008; Sainz-Osinaga, 2001). Guztiarekin ere, argitu behar dugu testu-generoen izaera arau emalea malgua dela (Coutinho & Miranda, 2009). Ekoizleak zilegi du helburu komunikatiboari begira onuragarriak izan daitezkeen moldaketak eta arau hausteak egitea. Moldaketak moldaketa, edonola ere, beti izango da aukera testu-generoren batekin gutxi-asko erlazionatzeko. Askok direnez testu-generoak Joaquim Dolzek eta Bernard Schneuwlyk (1997) bost multzo nagusitan biltzea proposatzen dute: narraziozkoak, kontaketa, argudiozkoak, azalpenezkoak eta instrukziozkoak.

Interakzionismo sozio-diskurtsiboarentzat, hitzezko komunikazio-gaitasuna da egoera eta helburu komunikatiboetara ondo egokitzen diren ahozko zein idatzizko testuak ekoizteko eta ulertzeko gaitasuna (Bronckart, 2004, 2007). Kontuan hartuta, testu orok oin hartzen duela testu-generoren batean, hizkuntza didaktikaren jomuga izan behar du testu-generoen ahalik eta errepertorioz zabalena eskuraztea ikasleari (Dolz & Gagnon, 2010). Helburu horrekin eratzen da ikuspegi sozio-diskurtsiboaren baitan *testu generoetan oinarritutako eredu didaktikoa* eta eskolaldian zehar ikasturtez ikasturte landuko diren *testu-generoen mapa* (Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009; Dolz & Gagnon, 2010).

Irakaskuntza prozesuak ere interakzionismo sozio-diskurtsiboaren arretagune dira, ulertzen baitu eskola dela gaur egun, pertsonak eratzeko eta haien diskurtso- eta testu-gaitasuna garatzeko ikaskuntza testuinguru garrantzitsuenetarikoa (Bronckart, 2007, 2008).

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak zein interakzionismo sozio-diskurtsiboak aukera ematen badigute ere, hizkuntza idatzia modu zabal batez begiratzeko eta idatzizkoaren hasierako irakaskuntzaren ildo batzuk ezartzeko; ez dira aski gurea bezalako testuinguru eleanizetan nola jokatu behar den azaltzeko. Horregatik ditugu beharrezko Jim Cumminsek formulatu zituen teoriak elebitasunaren eta eleaniztasunaren gainean: *hizkuntzaren interdependentziaren hipotesia* (Cummins, 1979) eta *eleaniztasun aktiboaren* teoria (Cummins, 2017). Horien arabera, hainbat baldintza betetzen direnean, hizkuntza batean garatzen diren trebetasunak eta ezagutzak, positiboki transferitu daitezke beste hizkuntza batera.

4.1.3. Bi ikuspegiak alderatzen

Jarraian *ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala* eta *metodoen ikuspegi* alderatuko ditugu. Horretarako aintzat hartuko ditugun alderdiak honako hauek dira: a) hasierako alfabetatzearen helburua eta hasiera adina; b) ikaskuntzaren abiapuntua eta edukien

progresioa; c) idazketa sistema menperatzeko sustatzen den arrazonamendu logikoa; d) errorearen trataera; e) jarduera motak; eta f) ikasleen parte hartzea irakaskuntzaren programazioan, inplementazioan eta ebaluazioan.

Aipatu behar dugu ezaugarritze hori egin dugula oinarri hartuta Irune Ibarra-Lizundiak eta Garbiñe Bereziartua-Etxeberriak (2011) eginiko erkaketa lana gure beharretara egokituta.

4.1.3.1. Hasierako alfabetatzearen helburua eta hasiera adina

Metodoen ikuspegian ez bezala, ikuspegi eraikitzaileta eta funtzionalarentzat haurra da erabakitzen duena bere behar fisiko, kognitibo eta emozionalen arabera, noiz eta nola hurreratu idatzizkora (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 2001). Haurra da erabakitzen duena noiz sentitzen duen beharra testu idatziren batek esaten duena ezagutzeko eta noiz sentitzen duen beharra modu grafiko batez zerbait adierazteko. Ingurune alfabetizatueta, esaterako, haurrek oso modu goiztiarrean erakusten dute idatzizkoarekiko interes hori, bere ingurunean idatzizkoa erabiltzen bada komunikatzeko eta atsegina lortzeko bide gisa (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979; Mackenzie & Veresov, 2013).

Ikuspegi eraikitzaile funtzionalarentzat, beraz, idatzizkoaren jabeakuntza prozesuaren hasierak ez du inolako aurrebaldintza kognitiborik edo linguistikorik behar; hala nola, lateralitatea, gorputz-eskema, denbora-espazio antolamendua, ikusmenezko eta entzumenezko oroimena, artikulazio fonetikoa, arreta, motrizitate fina, eta abar (Clemente & Domínguez, 1999; Gallego, 2006).

4.1.3.2. Ikaskuntzaren abiapuntua eta edukien progresioa

Metodoen ikuspegian arretagunea eta abiapuntua idazketa-sistemaren osagaiak dira. Haurarentzat, ordea, erraza eta konkretua gertatzen zaion hizkuntza-unitatea ez da fonema edo grafema, testuinguru komunikatibo errealean erabiltzen diren enuntziatuak eta testuak baizik. Agian ahozkoaren kasuan, silaba har daiteke haurrentzat behagarria den unitate fonologiko txikien gisa. Izaera silabikoa duten hizkuntzetan (Carrillo & Marin, 1992), adibidez, aparteko entrenamendurik gabe gara dezake haurrak kontzientzia silabikoa bere kabuz (Pontecorvo, 2002).

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalean, berriz, abiapuntua testua da. Zeintzuk dira, ordea, haurren egunerokoan testu ohikoenak? Autoren askoren iritziz norberaren izena da oinarri-oinarrizkoena (Both-de Vries & Bus, 2008; Nemirovsky, 1999; Oihartzabal, 1992). Hitz bakarrekoa izanik ere, helburu komunikatibo osoa izan dezake, nor bere burua izendatzeko edota objekturen baten gaineko egiletza eta jabetza komunikatzeko balio duelako. Enuntziatu izaera osoa du (Benveniste, 1977).

Edukien progresioari dagokionez, azpimarratzekoa da ikuspegi eraikitzaileak modu holistikoa begiratzen diola idazketari eta irakurketari (Díez-Vegas, 2004). Progresioaren zantzuak inon antzematekotan, haurrek irakurri eta idatzi beharreko enuntziatuen eta testuen luzeran eta ezaugarri diskurtsiboetan dago. Arestian erran dugunez, lehenbiziko testua, oinarrikoena, norberaren izena izango da (Nemirovsky, 1999). Ondoren etorriko dira erreferentziako gainerako pertsonen izenak eta inguru hurbileko objektuak izendatzeko erabiltzen direnak. Ondoren, diskurtsiboki gero eta konplexuagoak diren testuak erabiltzen hasiko dira haurrak arian-arian.

Teoria soziokulturaletik edaten duen Ikuspegi Sozio-diskurtsiboak (Bronckart, 2007), testu-generotan oinarritutako progresioa proposatzen du, ulertzen baitu testu-generoak ematen duela askotariko alderdi linguistiko, semantiko eta pragmatikoak aldi berean lantzeko aukera, ahantzi gabe, noski, zeintzuk diren ikasleen ezaugarriak, beharrak eta haren egunerokoan ohikoak diren testu-generoak (Dolz & Schneuwly, 1997; Etxarte, 2006). Ikuspegi sozio-diskurtsiboarentzat, haurrek idatziko dituzten lehenengo testu-generoak izango dira primarioak (Bajtín, 1979) deritzanak, hau da, aurrez aurreko egoeretan pertsonen arteko elkarrekintzetan erabili ohi direnak; sekundarioetara hurbiltzen joan dira Joaquim Dolzek eta Roxane Gagnonek (2010) eskolako testu-genero izendatzen dituztenen bidez. Testu-genero horiek erabilera sozial hedatuko idatzizko testuak dira, egokitzen eta errazten direnak ikasiak izan daitezten, haurren ezaugarriak eta beharrak aintzat hartuta.

Gaitasun notazionalari edo transkripzio prozesuari dagokionez, teoria psikogenetikoak (Ferreiro & Teberosky, 1979) azaltzen du, haurra nola igarotzen den esplorazio eta esperimentazio grinak bultzatuta askotariko lerroak, zirrimarrak, zirkuluak eta puntuak marraztetik, antzeko errepertorio grafiko erabilia idatzizkoaren lehenengo adierazpen grafikoak egitera (McKenzie & Veresov, 2013; Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993); adibidez, nor bere burua izendatzeko egiten dituenean. Gaitasun notazionalari edo kaligrafiaren garapenari loturiko hainbat arotatik pasa ondoren (Ajuriaguerra & Auzias, 1973; Tolchinsky & Karmiloff-Smith, 1993), haurra gai izango da modu ulergarrian idazte-sistema osatzen duten ikur grafiko guztiak modu ulergarrian eta argian idazteko.

4.1.3.3. Idazte-sistema menperatzeko sustatzen den arrazonamendu logikoa.

Progresio sintetikoko metodoetan arrazonamendu induktiboa eta progresio analitikoko metodoetan arrazonamendu deduktiboa sustatzen den bitartean, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak analogiak eta orokorpenak sustatzen ditu batez ere (Oihartzabal, 1992, 2000).

Irakurketaren eredu interaktiboaren eraginez, bestalde, ezin dugu aipatu gabe utzi pentsamendu inferentzialari ikuspegi eraikitzaileak eta funtzionalak aitortzen dion garrantzia (Solé, 1987, 1992). Inferentziazko pentsamendua gakoetako bat da testu atalen zentzu orokorra zein hitzen esanahi zehatza testu osoarekiko igartzeko (Goigoux, 2004; Perrusi-Brandao & Oakhill, 2005). Hainbat ikerketek erakutsi dute haurra gai dela adin goiztiarretan inferentziak eta hipotesiak egiteko hitzen esanahiak zein testu osoen zentzu orokorra antzemateko (Correig, 2000; Fernández-Cabezas et al., 2015; Ferreiro & Teberosky, 1979; Tolchinsky & Fons-Esteve, 2006).

4.1.3.4. Errorearen trataera

Metodoetan errorea saihestu eta lehenbailehen zuzendu beharreko gertakaria den bitartean, ikuspegi eraikitzailearentzat, gatazka-kognitiboen iturri dira (Piaget, 1982, 2001), eta ondorioz, gogoeta metalinguistikorako akuilu ere bai (Oihartzabal, 1992). Hori dela eta, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak *akats* baino *errore eraikitzaile*ez hitz egiten du (Oihartzabal, 1992, 2000). Horrenbestez, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalarentzat idazketa eta irakurketa aurrealfabetikoak edo ez-konbentzionalak, idazteketa sistema bera bereganatzeko akuilu ezin hobeak dira eta ezinbestean sustatu beharrekoak (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Ezagutza osatuagoako eraikitzeak akuilu ez ezik, erroreek informazio baliogarria ematen diote irakasleari haurrak idazte-sistemari buruz duen errepresentazio maila ezagutzeko (Oihartzabal, 1992). Horrek lagunduko dio irakasleari irudikatzen zein izango den haurrak emango duen urratsa eta zein esku-hartze egin beharko dituen irakasleak haurren erritmoa eta ezaugarrietara ahalik eta ondoen egokitzeko.

4.1.3.5. Irakurketa eta idazketa jarduerak irakurtzen eta idazten ikasteko

Progresio sintetikoko metodoetan hobetsi egiten dira deskontestualizaturiko idazketak eta irakurketak helburu dutenak trebatzea behe-mailako prozesu kognitiboetan, hala nola, kodetze eta dekodetzean, hitzen ezagutzan, irakurketaren jariorasunean, idazketa kaligrafikoan eta abarretan (Ibarra-Lizundia & Bereziartua-Etxeberria, 2011). Deskontestualizatuak diren heinean, ez daude inongo egoera komunikatibotan testuinguratuta eta ez diote inolako helburu komunikatibori erantzuten.

Progresio analitikoko jardueretan garrantzia ematen zaio hitzen eta esaldien esanahia ezagutzeari, hortaz, esan daiteke badela egoera komunikatiboren batekin nolabaiteko lotura. Irakurketa eta idazketak nolabait testuinguratzen diren arren, ez dute helburu komunikatibo argirik izaten.

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak, aitzitik, testuen irakurketa ulerkorak eta idazketa adierazkorak (Haranburu-Oiharbide et al., 2008) hobesten ditu, hau da, egoera komunikatibo erreal batean eta helburu komunikatibo erreal bati begira egiten diren irakurketak eta idazketak. Horretarako askotariko ezagutza eta askotariko prozesu kognitibo aktibatu behar ditu ikasleak. Izan ere, askotariko gogoeta metalinguistikoak eta metakomunikatiboak ez ezik, irakurketa eta idazketa prozesuaren gaineko kontrol estrategiak ere aktibatu beharko dituelako (Aldekoa & Ruiz-Bikandi, 2000; Hayes & Flower, 1980).

4.1.3.6. Ikasleen parte hartzea irakaskuntzaren programazioan, inplementazioan eta ebaluazioan

Metodoen ikuspegian irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuaren gaineko kontrol handia du irakasleak. Irakasleak agintzen du zer noiz egin eta nola. Aldez aurretik diseinatu den programazioa aldatzeko aukera txikia dago ikaslearentzat (Ibarra-Lizundia & Bereziartua-Etxeberria, 2011). Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala, aldiz, metodo bat ez denez (Díez-Vegas, 2004), irakaskuntza prozesuaren gaineko kontrolari dagokionez, erabakitzeko tarte zabalagoa ematen die haurrei erabakitzeko zer, nola eta zertarako irakurri eta idatzi (Díez de Ulzurrun et al., 1999).

Laburbilduz, hona hemen metodoen ikuspegia eta ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala erkatzen dituen taula:

6. taula. Metodoen ikuspegiaren eta ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren arteko alderatze taula. Egileak ondua oin hartuta iturri honetan: Ibarra-Lizundia & Bereziartua-Etxeberria, 2011.

	METODOEN IKUSPEGIA	IKUSPEGI ERAIKITZAILEA ETA FUNTZIONALA
Hasierako alfabetatzearen helburua eta hasiera adina	<p>*Helb.: Idazketaren eta irakurketaren arlo mekanikoetan trebatzea: irakurketaren eta idazketaren behe-mailako prozesu kognitiboak.</p> <p>*Lehenbizi behe-mailako trebetasunak eta gero testuen idazketa adierazkorra eta irakurketa ulerkorra.</p> <p>*Adina: Irakurtzeko eta idazteko nahikoa heldutasuna lortu denean eta ahozkoa bere egin duenean.</p>	<p>*Helbu.: Idatzizkoaren praktika-diskurtsiboetara hurreratzea: norbere ingurunean zertarako erabiltzen den ezagutzea, eta horietan parte hartzeko berezko grina asetzea eta areagotzea.</p> <p>*Aldi berean ikasten da idazte-sistema eta testuen idazketa adierazkorra eta irakurketa ulerkorra.</p> <p>*Adina: Ez da inolako heldutasunik lortu behar irakurtzen eta idazten ikasten hasteko. Haurrak erabakitzen du noiz hasi nahi duen inguruan dituen idatzizko testuak ulertzen eta ekoizten, eskura dituen ezagutzak eta gaitasunak dituela.</p>
Ikaskuntzaren abiapuntua, idazte-sistema menperatzeko sustatzen den arrazonomendu logikoa, eta edukien progresioa	<p>*Progresio sintetikoko metodoetan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abiapuntua: hizkitik esaldira. • Arrazonomendu induktiboa. • Edukien progresioa: Alfabetoko hizkien izenak, fonemak, grafemak edota silabak > silabak > hitzak > esaldiak. <p>*Progresio analitikoko metodoetan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abiapuntua: esanahi ezaguneko esaldiak edo hitzak. • Arrazonomendu deduktikoa. • Edukien progresioa: Esanahi duten esaldietatik > hitzak (ikusmeneko oroimen ortografikoa) <p>*Metodo mistoetan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abiapuntua: esanahi duten hitzak zein alfabetoko hizkien izenak. • Arrazonomendu induktiboa eta deduktiboa. • Edukien progresioa: Esanahi duten hitzetak > silabak > grafemak, fonemak eta hizkien izenak. 	<p>*Abiapuntua: Hitz gutxiko testu errealeak helburu komunikatibo erreal bati erantzuten diotenak: norberaren izena (izendatzeko zein egiletza edo jabetza adierazteko).</p> <p>*Arrozanemdu analogikoak eta orokorpenak.</p> <p>*Progresioa: hizkuntza idatziaren ikuspegi holistikoagoa duenez, progresioaren zantzuak antzematen dira haurrek irakurri eta idatzi beharreko testuen ezaugarrietan.</p>
Errorearen trataera	<p>*Errorea saihestu behar da. Gertatzen bada lehenbailehen zuzendu behar da.</p> <p>*Akastunak izango diren idazketak eta irakurketak ez dute ekarpenik egiten.</p>	<p>* Errorea ez da saihestu behar. Ikaskuntzaren akuilu ez ezik, ikaskuntzaren adierazleak dira irakaslearentzat.</p> <p>*Akastunak izango diren idazketa eta irakurketak egiten utzi behar dira, ikaskuntzaren akuilu direlako.</p>
Irakurketa eta idazketa jarduerak	<p>* Behe-mailako prozesuetan trebatzeko helburu duten jarduera errepikakorrak: diktaketak, kopiaketak eta idazketa kaligrafikoak.</p> <p>*progresio sintetikoko metodoetan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ariketa deskotestualizatuak eta helburu komunikatiborik gabekoak. <p>*Progresio analitikoko metodoetan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nolabaiteko testuinguratzea duten esaldien eta hitzen irakurketa eta idazketa 	<p>*Egoera komunikatibo errealei lotuak dauden irakurketak eta idazketak.</p> <p>*Helburu komunikatibo erreala duten testuen irakurketa ulerkorra eta idazketa adierazkorra (Oharrak: hitz bakarreko enuntziatuak izan ohi dira hastapen-hastapenetan).</p> <p>*Lehenetsiko dira haurren egunerokoan ohikoenak diren testuak.</p>

	(haurrentzat esanahia duten hitzak eta esaldiak); baina aparteko helburu komunikatiboa ez dutenak. *Metodo mistoetan: <ul style="list-style-type: none"> Haurrentzat esanahia duten hitzekin egiten diren askotariko ariketak. 	
Ikasleen parte hartzea irakaskuntzaren programazioan, inplementazioan eta ebaluazioan	*Ikaskuntza prozesuaren gaineko kontrol handia du irakasleak. *Aldez aurretik diseinatu den programazioa aldatzeko aukera txikia dago ikaslearentzat.	*Ikaskuntza prozesuaren gaineko kontrol arinagoa du irakasleak. Haurrak tarte zabalagoak ditu bere ikaskuntza prozesua erregulatzeko: erabaki dezakete zein egoera komunikatibori erantzun; ez da modu bakar bat "ondo" egiteko; haurren erritmoaren eta interesen arabera kudeatzen dute prozesua irakaslearekin batera, eta abar.

5.Taula. Metodoen ikuspegiaren eta ikuspegi eraikitzailearen arteko alderatze taula. Egileak ondua oin hartuta (Ibarra & Bereziartua, 2011)

4.1.4. Aurkakoak ala osagarriak?

Atal honetan gogoeta labur bat egin nahi dugu aurreko atalek agian iradoki duten ustezko aurkakotasunari buruz.

Asko dira ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren markoaren baitan egiten diren praktikak arrakastatsuztat jotzen direnak. Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala aintzat harturik, honako praktikak nabarmentzen dituzte Ascen Díez de Ulzurrune eta bere taldeak (1999) irakaslearen jardunari dagokionez: a) ikasleen aurrezagutzak aintzat hartzea; b) garapen hurbileko eremua identifikatzea eta informazio berria horiekin lotzea; c) esanahiak negoziatzea haurrekin batera ziurtatzearen irakasleak zein ikasleek esanahien sistema bera partekatzen ari direla; d) irakurketa eta idazketa guztiek zentzua izatea eta funtzionalak izatea; e) ikasleen arteko elkarrekintza sustatzea, dela garapen hurbileko eremu berean daudenen artean zein garapen hurbileko eremu ezberdinetan daudenen artean; f) pixkanaka-pixkanaka ikasleen esku uzten joatea jardueraren gaineko kontrola gero eta autonomia handiagoz jardun dezaten testuen ekoizpen eta ulerkuntza prozesuetan. Beste praktika arrakastatsuak ditugu: g) irakurtzeko ingurune ezberdinak antolatzea eta horietan askotariko euskarrietan askotariko testu-generoak eskaintzea (Taylor et al., 2000); h) irakurketa eta idazketa modu integratuan lantzea eta ez banatuta (Morrow et al., 1999); i) ikasle guztien parte hartzea sustatzea eta testuei buruzko eztabaidak antolatzea (Murphy et al., 2009); j) testuen gaineko eztabaidetan ikasleei eskatzea testuek ematen duten informazioa birformulatzeko, laburtzeko edota askotariko inferentzia, hipotesiak eta iragarpenak eratzeko, baita testuak ematen duen informazio berriaz iritzi kritikoa ematea (McNamara & Kendeou, 2011); eta k) edukizko alderdiei dagokienez ezagutza entziklopedikoez gain hiztegia berriaz lantzea (Goigoux, 2004; Hirsh, 2003).

Guztiarekin ere, gero eta ahots gehiago dago idatzizkoaren hasierako irakaskuntzan, hitzen irakurketa eta idazketaren erabilera arautuaren irakaskuntza esplizituak leku handiagoa beharko lukeela dionik (Castles et al., 2018; Cuetos et al., 2019; Goigoux, 2004; Ibarra-Lizundia, 2008; National Reading Panel, 2000).

Goigouxek (2016), esaterako, behar-beharrezkotzat jotzen du hitzen irakurketa eta idazketa berariaz lantzea. Goigouxek bereizten ditu ortografia sakona (irregularra) eta gardena (erregularra) duten hitzak. Autorearen iritziz bereizketa hori ez da kontu makala, inondik ere. Izan ere, Goigouxek xede duen frantsesa bezalako idazketa sistemaren ortografia sakona da, eta horrenbestez, maiztasun handiko hitz ugari dago ortografia irregularra edo sakona duena. Ondorioz, asko dira ibilbide fonolotikoetik (kodetzetik eta dekodetzetik) ezagutzea zailak gertatzen direnak. Horregatik, autorearentzat, behar-beharrezkoa da hitz horiek ortografikoki nola idazten eta irakurtzen diren lehenbailehen eta berariaz ikastea haurrak buruz (ibilbide ortografikoa), hitz erregularrentzat kodetze eta dekodetze lanetan trebatzen diren bitartean (ibilbide fonologikoa). Ingelesaren kasuan ere hala gomendatzen da (Castles et al., 2018; National Reading Panel, 2000).

Ortografia gardenagoa duten euskara eta gaztelania bezalako hizkuntzetan, ziur aski, ez da hain agerikoa gertatuko arazo hori, lexikorako irispidea ibilbide fonologikotik ere egin daitekeelako maizago eta hiztegiko hitzen gehiengoarekin. Hala ere, gardenagoak izan arren, ez dugu ahaztu behar badirela zailak gertatzen diren hitzak, bai digrafoez osatzen direlako, hizki mutuak erabiltzen dituztelako edota arau ortografikoek salbuespenezko harreman fonografikoak ezartzen dituztelako. Horiek berariaz lantzea gomendatzen dute arestian aipatu ditugun autoreek.

Hainbat ikerketek, bestalde, iradokitzen dute metodo sintetikoak direla eraginkorrenak ortografia sakoneko hizkuntzetan ere (Castles et al., 2018; National Reading Panel, 2000), baita adimen koiziente apala, irakurtzen eta idazten ikasteko zailtasunen bat –dislexia, disortografia— eta ingurune alfabetatzaileetara irisgarritasun txikia duten haurrentzat ere (Cuetos, 1991; Cuetos et al., 2019; Lozano-González & Lozano-Fernández, 1999).

4.1.5. Ikuspegi eraikitzailea eta funtzionalaren barneko dilemak eta joerak

Aurreko ataletan, nahiz eta ikuspegi eraikitzailea eta funtzionala korrante homoginoa eta bateratua osatzen duela iradoki, errealitateak erakusten du ez dela horrela (Sánchez-Rodríguez & Alonso-Cortés, 2012). Aurretik esan dugunez, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala ez da metodo bat, hizkuntza idatzia irakasteko orientabide batzuk eskaintzen dituen marko teoriko eta metodologiko bat baizik (Díez-Vegas, 2004). Gainera, ezin dugu ahantzi Catalina Barraganek (2006) ohartarazi bezala, ikuspegi eraikitzailearen inplementazioak erronka handiei aurre egin behar izaten die gaur egun ere. Batzuetan baliabide ekonomiko nahikoak ez daudelako, eta beste batzuetan irakasleen formakuntza edo iritzi pedagogiko-didaktikoak oztupo bihurtzen direlako.

Jarrain ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren barruan aurki daitezkeen joera edo dilema batzuk azalduko ditugu.

4.1.5.1. Irakaslearen rola eta Garapen Hurbileko Eremua (GHE)

Idatzizkoaren hastapenetan irakasleak ingurune alfabetatzaileetan izan beharko lukeen rola ganean bereiztu daitezke bi joera. Batean ipini genitzake uste dutenak haurren beharretatik eta ekimenez sortzen diren idazketa eta irakurketa baino ez liratekeela egin

behar, eta bestean, irakaslearen ekimenez sortzen diren idazketa eta irakurketa prozesuetan haurrak murgilaraztea zilegi eta egokia dela uste dutenak.

Badira autoreak (Almon & Miller, 2011; Suggate et al., 2013; Suggate, 2014) mesfidantzaz ikusten dutenak adin goiztiarretan irakaslearen ekimenez eraman behar izatea haurrak Garapen Hurbileko Eremuetara (GHE), artean haurrak ez badu sentitu beharrik idatzizkoaren bidez komunikatzeko. Autore hoiren iritziz, lehenetsi beharko lirateke hurrek jolasteko duten berezko joera (McLane & McNamee, 1999). Jolasaz ari garenean, ingurunean dituzten objektuak esploratu eta horiekin esperimenezko, eta inguruan jazotzen diren gertakari fisiko zein sozialak behatu eta imitatzeko hurrek erakusten duten berezko jokaerez ari gara.

Ikuspegi eraikitzailearen eta funtzionalaren baitan diharduten irakasleen artean ez da auzian jartzen, inolaz ere, jolasa atsegin iturri izan behar dela eta jolasa gaitasun kognitiboaren garapenerako eta ezagutzen eraikuntzarako tresna ahalmentsua dela (Oihartzabal, 1991; Piaget, 2016; Vigotsky, 1982). Zalantzakoagoa da, jolas horri zein punturaino izan behar duen, bat-batekoa irakasleak gidatu gabea; ala helburu didaktiko batzuei begira irakasleak gidatua.

Garapen Kognitiboaren Teoria (Piaget, 2001) lehenesten dutenentzat, ikaslearen ekimenez baino ez litzateke bere garapen hurbileko eremura hurreratu behar (Goodman, 1992). Beti ere, ikasleak berak hala eskatzen duenean. Haien iritziz, idatzizkoaren hastapenetan ikasleak ez luke bere maila errealetik (Vigotsky, 1973) harago joan behar, ez bada haurrak berak hala sentitzen duelako. Horrek esan nahi du ikasleari aitortzen zaiola bere ikaskuntza prozesua erregulatzeko erabakimen handia. Ikusmole honen arabera, haurrari idatzizkoaren praktika diskurtsibo errealetan murgiltzeko aukera eskainiko dion ingurune alfabetatzaileak eta atsegingarriak diseinatu behar dira ikasgelan, horietan askotariko esplorazioak, esperimenezkoak, behaketak eta imitazioak egin ditzan idatzizkoaren gainean (Ferreiro, 2001, Sánchez-Rodríguez, 2006). Ez da baztertzeko ingurune horietan gerta ez daitezkeenik askotariko elkarrizketak berdinkideekin zein adituagoak diren helduekin; baina elkarrizketa horietan ikasleari aitortzen zaio hitz txanda eta gaia kudeatzeko ardura. Gaineratu beharko genuke, ikusmolde honentzat, idatzizkoaren praktiketan parte hartzeko grinarik erakutsi ezean, zalantzazkoa dela haurra testu idatzien ekoizpen eta ulerkuntza prozesuetan murgilaraztea berarentzat nahikoa esanguratsua izango ote den, eta ondorioz, ikaskuntza esanguratsurik egingo ote duen (Suggate, 2014).

Teoria soziokulturala lehenesten dutenentzat, aldiz, ikaskuntza eraginkorragoa da irakasleak eramaten badu haurra bere garapen hurbileko eremura (Díez-Vegas, 2004). Izan ere, badira idatzizkoaren gainean hainbat eta hainbat ezagutza, aditasun maila handiagoa duen pertsonaren baten laguntzarik gabe, haurrak nekez bereganatuko lituzkeena; edota bereganatzeko luzaz aritzea eskatuko lioke. Ikusmolde honentzat irakaslearen zeregin nagusienetakoa da, hain zuzen, haurrak euren garapen hurbileko eremura eramatea. Horrek esan nahi du, irakasleari aitortzen zaiola haurraren ikaskuntza prozesua erregulatzeko erabakimen handia. Ikusmolde honetan funtsezkoa da haurra testu idatzien ekoizpena eta ulerkuntza prozesuetan murgilaraziko duen egoera komunikatiboa erreal eta simulatuak sortzea. Ikusmolde honek, dena den, hobesten du proposatzen diren testu idazketak eta irakurketak izatea haurrarentzat atsegin iturri eta haurraren gain idatzizkoaren aurrean jarrera proaktiboa pizteko gai.

4.1.5.2. Ulertu eta ekoiztu beharreko testuen funtzio komunikatiboaren benetakotasuna

Bada eztabaida bat haurren behar komunikatibo errealei erantzuten ez dieten testuak irakurtaraztea edota idaztaraztea zilegi ote den (Sánchez-Rodríguez, 2006). Izan ere, badira arbuatzen dutenak irakasleak alde aurretik diseinaturiko egoera komunikatibo simulatuak edo egiantzekoak, horiek ez direlakoan benetan haurrentzat egiazkoak eta esanguratsuak. Haien iritziz bat-bateko behar komunikatiboei erantzuten dieten irakurketa eta idazketa prozesuak baino ez lirateke aldamiatu behar. Ikasgeletan sortzen diren egoera eta gai emergenteak (González, Buisán & Sánchez-Rodríguez, 2009) dira testu errealean irakurketarako eta idazketarako abagune ezin hobekak. Definizioz, egoera eta gai emergenteak ezin dira aurreikusi. Saioaren edozein unetan sor daitezke. Bat-bateko izaera izaten dute eta ikasgelako ahozko elkarrekintzetatik sortzen badira ere, ustekabean ikasgelan jazotzen den edozein gertakarik eman dezake bidea testuren baten irakurketari zein idazketari heltzeko eta idatzizkoaren gainean argibideren bat eman edo gogoetaren bat egiteko. Horregatik, irakasleak sentiberak izango beharko lirateke gai eta egoera emergenteekiko eta trebeak horiek langai bihurtzen. Idazketa eta irakurketa librerako tarteetan ere haurrak eskumen osoa du bere irakurketa eta idazketa prozesua oso-osorik kontrolatzeko, baita edozein unetan irakurtzeari eta idazteari uzteko ere (Dezcallar et al., 2014; Osoro-Iturbe, 1998)

4.1.5.3. Metahizkuntzaren irakaskuntza (gramatika esplizitua edo deklaratioa)

Dagoeneko nabarmendu dugunez, testu idatzien ulerkuntzan inferentziatzeko pentsamendurako behar-beharrezkoa dira askotariko ezagutzak, perpaus mailako gramatika zein testu mailako gramatika kasu (Goigoux, 2004; Perrusi-Brandao & Oakhill, 2005; Solé, 1987). Beste horrenbeste esan daiteke testu idatzien ekoizpenari buruz. Enuntziatio prozesuek zein testuaren planifikazioak, perpaus mailako eta testu mailako gramatikaren beharra dute (Guasch-Boyé, 2009).

Gramatikaz ari garela bereiztu dezakegu instrumentala edo implizitua den gramatika, eta deklaratioa edo esplizitua dena (Pastor-Cesteros, 2004). Gramatika instrumentala litzateke hiztun orok erabiltzen duena modu automatikoan hitzegiten egiten duenean, testuak ulertzen edo ekoizten dituen. Instrumentala litzateke txikitatik ingurukoekin hitzez komunikatze hutsagatik eskuratzen eta garatzen dena. Erabilia izanagatik, ordea, hiztunak nekez adierazi dezake zergatik edo nola dakien esaldi bat ote den zuzena ala okerra. Badaki ondo dagoen ala ez, baina ez du hizkuntza baliabide nahikorik justifikatzeko "horrela ez da esaten" batetik harago. Deklaratioa, aldiz, gramatika arauak esplizitatzeko erabiltzen dena dugu. Kutsu akademikoa izaten du berriazko hiztegi terminologikoa baliatzen duelako. Gramatika deklaratioak aukera ematen dio hiztunari "horrela ez da esaten" esate hutsetik harago, zer dagoen gaizki eta errorea zehatz mehatz identifikatzera eta azaltzera.

Oinarri estrukturalistako ikuspegiak askotarikoak diren arren eta elkarren arteko aldeak esanguratsuak izan daitezkeen arren (Martín-Sánchez, 2010), denek erakutsi dute joera hizkuntzazko elementu fonologikoak, morfologikoak, sintaktikoak, lexikalak eta ortografikoak elkarrekin nola artikulatzen diren aztertzeko.

Eskola testuinguruan, noski, gogoeta metalinguistikoa eta metakomunikatiboa esplizitua bilatzen da pentsamendu alfabetizatuaren akuilu gisa. Horretarako, Goigouxek (2016) hizkuntzaren gaineko oinarrizko ezagutza metalinguistikoa lantzeko beharra nabarmentzen du. Autoreak gogoeta metalinguistikoa eta metakomunikatiboa erraztuko duen oinarrizko hiztegia aipatzen du (izena, aditza, aditzondoa, adjetiboa, esaldia, testu-generoen izendapenak, testu batek dituen atalen izenak...) eta nabarmentzen du testuaren atal eta dimentsio desberdinen gaineko eztabaidak egiteko jardueren diseinua eta horietan irakaslearen ahozko elkarrekintza duen garrantzia (Murphy et al., 2009).

Sortzen zaigun galdera da, ordea, ea ezagutza horiek testuen irakurketa- eta idazketa-prozesuetan bertan landu behar ote diren, edo aitzitik, testuen ulermen eta ekoizpen-prozesuetatik kanpo, berariazko denbora eta prozedurak erabiliz. Hori ez da auzi berria, inondik ere.

Bi joera nabarmendu daitezke: a) teoria linguistiko tradizionalatik eta estrukturalistetik elikatzen dena eta gramatika –zentzu zabalean- modu isolatuan lantzearen alde egiten duen; eta b) ikuspegi komunikatiboan oinarritzen dena (Cuenca, 1992, uped Pastor-Cesteros, 2004). Azken joera horren barruan ditugu gramatika pedagogikoak (Rodríguez et al., 1995; Zayas, 1997, 2004) zein testu generoetan oinarritutako eredu didaktikoak (Bronckart eta Elustondo, 2020; Dolz eta Gagnon, 2010; Dolz eta Schneuwly, 1997; Marmy-Cusin, 2012; Toulou & Schneuwly, 2009).

4.2. Irakaskuntza antolatzeko estrategia didaktiko globalizatzaileak

Ikuspegi globalizatzailearentzat hezkuntzaren helburua nagusia da haurrak bizitzarako heztea, hau da, heuren egunerokoan sortzen zaizkien askotariko egoera konplexuetan modu autonomoan eta errakastatsuan jokatzeko gai egitea. Horretarako, hurrek gai izan beharko dute eskura dituzten askotariko ezagutzak, prozedurak eta jarrerak mobilizatzeko, erabiltzeko, eta ekinaren poderioz ezagutza, prozedura eta jarrera osatuagoak eta konplexuagoak garatzeko (Zabala i Vidiella, 1989). Halaber, ikuspegi globalizatzaileak pertsonen heziketa integrala aldarrikatzen du, ulertzen baitu edozein egoera konplexutan haurrak mobilizatu beharko dituela bere gaitasun kognitiboak, sozio-afektiboak, fisikoak, komunikatiboak eta abar.

Nola ulertu daiteke, ordea, hizkuntzaren irakaskuntza ikuspegi globalizatzaile batetik? Antoni Zabala i Vidiella (2000) honela mintzatzen zaigu:

En una enseñanza que opte por un enfoque globalizador la lengua, como no puede ser de otro modo, está presente en todos los actos humanos; todos los problemas que plantea la intervención en la realidad, están determinados por el uso del lenguaje. La lengua es el medio esencial en la comunicación y la adquisición del conocimiento. En un enfoque globalizador, la lengua adquiere su verdadero sentido, y su aprendizaje no se limita a los aspectos académicos, sino que retoman su función básica, ampliando sus contenidos tradicionales a aquellos otros más esenciales de la lengua como instrumento de comunicación y conocimiento. Son, así, problemas de la intervención en la realidad todas las habilidades asociadas a las distintas funciones de la lengua y, por lo tanto, todas aquellas técnicas y estrategias fundamentales en la comprensión y producción de mensajes orales y escritos en todos los ámbitos del desarrollo cultural y humano.

Begirada horrek bat egiten du ikuspegi eraikitzailearekin eta funtzionalarekin. Izan ere, biek ala biek, hizkuntzaren ikaskuntza prozesuak kokatzen baitituzte egoera erreal edo egiantzekoetan, eta horrek, ezinbestean, hizkuntzaren begirada holistikoak eta irakas-objektu ezberdinen irakaskuntza eta ikaskuntza bateratuak edo globalizatuak sustatzen ditu.

Jarraian hizkuntza irakasteko estrategia didaktiko globalizatzaile batzuk azalduko ditugu (Medina, 1987): errutinak, lan-txokoak, eta proiektuak.

4.2.1. Errutinak

Errutinak ikaskuntza testuinguruak dira egunero modu beretsuan egiten direnak eta, horregatik, haurrentzat ezagunak eta auresangarriak dira (Doblas & Montes-González, 2009; Zabalza, 1996). Errutinazkoak direnez, haurrari laguntzen diote denboraren nozioaz jabetzen, egin beharrekoa aurreikusten, seguru sentitzen eta gero eta autonomia maila handiagoarekin jarduten (Fortunati, 2006, Rimoli, 2008).

Askotariko errutinak egin ohi dira ikasgeletan (Nemirovsky, 1999). Denek balio dute eskola eguna antolatzeko eta denek dute haurraren behar fisiko, kognitibo eta sozio-afektiboak asetzeko bokazioa. Hona hemen Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako hasierako ikasmailetan arruntak diren zenbait: a) harrera eta agurra; b) elkargunea eta ardurak, c) jolas garaia, d) lan-txokoetan aritzeko tarteak, e) hamaiketakoa, f) jangela, g) berokiak eta oinartakoak erantzi eta janzteko uneak, h) egunean zehar ikasitakoa eta nola sentitu diren besteekin partekatzeak, eta abar. Beste batzuk haurraren beharren arabera egiten direnak dira, hala nola, i) komunera joateko uneak, j) eskuak garbitzeko uneak, k) siestarako eta atsedenerako tarteak, eta abar. Horietaz gain izaten dira egunero egiten ez direnak, baina errutina izaera dutenak, hala nola, ikaskide baten urtebetetze egunean egin ohi diren zorion-kantak eta goxokien banaketa.

Guk, ordea, nabarmendu nahi ditugu ahozko zein idatzizko adierazpena eta ulermena sustatzera bideratuak daudenak (Nemirovsky, 1999). Elkargunean eta arduetan, esaterako, hitzeko komunikazioa sustatzeko hainbat hizkuntza-errutina egin ohi dira. Idatzizkoari dagokionez hainbat erregistro egiten dira, hala nola, eguneko arduradunena, asistentziarena, datarena, eguraldiarena, eguneko menuarena, irakurritako liburuen, eta beste. Ahozkoari dagokionez, berriz, eguneratutako erregistroen berri ahoz ematen zaio talde handiari eta elkargunean aukera izaten dute askotariko gertakari esanguratsuen kontakizuna egiteko, bai eta, askotariko gaien inguruan solastu eta eztabaidatzeko.

Bereziki garrantzitsuak dira hizkuntzazko errutinak bigarren hizkuntza eskolatzen diren haurrentzat, errutinazkoak izanik haurrek errezago eraiki ditzaketelako ulermen markoak errutinetan ikaskideek ekoizten dituzten testuak ulertzeko, eta bide batez, behin eta berriz entzun eta imitatzearen poderioz, gero eta hitz eta esamolde gehiago ikasten dituztelako erabil ditzaketanak errutinetan.

Errutinen dohai eta bertuta garrantzitsuenetakoa, edonola ere, arrisku eta galbide ere bada. Izan ere, arriskua dago errutinak bihurtzeko haurren behar eta interesetatik urrun dauden jardura hutsalak, errepikakorak eta aspergarriak (Rimoli & Ros, 2009). Autoreek

nabarmentzen dute erronkarik handienetakoa dela haurrentzat esanguratsuak eta funtzionalak diren errutinak egitea ikasgelan. Horretarako, irakaslea adi egon beharko da haurren behar eta jakinminei zein sortzen diren egoerei, horien arabera errutinak moldatu ahal izateko.

Ikus ditzagun jarraian hitzezko adierazpenera eta ulermenera bideratutako errutina batzuk: *elkargunea* eta *ardurak*.

Ahozko adierazpenera eta ulermenera bideraturako errutina da *elkargunea* (Morón, 2010; Sánchez-Rodríguez & González-Aragón, 2016). Bertan, ikasleen adierazpena eta ikasleek dakartzaten gaiak lehenesten badira ere, irakasleak maiz ekartzen ditu gaiak, hala nola, ikasle jakin baten ingurukoak, auzoan jazotako zerbaiten ingurukoak, ikasgelan sortutako gatazka edo arazo baten ingurukoak, eta abar. Nahi duenak har dezake hitza, beti ere, eskua altxatzen badu eta aurretik hizketan ari denari bukatzen uzten badio. Hortaz, pertsonen arteko elkarrizketetan bete beharreko arau sozialak ere langai bihurtzen dira elkargunean.

Haurren berbaldiak gero eta luzeagoak, zuzenagoak eta maizago gerta daitezen, irakaslearen eginkizun nagusia da haurren solaskide eta dinamizatzailea izatea. Baina ez hori bakarrik, haurren berbaldien ulergarritasuna zaintze aldera, edukiari erreparatzeaz gain, formari ere erreparatu behar izaten dio (Biain-Salaberria, 1996).

Idatzizkoaren erabilera sustatzera bideratutako errutinak dira *ardurak* (Nemirovsky, 1999). Funtzio praktikoa duten idatzizko ekoizpenak dira helburu dutenak ikasleak informatzea interesekoak dituzten zenbait kontuez, hala nola, nor izango den eguneko arduraduna, data, eguneko menua, eguraldia, falta diren ikasleak, eta beste (Nemirovsky, 2009).

4.2.2. Esplorazio eta esperimendazio autonomoan oinarritzen direnak (txokoak)

Lan-txokoak ikaskuntza testuinguruak dira berariaz diseinatuak haurrek ikas dezaten esplorazio eta esperimendazio libre eta autonomoaren bidez (Ibañez, 2010; Morón, 2010), nahiz eta esplorazio eta esperimendazio gidatuak ere egiten diren (Rimoli, 2008). Askotarikoak izan daitezke lan-txokoak (Fernández, 2009): eraikuntza-txokoa, jolas sinbolikorako txokoa, esperimenduen txokoa, teknologia berrien txokoa, liburu-txokoa, hizkuntza adierazpenerako txokoa, eta pentsamendu logiko eta matematikorako txokoa.

Lan-txokoek aukera ematen dute ikasgelaren espazioa eta material didaktikoa antolatzeko zein ikasleak taldekatzeko (Rimoli, 2008). Baita jarduera ezberdinak aldi berean egiteko ere. Horri esker, haurrak tarte zabalagoa dauka bere behar eta interesen arabera erabakitzeke zer egin eta nola (Carmen & Viera, 2000). Txokoetan, gainera, elkarren ondoan ez ezik, elkarrekin aritzeko aukera ere izaten dute, ikaskuntza kooperatiboari ateak zabalduz (Martín, 2008).

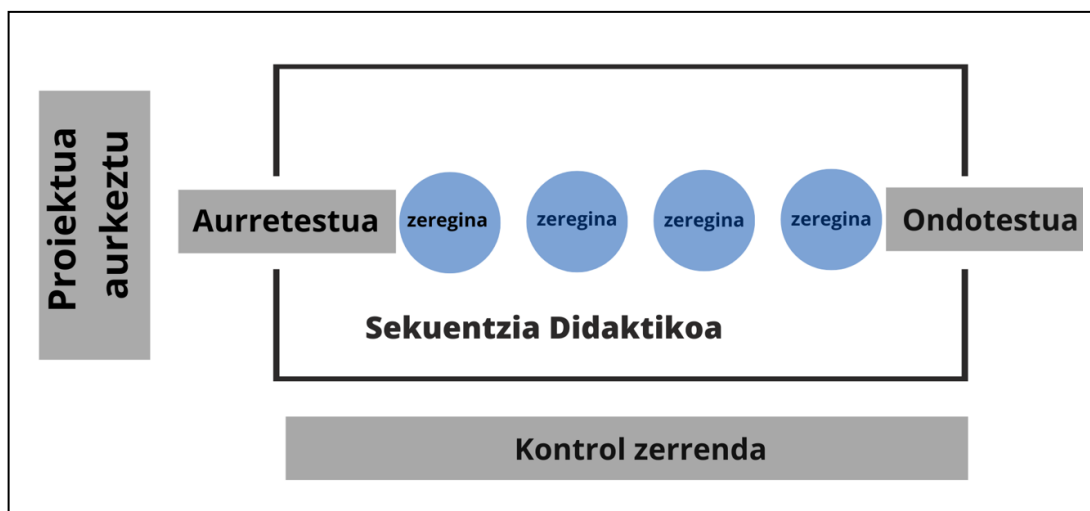
4.2.3. Testu Generoetan oinarritutako Sekuentzia Didaktikoak

Aurrekoekin batera, lan-proiektuak ditugu pedagogia aktibo eta metodo globaliztaile nagusienetako bat. Jatorrian lan-proiektuen metodoan ikasle beraiek ziren bere ingurunea behatu eta aztertu ondoren erabakitzen zutenak zer egin, nola eta zertarako, baita horretarako egin beharreko urratsak (Kilpatrick, 1918). Esan daiteke jatorrizko ereduan ikasleek kontrol handia zutela euren ikaskuntza prozesuaren –proiektuaren— gainean. Izan ere, proiektuetan oinarritutako ikaskuntzaren ezaugarri nabarmenetako bat da ikasleari aitortzen dion autonomia proiektua diseinatzeko eta gauzatzeko (Galeana, 2006; Trujillo, 2005). Lourdes Galeanaren (2006) arabera, proiektuetan oinarritutako ikaskuntzan, curriculum integratuaren, diziplinartekotasunaren eta ikuspegi globaliztailearen alde egiten da. Baita, ikaskideen arteko lan kooperatiboaren, ikaskuntza prozesuaren gaineko kontrola irakasleak eta ikasleak elkarrekin partekatzearen, prozesuaren ebaluazio jarraia eta parte hartzailearen, eta eginiko lanaren edo ekoizpenaren dibulgazioa eta sozializazioaren alde.

Fernando Trujillok (2005), dena den, ohartarazten du *proiektuetan oinarritutako ikaskuntza, atazetan oinarritutako ikaskuntzarekin* nahasteko arriskuaz. Autorearen arabera, hainbat ezaugarri partekatzen dituzten arren, bada ezaugarri bat nahikoa entitatea duena biak bereizteko. Proiektuen kasuan, ikasleek alde aurretik diagnostikatutako arazo bati irtenbide bat emateko, ikasleek beraiek diseinatu eta gauzatu dituzten proiektuetan oinarritzen da ikaskuntza. Esan daiteke, proiektuetan landuko diren konpetentziak eta edukiak ikasleek diseinatu dituzten proiektuen baitan daudela. Atazetan oinarritutako ikaskuntzan, aldiz, landuko diren konpetentziak eta edukiak irakasleak alde aurretik aukeratutakoak dira (Nunan, 1993; Recino & Laufer, 2010). Hizkuntza-atazetan hizkuntzaren erabilera egoera komunikatibo errealetan eta gogoeta metalinguistikoa zein metakomunikatiboa sustatzen dira (Willis, 1996).

Hizkuntza-atazaren xedea testu genero jakin batean trebatzea denean, *testu generoetan oinarritutako eredu didaktikoaz* (Bronckart, 2007; Dolz eta Gagnon, 2010, Ozaeta-Elorza & Garro-Larrañaga, 2010) mintzatu gaitezke.

9. irudia. Testu-generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoa. Egileak moldatua hemendik hartuta: Ozaeta-Elorza & Garro-Larrañaga, 2010.



Irudiak sekuentzia didaktiko baten egitura erakusten du. Lau urratsetan antolatzen da: 1) azken-xedea aurkeztea, 2) aurre-testua, 3) zereginak, 4) ondo-testua. Arantza Ozaeta-Elorzak eta Eneritz Garro-Larrañagak (2010) honela deskribatzen dute testu-generoetan sekuentzia didaktikoa.

Azken xedearen aurkezpenean ikasleei hasieratik argitzen zaie kontsigna. Argitu beharreko alderdietako bat izango da zein testu-genero landuko den eta egoera komunikatiboa zein den. Ondoren, testu-generoaren gainean ikasleek dituzten aurrezagutzak aktibatu eta arakatzearren, sekuentziak xede duen testu-generoan oin hartuta ikasleek testu bat ekoiztu beharko dute modu autonomoan. Aurre-testuen analisiak lagunduko dio irakasleari ezagutzen ikasleek dituzten oztopoak, eta horrenbestez, zeintzuk izan behar duten sekuentzian zehar landu beharrekoak. Horren ostean, askotariko zereginen bidez joango dira lantzen irakasleak identifikatuko oztopoak. Azkenik, zeregin guztiak burututa, sekuentziaren hasieran ekoiztutako testua berriro eta modu autonomoan ekoizteko txanda iritsiko da. Sekuentzia didaktikoa iraun bitartean ikasleek eta irakasleak (5) kontrol zerrenda bat osatuko dute. Kontrol-zerrenda horrek bi funtzio izango ditu. Alde batetik, ondo-testua ontzeko tresna izango da; eta bestetik, ondo-testua ebaluatzeko eta ekoizturiko testuaren gaineko askotariko gogoeta metalinguistikoak eta metakomunikatiboak sustatzeko tresna ere izango da.

4.2.5. Instrukzio esplizitua

Instrukzio esplizituaz hitz egiten dugunean aditzera ematen ari gara ondo programaturiko instrukzio programa baten bidez ikasle guztiek ikasi dezaketela edozer gauza. Oinarri-oinarrian zerbait irakasten zaio ikasleari, eta ondoren ikasleak irakatsi diotena praktikan jartzeko ikasteko (Stockard et al., 2018). Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzaren testuinguruan, instrukzio esplizitua erabiltzen da irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketetan trebatzeko (National Reading Panel, 2000).

Instrukzio esplizituari dagokionez, bi motatakoak bereiz ditzakegu: *kokatuak* eta *kokatugabeak*. Instrukzio esplizitua *kokatugabea* dela esango dugu, idatzizko ikasteko ikasgelan egin beharreko zeregina edo jarduera egiteko, ikasleak enuntziazio egoerarik aintzat hartu behar ez duenean. Zeregin horietan ikasleen irakurketek eta idazketek ez dute helburu komunikatiborik izaten. Askotarikoak dira definizio horrekin bat egiten duten instrukzioak. Horien adibide argiak dira lehenago aipatu ditugun metodo klasikoetan egin ohi direnak (Braslavsky, 1962; National Reading Panel, 2000).

Kokatugabekoez gain, ordea, izaten dira irakurketa eta idazketaren behe-mailako prozesuetan trebatzeko helburuarekin, enuntziazio egoeraren bat aintzat hartzea ere eskatzen duten zereginak. Hau da, helburu komunikatibo erreala duten testuak edo enuntziatuak irakurtzea edota idaztea eskatzen dutenak (Stockard et al., 2018). Hala gertatzen da, esaterako, alde aurretik irakurri den testu baten pertsonaien izenak idatzi behar direnean, edota alfabetoaren gaineko olerki musikatua eta koreografiaduna buruz ikasten denean, eta alfabetoko hizkiak. *Instrukzio esplizitu kokatua* izendatuko ditugu horiek. Regie Routman-ek (1996) aurkitu zuen ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalean oin hartzen zuten irakasleen artean ere, ohikoa zela instrukzio esplizituko tartea zabaltzea

ikasgelan. Ildo beretik, Carl Bereiter-ek eta Spruce Engelman-ek (1966) eginiko ikerketa batean aurkitu zuten instrukzio esplizituko saio laburrak egiten zirenean –20 edo 30 minutu eguneko— ikasleen errendimendua irakurketa eta idazketa jardueretan gora egiten zuela. Horrek guztiak iradokitzen du instrukzio esplizituak osatu eta hobetu dezakeela hizkuntza idatziaren irakaskuntza, ikuspegia eraikitzailea eta funtzionala aintzat hartzen diren ikasgeletan ere.

4.3. Ikasgelako zereginak eta Dispositibo Didaktikoak

Ikasgelako zeregina –edo *eskola jarduera*— hitza erabiltzen dugu <*l'activite scolaire*> kontzeptuaren baliokide gisa (Schneuwly, Sales-Cordeiro eta Dolz, 2005). Autoreek *ikasgelako zeregina* hitza erabiltzen dute helburu didaktiko batekin ikasgelan egiten den jarduera oro adierazteko. Ikasgelako zeregina kontsigna batek abiatzen du, ikasleek bereiek gauzatzen dute eta eskura dituzten baliabide didaktikoekin, eta amaieran, ikasleek irakas-objektua bereganatu duten ikusteko edo ziurtatzeko nolabaiteko zuzenketa, feedbacka edo itxiera izan ohi dute. Zereginaren bitartez ikaslea hurrerutzen da irakas-objektura eta hura esploratu edota harekin espermentatzen du, eskura dituen lanabes didaktikoak erabilia eta ingurukoekin elkarrekintzan arituz. Zereginak, halaber, elkarrekin lotu daitezke maila goragoko egiturak edo sekuentziak osatuz. Honela mintzatzen dira Bernard Schneuwly, Gláís Sales Cordeiro eta Joaquim Dolz (2005, 82. or.):

“(...) nous appelons *l'activité scolaire*. Cette dernière correspond à une activité d'enseignement/apprentissage orientée vers le tout ou une dimension précise de l'objet enseigné. Elle se caractérise fondamentalement par une consigne, plus ou moins explicite, qui définit un but; elle instaure un milieu matériel sémiotique *a priori* favorable à l'atteinte de ce but; elle se réalise grâce à des reprises éventuelles de la consigne et par une série d'actions et d'interactions, notamment sur le support matériel, exécutées par les élèves et régulées par l'enseignant afin d'atteindre l'objectif poursuivi. Les activités scolaires sont elles-mêmes souvent décomposables en différentes phases (consigne, exécution, correction, par exemple) de niveaux inférieurs et sont regroupées dans des niveaux hiérarchiques supérieurs structurant le tout séquence.”

Ikasgelako zeregina irakas-objektu jakin batekin lotzen dugun une beretik, hasi gaitzke Dispositibo Didaktikoei buruz hitz egiten (Schneuwly, 2009^a; Toulou & Schneuwly, 2009). Izan ere, Dispositibo Didaktikoen bidez, irakasleak irakas-objektua zatikatzen du, ikaslearentzat irisgarriagoa eta ikasgarriagoa gerta dadin (Toulou & Schneuwly, 2009). Dispositiboaren bidez, irakatsi nahi den objektuaren osotasunera edo dimentsio jakin batera bideratuko du irakasleak ikaslearen jarduna, arreta eta gogamena. Esan daiteke, lehenago aipatu dugun ingeniari-tza didaktikoaren sorkuntza teknologikoaren erakusgarri ditugula Dispositibo Didaktikoak (De Pietro & Schneuwly, 2003).

Ikasleari irakaskuntza-objektua irisgarriagoa eta erabilgarriagoa gerta dakion, irakasleak maiz zatitu behar izaten du irakas-objektua. Ez da kontu hutsala irakas-objektuaren tamainaren afera. Zabalegiak badira, ikasleek zailtasunak handiak izan ditzake objektuaren gaineko arreta fokatzeko; eta gehiegi txikitzen badira, aldiz, irakaskuntzaren funtzionaltasuna bera kolokan jar daiteke, arriskua baitago ikasitakoa nahikoa ez izateko egoera errealetan erabili ahal izateko (Jacquin, 2009).

Idatzizkoa hain objektu zabala eta konplexua izanik, irakaslearen lanik garrantzitsuenetakoa da irakas-objektua (idatzizkoa) puska txikiagotan zatitzea, zatiketa

horrek lagundu diezaion ikasleari bere arreta eta gogamena fokatzen idatzizkoaren alderdi jakin bat(zu)etan (Schneuwly, 2009b). Simon Tolouren eta Bernard Schneuwlyren (2009) arabera, irakas-objektuaren zatiketa eta bere dimentsioetan egiten den fokalizatzeko oro *dispositibo didaktikoen* bidez gertatzen da. Autoreek diote, dispositibo didaktiko baten helburu nagusia dela ikaslea, banaka zein taldeka, objektua ezagutzea, esploratzea eta manipulatzeko, eta beraren gainean gogoeta egitea ezagutza zuzenagoak eta osatuagoak eraiki ditzan, aurretik dakizkien ezagutzekin lotu eta alderatu ondoren.

Dispositibo didaktikoak kontsigna batek abiatzen ditu, hasiera batean behinik behin, egin beharrekoa ulertzeko eta egiteko adina informazioa ematen duena (Schneuwly et al., 2005). Halaz ere, unean uneko zailtasunei aurre egitearren, irakasleak sarri birformulatu eta osatu behar izaten du kontsigna ikasleak euren kabuz modu autonomoan eginkizunari aurre egiteko gauza izan arte.

Ezin da ahaztu dispositibo didaktiko oro *ingurune didaktiko* (Brousseau, 2007; Thevenaz-Christen, 2002) jakin batean gertatzen dela. Ingurune didaktiko bakoitzak hainbat tresna edo baliabide eskainiko dizkio haurrari irakas-objektuarekin harremantzeko. Bernard Schneuwlyk (2009a) hainbat lanabes didaktiko berezitzen ditu. Alde batetik, diziplina jakin bati lotzen ez diren baliabide orokorrak aipatzen ditu, hala nola, ikasgelako altzariak, arbela, ordenagailua, idazgailuak, hiztegi orokorrak, entziklopedia orokorrak, eta beste. Horiekin batera, diziplina jakin bati loturikoak genituzke. Gure kasuan, kontuan hartuta idatzizkoaz ari garela, baliabide multzo honen barruan sar genitzake, idazketa kaligrafikorako kaierak, silabarioak, eta beste hamaika tresna. Azkenik, irakaslearen ahozkoa aipatzen du. Izan ere, dispositiboak iraun bitartean, ahozko elkarrekintzaren bidez lagunduko dio irakasleak ikasleari modu esanguratsuago batean hurreratzeko irakas-objektuara. Ahozkoaren (berbaldien) bidez, irakasleak lortzen du (1) dispositibo didaktikoa abian jartzea kontsigna baten bidez (ikaste-objektuak aurkezteko; ikaste-objektuaren alderdiren batean edo bestean arreta jartzeko, atazaren kontsigna azaltzeko); (2) ikasleek objektuarekin duten harremana bideratzea eta laguntzea, hau da, ikasleen ikaskuntza prozesua zaintzea barne-erregulazioen eta erregulazio lokalen bidez; (3) objektuaren alderdiren baten garrantzia nabarmentzea ikasleek arreta berezia eskaini diezaioten; eta (4) memoria didaktikoa sortzea eta aktibatzea. Lau horiek ditugu irakaslearen oinarritzko *keinu didaktikoak* (Aeby-Daghé, 2010; Schneuwly, 2009b), aipatu ditugun gainerako lanabes edo baliabide didaktikoekin artikulatuko direnak.

Dispositibo didaktikoei eskainitako atal honi amaiera emanez, argitu dezagun dispositibo didaktikoen bidez objektuak zatitu daitekeen bezala, berrosatu ere egin daitekeela. Irakas-objektuaren zatitze eta berrosatze prozesu hori modu ierarkikoan eta sekuentzian egingo du sekuentzia didaktikoen bidez (Dolz et al., 2013).

4.4. Kapituluaren laburpena

Laugarren kapitulu honetan hiruki didaktikoaren hirugarren erpinari begira jarri gara: irakasleari. Irakaslea *didaktikaren ingeniari* gisa aurkeztu dugu, ulertzen baitugu bere egitekoa oso gertu dagoela ingeniari batek egiten duen lanetik (Artigue, 1989). Izan ere,

irakasleak hezkuntza-zientzietatik⁴ sortzen den ezagutzaz eta teknologikoaz baliatzen da, ikasgela bezalako testuinguru aldakor, auresangaitz, anitz, espontaneo, bakar eta errepikaezin batean aplikatzeko (De Pietro & Schneuwly, 2003). Beti ere, ahaztu barik helburua dela ikasle guztiek bereganatzea irakas-objektua, eta uneoro zainduz tokian tokiko legalitatea betetzen dela eta hezkuntza komunitatea osatzen duten pertsona guztien ongizatea eta ikasleen garapen osoa eta optimoa lehenesten dela. Dispositibo didaktikoak jo ditugu ingeniari lan horren erakusgarri (Dolz & Gagnon, 2010; Toulou & Schneuwly, 2009).

Bide batez, ikusi ahal izan dugu aipatu dispositibo didaktikoak antolatzeko estrategia ezberdinak erabili daitezkeela, hala nola, errutinak, txokoak eta sekuentzia didaktikoak.

Horrez gain, eskola bidezko hasierako alfabetatzea ulertzeko eta antolatzeko bi ikuspegi ezaugarritu ditugu: metodoetan oinarritutako ikuspegia eta ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala. Bi horiek denbora luzean aurkakotzat jo izan diren arren (National Reading Panel, 2000; Sánchez-Rodríguez & Alonso-Cortés, 2012), elkar osa dezaketela aldarrikatzen dituzten autoreak ere ekarri ditugu (Bereiter & Engelmann, 1966; Ibarra-Lizundia, 2008; Routman, 1996).

Kapituluaren laburpenari amaiera emateko, esan dezagun guk ere hobetsi egiten dugula ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala idatzizkoaren hasierako irakaskuntzan, ukatu gabe bere baitan dauden dileman eta kontraesanak. Baina aldi berean, bat egiten dugu instrukzio esplizituak ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren baitan egiten den lana osatzen eta optimizatzen duela esaten duten ahotsekin.

⁴ Hezkuntza hainbat ikuspegietatik aztertzen laguntzen duten gizarte-zientzietako diziplina multzo gisa ulertzen dugua. Horien artean aipa ditzakegu, besteak beste, psikologia, biologia, soziologia, politika, antropologia, pedagogia, historia eta abar.

5.Kapituluu

IKERKETA METODOA

5. Ikerketa metodoa

Kapitulu honetan azalduko dugu nolakoa izan den egin dugun ikerketa eta zein testuinguruan egin den. Izan ere, ikerketa lan hau prestakuntza-testuinguru batean egin denez, beharrezkoa da argitzea nolakoa izan den prestakuntzaren eta ikerketaren arteko eragin-trukea. Horrez gain, aztertu ditugun hiru ikasgelak zein ikastetxekoak diren azalduko dugu, arreta berezia jarriz ikastetxeko hezkuntza eta hizkuntza proiektuen ezaugarriak nabarmenei eta hasierako alfabetatzeari buruz irakasleek berbalizatu dituzten iritziei eta zalantzei.

Horren ostean gure ikerlan honen helburuak eta ikerketa-galderak zeintzuk diren azalduko ditugu, baita ikerketa diseinua nolakoa izan den ere, hau da, nola egin den datu bilketa, zein izan den aztertu dugun corpusa eta datuen analisisa nola egin den.

5.1. Testuinguru soziolinguistiko orokorra

Gure ikerketa Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) kokaturiko ikastetxe batean egin dugu. Tokiko bi hizkuntzak dira ofizialak bertan: euskara eta gaztelania. Kontuan hartuta EAEn elebitasun egoera bat dagoela eta hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza ikuspegi sistemikoak garrantzia handia ematen diola *inguruneari*, ondorengo lerroetan saiaturiko gara EAeko testuinguru soziolinguistiko orokorra azaltzen labur-labur. Horretarako, Joaquim Dolzek (2019) proposaturiko hizkuntzen soziodidaktikaren oinarriko zazpi arauak hartuko ditugu aintzat.

Autorearen iritziz (Dolz, 2019), beharrezkoa da alfabetatze prozesuok beraien testuinguru sozial eta historikoan aintzat hartzea, modu osoago batean ulertuko baditugu aztergai ditugun irakaskuntza praktikak. Horretarako autoreak hainbat alderdi nabarmentzen ditu: xede-hizkuntza bakoitzak duen bizindar etnolinguistikoa (hiztun kopurua, erabilera esparruak eta horietan egiten diren ahozko zein idatzizko praktika diskurtsiboak...); erakundeetako hizkuntza-politiketan xede-hizkuntza bakoitzaren erabilera sustatzearen hartzen diren konpromisoak; xede-hizkuntza bakoitzaren irakaskuntzari eta erabilera normaltzeari dagokionez gizarteak erakusten duen oniritzi-maila; nolakoa den harreman soziolinguistikoa xede-hizkuntzen artean; eta aipatu hizkuntza horien artean dagoen alde linguistikoa. Horiei helduko diegu jarraian.

Honela definitzen du Maitena Etxebarriak (2004: 131) egungo elebitasun egoera: *“Izaera diglosikoa duen gizarte-elebitasuna non gertatzen den elebitasun indibidualaren nolabaiteko maila bat”*. Euskal Herriko biztanleria osoa, ordea, ez da euskara-erdara elebiduna. Biztanleen proportzio handi batek ez daki euskaraz. Horregatik, guztiz egokia iruditzen zaigu Euskal Herriko euskara-erdara elebitasunaren izaera diglosikoari buruz Ibai Iztuetak (2015) diona. Haren ustez, egoera diglosikorik inon egotekotan, euskara-erdara elebitasuna duten gizarteko populazio minoritarioaren baitan baino ez dago. Autoreak nabarmentzen du, euskara-erdara elebidunen kasuan, gainera, hizkuntza bakoitzaren funtzioa zein den ere ez dela argi egoten, euskarak duen izaera subalternorengatik. Esan daiteke, beraz, bi hizkuntzak koofizialak diren arren, harreman asimetrikoa dutela eta gaztelaniaren aldean euskara hizkuntza gutxitua eta gutxiagotua dela.

Uka ezina bada ere azken urteotan euskarak normalizaziorantz egin duen urratsa itzela izan dela, ezin da ahaztu, aldi berean, oraindik urrun dagoela egoera normalizatu batetik. Dagoeneko badirela ahotsak uste dutenak egungo legediek goia jo dutela eta euskararen aldeko politika irmoagoak egin ezean arrisku bizia dagoela euskara berriz ere galera prozesuetan murgiltzeko lurralde osoan (Aztiker, 2018; Urdalleta, 2020).

Hizkuntzen artean dagoen alde linguistikoari dagokionez, lehenik eta behin esan behar dugu alde linguistikoak laguntzen digula aurrakusten nolako transferentziak egin ahal izango diren hizkuntzen artean eta zein izan daitekeen hizkuntzen arteko iragazkortasun-maila (Dolz, 2019). Nabarmendu dezakegu euskararen eta gaztelaniaren gramatika eta hiztegia guztiz desberdinak badira ere, maila fonologikoan eta pragmatikoan, aldiz, salbuespen gutxi batzuk izan ezik, antzekotasunak oso nabarmenak direla (Cenoz, 2009).

Idazketa sistemari dagokionez, biak antzekotasun handiak dituzte. Aipatzekoa da, adibidez, biek darabilten alfabeto latinoa, enumerazio-sistema arabiarra, eta puntuazio ikur berdinak. Bokalak ere berdinak dira. Harreman fonografikoei dagokionez, biak hizkuntza gardenak dira korrespondentzia fonografikoa ia erabatekoa dutelako, eta hala ez denean, kontu ortografikoengatik gertatzen da. Badituzte biek, dena den, zenbait ezaugarri guztiz alfabetiko eta guztiz garden egiten ez dituztenak, hala nola, digrafoen erabilera, hizki mutuen erabilera, eta arau ortografikoen arabera desberdin ahozkatu behar diren grafemak.

Euskararen irakaskuntzari eta euskarazko hezkuntzari dagokionez, laurogeigarren hamarkadan hezkuntza elebidunari sekulako bulkada emango zaio, euskarazko irakaskuntzak jaso zuelako babes juridiko eta ekonomikoa. Alfabetatze instituzionalaren aldia (1980-1990) dugu (Dávila, 1995). Aldi honetan, esaterako, 1983. urtean EAEn arautuko da euskararen erabilera irakaskuntza ez unibertsitarioan. Ordukoak dira A, B eta D irakaskuntza-ereduak. Dekretu hark, euskararen irakaskuntza EAEko ikastetxe orotan derrigortu ez ezik, euskara ardatz zuten hezkuntza-programa elebidunei babes politiko eta juridiko osoa emango zien. Nabarmendu beharreko beste jazoera garrantzitsua dugu DeSeCo (1998-2000) eta Tuning (2000-2002) proiektuen harira, Europa Batasuna osatzen zuten estatukideak ezarri zituztela euren hezkuntza sistema nazionaletan *konpetentzietan oinarritutako hezkuntzaren* printzipioak. Horregatik, EAEko ikastetxeetan egun indarrean dagoen hezkuntza ikuspegia konpetentzietan oinarritutakoa dugu. Ikuspegi horren ildotik, Hizkuntzetako Europako Erreferentzia Esparru Bateratua (HABE, 2005) indarrean jarriko da Europa Batasuneko kide diren herrialdeetan, eta irakas-sistema nazionaletan marko horren konpetentzia-mailak aintzat hartuta helduko zaio hizkuntzen irakaskuntzari estatukideen hezkuntza sistema nazionaletan.

Lehen esan dugunez, 1983ko Dekretuak ezarri zituen EAEn gure hezkuntza sistema berezi egiten duten «A», «B» eta «D» irakaskuntza-ereduak. Dekretu horri esker euskarazko alfabetatzeak erabateko babes juridikoa eta politikoa izango zuen. Honela definitu ditzakegu irakaskuntza-eredu bakoitza (Cenoz, 2009):

- *A eredu*: Ikasteko hizkuntza gaztelania da. Atzerriko hizkuntza (ingelesa) bezala, euskara hizkuntza arloko ikasgai bat baino ez da.
- *B eredu*: Ikasteko hizkuntza euskara eta gaztelania dira. Horrek esan nahi du hizkuntzakoak ez diren arlo batzuk euskaraz irakasten direla eta beste batzuk

gaztelaniaz. Tokiko bi hizkuntzei antzeko denbora eskaintzeko joera dagoen arren, banaketa hori ez da beti guztiz ekitatiboa gertatzen. Atzerriko hizkuntza (ingelesa) hizkuntza arloko ikasgai bat baino ez da izaten.

- *D eredu*a: Ikasteko hizkuntza euskara da, eta gaztelania hizkuntza arloko ikasgai bat baino ez da, atzerriko hizkuntza (ingelesa) bezala.

Nabarmendu behar dugu B eta D ereduak direla programa elebiduntzat jotzen direnak. B ereduko ikasgeletan antzeko denbora eskaini ohi zaie tokiko bi hizkuntzei, eta horrenbestez, ohiko programa elebiduna dela esan daiteke. D ereduan, aldiz, hizkuntza bakoitzari eskaintzen zaizkion eskola orduak ez dira ezartzen parekotasun irizpideen baitan, baizik eta hizkuntzen arteko harreman asimetrikoek eta ikasleen ezaugarri demografiko eta soziolinguistikoak kontuan hartuta. Hori dela eta, D ereduan eskola orduen %75ean euskara izan ohi da ikasteko hizkuntza, eta gainerako %25ean tokiko erdara edo atzerriko hizkuntza (Cenoz, 2009; Elorza, 2006). Hortaz, hizkuntza arlokoak ez diren ikasgaietan ere euskara izan ohi da ikasteko hizkuntza. D eredu programa elebiduntzat jotzen da eredu horretako ikasleek tokiko bi hizkuntzetan nahikoa gaitasun maila lortzen dutelako (Cenoz, 2009).

Ikastetxeko Hizkuntza Proiektuen arabera, dena den, hizkuntzen ordu banaketa hori aldakorra izan daiteke ikasleen profilaren eta hizkuntza beharren arabera. Horrela sortzen dira irakaskuntza-eredu berriak (Cenoz, 2009). Aldaera horietan, euskararen edo/eta ingelesaren presentzia sendotzen da curriculumean, hizkuntza arlokoak ez diren ikasgaietan ikasteko hizkuntza bihurtuz. Badira, esaterako, A ereduak euskara edo/eta ingelesa bihurtu dutenak arloko ikasgaiaren baten ikasteko hizkuntza, edota D ereduak, atzerriko hizkuntza (ingelesa) bihurtu dutenak arloko ikasgai baten ikasteko hizkuntza. Aldaera horien artean, ezin dugu aipatu gabe utzi *eredu hirueleduna* (Luna et al., 2015), parekotasun irizpideak ezarrita, tokiko bi hizkuntzei eta atzerrikoari (ingelesa) antzeko denbora eskaintzen diena.

Azpimarratu beharreko beste ezaugarria da, B eta D ereduetan ohitura handia dagoela *mantentze* eta *murgiltze* programetako ikasleak nahasteko, batzuen eta besteen proportzioa oso aldakorra izan daitekeen arren, eskolaren testuinguru soziolinguistikoaren arabera eta ikastetxean matrikulaturiko ikasleen profil sozio-ekonomikoaren arabera.

Jasone Cenozek aipatzen duenez (2009) irakaskuntza ereduak indarrean jarri zirenetik hainbat aldaera sortzen joan dira. Aldaera horien helburua da hizkuntzaren baten presentzia handiatzea, hizkuntza horretako irteera-profilak sendotzearen. Aldaera horien jomugak bi izan dira nagusiki: ingelesaren irteera profila sendotzea, edo euskararena.

Nahiz eta ikastetxeek eskumena duten euren errealitate soziolinguistikora egokitzeko irteera profila, erreferentzia gisa erabil daiteke ISEI-IVEI erakundeak (Luna et al., 2015) proposatutakoa:

7. taula. Irteera-profila derrigorrezko hezkuntzaren amaieran EAEko irakaskuntza-eredu bakoitzean. Egileak ondua oin hartuta iturri honetan: Luna et al., 2015

Irteera profila derrigorrezko etapen amaieran																	
D eredia						B eredia						A eredia					
Eusk.		Gazt.		Ingl.		Eusk.		Gazt.		Ingl.		Eusk.		Gazt.		Ingl.	
LH	DBH	LH	DBH	LH	DBH	LH	DBH	LH	DBH	LH	DBH	LH	DBH	LH	DBH	LH	DBH
B1	B2	B1	B2	A2	B1	B1	B2-B1	B1	B2	A2	B1	A2	B1	B1	B2	A2	B1

Ikus daitekeenez, hizkuntza ereduaren arabera irteera-profilak desberdinak dira. Hala ere, badira hainbat alderdi nabarmendu beharrekoak.

- D eredian euskara-gaztelania elebitasun orekatua da helburu (B2 maila bi hizkuntzetan eta hizkuntza trebetasun guztietan). Atzerriko hizkuntzari dagokionez, helburua da B1 maila eskuratzea, hau da, konpententzia-maila bat apalago.
- B ereduko hainbat ikastetxek partekatuko luke irteera-profil hori, baina ez denak. Gainerako B eredutan, B2 maila gaztelaniaz baino ez litzateke eskuratuko behar izango. Euskaraz, aldiz, B1 maila, atzerriko hizkuntzarekin bezala. Maila berean jartzen da, beraz, euskara eta atzerriko hizkuntza.
- Atzerriko hizkuntzari dagokionez, eredu guztiek helmuga bera dute: B1 maila.

5.2. Kasuaren deskribapena

EAEko egoera soziolingustiko orokorrari so egin eta gero, gure ikerketa testuinguruari begira jarriko gara.

5.2.1. Ikerketaren prestakuntza-testuingurua

Ikerketa lan hau irakasleentzako etengabeko prestakuntza baten testuinguruan gauzatu denez, garrantzitsua deritzogu prestakuntza-testuingurua azaltzeari. Izan ere, prestakuntzaren harira egin da datu bilketa eta baita bildutako datuetara urreratzeko lehenengo saiakera ere.

Prestakuntza egin zen Aitor Ikastolaren eskari bati erantzunez. Ikastetxea “*Ikasle euskaldun eleanitzak sortzen*” (Kontseilua, 2008) izeneko egitasmoa inplementatzen ari zen eta hainbat formazio beharrei erantzuteko Mondragon Unibertsitateko HUHEZI fakultateko MIKER ikerketa taldearekin jarri zen harremanetan ikastetxeko Zuzendaritza. Argitu dezagun, bide batez, tesigilea MIKER ikerketa taldeko kidea dela eta prestatzaile lanetan aritu zela.

Prestakuntzaren helburuak bi hauek ziren: a) irakasleen eguneroko jardunaren gainean hausnartzea, praktika gogetatsuaren markoa eskainiz; eta b) hizkuntzaren lanketaren kalitatea areagotzeko. Formazioaren azken xedea, edonola ere, Zentroko Hizkuntza Proiektua berpentsatzea zen, abiapuntatzat hartuta irakasleek gelan egin zuten lan errearen azterketa.

Testuinguru horretan eta helburu horien baitan, irakurketaren eta idazketaren irakaskuntzak hartu zuen erdigunea irakasleentzat kezka iturri handienetako bat zelako une horretan. Haur Hezkuntzako bi irakaslek, esaterako, ikasgelan egin ohi zituzten zenbait jarduera alfabetatzaileetan jarri nahi izan zuten arreta, eta Lehen Hezkuntzako irakasleak, berriz, gelaratu behar zuen testu genero batean oinarritutako Sekuentzia Didaktiko batean.

Prestakuntza gogoetatsuaz ari garenean honako ideia nabarmendu nahi da: irakaskuntzaren praktikari buruzko ezagutza, formazioan dagoen pertsonak berak eraiki behar du; ez dago aurrez eraikia eta prozesu hori esperientzietatik eta praktikatik abiatzen da, gero eta hausnarketa oinarrituagoak eginaz, praktika hobetzeko bideak proposatuz eta gauzatuz eta gelako jardueraren etengabeko hobekuntza bilatuz (Perez-Lizarralde, Azpeitia-Eizagirre & Ozaeta-Elorza, 2021). Izan ere, giza jarduera ulertzeko, ezinbestekoa da ulertzea jarduerak berak zein esanahi duen gauzatu duenarentzat (Alonso, et al. 2017). Hortaz, irakaslearen prestakuntza gogoetatsuen barruan, funtsezkoa da irakaslearen jarduna aztertzeke bideak jartzea, garapen personal eta profesionalerako eraginkorrak izango diren formazio-jarduerak proposatzea eta irakasleen lana eta helburuak kontzeptualizatzea (Ozaeta, 2013).

Irakasleak bere jarduera aztertzeke autokonfrontazio-elkarrizketak baliatu dira. Bi autokonfrontazio-elkarrizketa mota egin dira: a) sinpleak (Clot & Faïta, 2000) eta b) gurutzatuak edo taldekoak (Clot et al., 2000). Honela definitu dezakegu autokonfrontazio-elkarrizketa (Perez-Lizarralde et al., 2021, 39-40. orr.):

“Autokonfrontazio sinplea irakasle eta prestatzailearen arteko elkarrizketan oinarritzen da (Clot & Faïta, 2000). Teknika honen muina irakaslea bere lanean grabatutako irudien aurrean jartzea da, eta prestatzaileak eskatzen dio bere jarduera berbara ekartzeko. Prestatzailearen egitekoa da irakasleari laguntzea bere gogoetan sakontzen irakasleak deskriba dezan zer egiten zuen, pentsatzen zuen, kontuan hartzen zuen eta sentitzen zuen jardueraren unean (Plazaola & Ozaeta, 2014). (...) Irakasleen lan erreala aztertzeke, bakarkako autokonfrontazioaz gainera, autokonfrontazio gurutzatua ere baliatzen da, hau da, berdinkideen artean egindako lanaren azterketa, prestatzailea bidelagun dutela. Autokonfrontazio gurutzatuaren xede nagusia da bi lankidek elkarren jarduerak elkarrekin ikustea, horrek sorrarazitako zirrarak partekatzea, egiteko moduak alderatzea, diseinutik gelako praktikara egon den jauziaz hausnartzea, elkarri galderak egitea, behar eta erronka komunak irudikatzea eta abar (Clot et al., 2000)”.

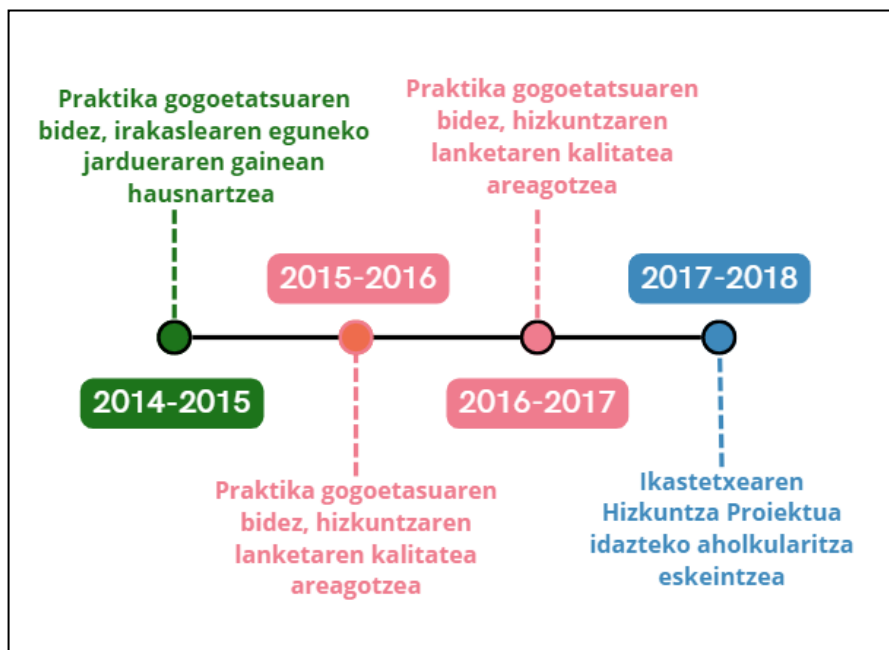
Definizioan antzeman daitekeenez, autokonfrontazio-elkarrizketen helburua ez da epaitzea ondo-gaizki parametrotan inoren lana, irakasleen lan erreala ezagutzea baizik eta behin lan erreala ezagututa, irakasleari laguntzea bere jarduera hobetzeko estrategiak identifikatzen, garatzen eta sistematizatzen. Prozesua bakarka ez ezik, berdinkideekin edo lankideekin ere egin daiteke, prozesua bera aberastuz eta irakasle baten ikaskuntzak erakunde osora zabalduz.

Komeni da argitzea prestakuntza gogoetatsuen baitan sortutako beharra (irakurketa eta idazketaren hasierako irakaskuntza) tesiaren erdigune bihurtu bada ere, gurea ez dela prestakuntza ikertua, eta horrenbestez, prestakuntza bera ez da gurean ikergai izan. Halaz ere, egoki deritzogu aipatzea, prestakuntza gogoetatsurako tresna batzuk baliatu ditugulako ikasgelako jarduera aztertzeke, autokonfrontazio-elkarrizketa kasu.

Honako hau izan zen prestakuntzan egindako ibilbidea (ikus 1. irudia). Ikus daitekeenez, lau ikasturtez luzatu zen prestakuntza. Ikasturtetik ikasturtera joan da egokitzen prestakuntza ikastetxearen beharretara, oinarri-oinarrian beti egon diren arren aurretik

aipatu ditugun helburuak.

10. irudia. Prestakuntzaren kronologia.



Esan behar da, tesigilea izan dela prestakuntza prozesu osoan partaide, eta ikerlari rola 2017-2018 ikasturtean hartu zuela bete-betean, prestakuntzan sortzen ziren irakasleen galderak eta kezkek ikertzeko beharra sortu eta doktorego programan izena eman zuenean.

Hortaz, ikerketa honetan formatzailearen eta ikertzailearen begiraden elkarlana eta eragin-trukea gertatzen da, bi txapelak uztartu baitziren une batean. Formazio beharrek eta formazioaren baitan sortzen ari ziren galderak bat egin zuten tesigilearen interesekin, historiarekin eta formazio beharrekin.

5.2.2. Ikastetxea: Aitor Ikastola

Dagoeneko esana dugu garrantzitsua dela alfabetatze prozesuak beraien testuinguru sozial eta historikoan aintzat hartzea. Horregatik, Joaquim Dolzek (2019) proposaturiko hizkuntzen soziodidaktikaren oinarritzko arauak kontuan hartuta, ondorengo lerroetan azalduko dugu aztertu dugun ikastetxeak nolako ingurunea eskaintzen duen idatzizkoan alfabetatzeko.

Aitor Ikastola 60. hamarkadaren amaieran sortu zuen guraso talde txiki batek. Gehienak euskaltzaleak izaki, eskolaldiko lehenbiziko urteak euskaraz hazi eta hezi nahi zituzten euren seme-alabak. Horregatik, eskolaurrea behintzat euskaraz irakatsiko zuen eskola bat eratzeari ekin zioten. 80. hamarkadara arte ez zen eskainiko Oinarritzko Hezkuntza Orokorreko 1. maila (egungo LH1). Legezko bihurtu zen 1983. urtean, eta 1994ko urtarrilaren 25eko Hezkuntzako dekretuaren bidez Aitor Ikastola sare publikoko ikastetxe bihurtu zen. Mende berriaren hasierarekin batera, euskal eskola publiko berriaren alde lan egiten duen Sortzen Elkarteak kide egin zen (Sortzen Elkartea, 2017).

Ikastetxea sakonago ezaugarritzeko zenbait berne dokumentu kurrikularretara jo dugu. Hona hemen horiek: a) Ikastetxearen Hezkuntza Proiektua (IHP), b) Ikastetxearen Hizkuntza Proiektua (IHiP), c) 2013-2014 ikasturtean Elhuyar Aholkulari Zerbitzuak egin zuen diagnostiko txostena; d) Kontseiluaren (2008) *Ikasle euskaldun eleaniztunak sortzeko egitasmoa*; eta e) Ikasle euskaldun eleaniztunak egitasmoa inplementatzeko plan estrategikoa.

Azpimarratzekoa da ikastetxeak hiruzpalau ikasturte lehenago eginiko IHiPa ikertzaileari eskurazti zion arren, hizkuntza proiektu hori zaharkituztat jotzen zuela klaustroak eta berau eguneratzeko prozesuan murgilduta zegoela. Ikasle euskaldun eleaniztunak sortzeko Kontseiluaren egitasmoan (2008) oin hartuta ari ziren eguneratzen IHiPa, nahiz eta artean testuratu gabe zegoen.

Dokumentu horiez gain, 2014ko urrian MIKER ikertaldeko prestatzaileek ikastetxeko zuzendaritzarekin eta HHko 2. zikloko eta LHko 1. zikloko hainbat irakaslerekin eginiko bilerak⁵ ere informazio aberatsa eskaini ziguten hasierako alfabetatzearen inguruan. Gainera, garai hartan alfabetizazioaren inguruan zituzten erronka eta zalantzak azaleratu ziren.

Gauzak horrela, Aitor Ikastolaren hezkuntza eta hizkuntza proiektuaren irudi eguneratua osatzeko, batetik dokumentu kurrikularren irakurketa sakona egin dugu; bestetik, prestakuntza beharrak eta edukiak identifikatzeko prestatzaileek ikastetxearekin eginiko lehen bileraren transkripzioaren eduki analisi kualitatiboa ere egin dugu. Abiapuntuko bilera hori garrantzitsua izan da ikastetxea bera ezagutzeko eta irakurketa-idazketaren inguruan zeuden kezkek eta iritziak ezagutzeko. Horregatik, ikastetxea ezaugarritzeko ahalegin honetan, egoki iruditu zaigu bilera horretako zenbait pasarte esanguratsu ekartzea (ikus...).

Jarraian, Aitor Ikastolaren hainbat ezaugarri helaraziko ditugu, ikastetxearen hezkuntza eta hizkuntza proiektua sintetizatzen baliogarri izan daitezkeenak. Beheko taula dugu, aztertu ditugun dokumentu kurrikularretatik ateratako emaitza:

8. taula. Aitor Ikastolaren Hezkuntza eta Hizkuntza Proiektuen sintesi taula.

AITOR IKASTETXEAREN DATU SOZIODIDAKTIKOAK	
Kokapena:	<ul style="list-style-type: none"> • Donostiako Egia auzoa. • Hamar mila biztanle baino gehiago duen auzo erdalduna⁶. • Auzoko eragileekin saretzen da hainbat proiektu bideratzeko: <i>Egia Hezitzaile, Egian euskaraz bizi nahi dugu, Niri euskaraz zuzendu...</i>
Hezkuntza Sarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Publikoa eta Sortzen Elkarteko kide.
Hezkuntza eskaintza:	<ul style="list-style-type: none"> • Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza.
Egoitzak:	<ul style="list-style-type: none"> • Bi egoitza.
Lerro kopurua:	<ul style="list-style-type: none"> • Bi lerro ikasmila guztietan.
Helburuak eta izaera:	<ul style="list-style-type: none"> • Auzokoa eta auzoarentzat izatea.

⁵ Prestakuntza aurkezteko bilera audioz grabatu eta transkribatu zen (ikus 1. eranskina)

⁶ SIADECO erakundeak Donostiako udalarentzat egin zuen ikerketa baten arabera.

	<ul style="list-style-type: none"> • Auzoa euskalduntzeko eragile garrantzitsua izatea. • Euskal Curriculum garatzea. • Ikasle euskaldun eleanitzak sortzea. • Hezkidetzak bultzatzea. • Jasagarritasunaren aldeko konpromisoa sustatzea. • Publikoa, laikoa eta politikoki ez da definitzen. 																																
Maila Sozio Ekonomikoa eta Kulturala (ISEK) ⁷ :	<ul style="list-style-type: none"> • Ertain altua: 3 																																
HIZKUNTZA PROIEKTUA																																	
Hizkuntza proiektuaren markoa eta hizkuntzen irteera-profila:	<ul style="list-style-type: none"> • Euskara ardatz duen hizkuntza proiektu hirueleduna (ikus irteera profila). • Aintzat hartzen du <i>Ikasle Euskaldun Eleanitzak sortzeko egitasmoa</i> (Kontseilua, 2008). • Ikasleen irteera profila da aipatu egitasmoan ezartzen dena. <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Hizkuntza trebetasunak</th> <th>EUSKARA</th> <th>GAZTELANIA</th> <th>INGELESA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">AHOZKOAK</td> <td colspan="2">ULERMENA</td> <td>B1</td> <td>B1</td> <td>A2</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">MINTZAMENA</td> <td>monologala</td> <td>B1</td> <td>B1</td> <td>A2</td> </tr> <tr> <td>dialogala</td> <td>B1</td> <td>B1</td> <td>A2</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">IDATZIZKOAK</td> <td colspan="2">IRAKURMENA</td> <td>B1</td> <td>B1</td> <td>A2</td> </tr> <tr> <td colspan="2">IDAZMENA</td> <td>B1</td> <td>B1</td> <td>A2</td> </tr> </tbody> </table>	Hizkuntza trebetasunak			EUSKARA	GAZTELANIA	INGELESA	AHOZKOAK	ULERMENA		B1	B1	A2	MINTZAMENA	monologala	B1	B1	A2	dialogala	B1	B1	A2	IDATZIZKOAK	IRAKURMENA		B1	B1	A2	IDAZMENA		B1	B1	A2
Hizkuntza trebetasunak			EUSKARA	GAZTELANIA	INGELESA																												
AHOZKOAK	ULERMENA		B1	B1	A2																												
	MINTZAMENA	monologala	B1	B1	A2																												
		dialogala	B1	B1	A2																												
IDATZIZKOAK	IRAKURMENA		B1	B1	A2																												
	IDAZMENA		B1	B1	A2																												
Irakasteredua:	<ul style="list-style-type: none"> • D eredua <ul style="list-style-type: none"> ○ Gaztelania: LH3tik aurrera ikasgai gisa. ○ Ingelesa: HH4tik aurrera ikasgai gisa. 																																
Programa elebidunak:	<ul style="list-style-type: none"> • Mantentze eta murgiltze programetako ikasleak nahasten dira ikasgelan. 																																
Hizkuntza sustapenerako programa osagarriak	<ul style="list-style-type: none"> • Parte hartzen du: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ulibarri</i> proiektuan ○ <i>Euskaraz Bizi</i> proiektuan ○ <i>AISA</i> proiektuan ○ <i>Ongi etorri ikastolara</i> proiektuan 																																
HIZKUNTZA ETA KULTUR ANIZTASUNA⁸:																																	
Jatorri etorkina duen ikasleriaren ehunekoa:	<ul style="list-style-type: none"> • Orotara %26. • Ikasmaitatik ikasmailara alde esanguratsuak daude. Adib.: HH3n %50; eta LH6an %13. 																																
Herrialdeak:	<ul style="list-style-type: none"> • 25 herrialde. 																																
Hizkuntzak:	<ul style="list-style-type: none"> • 16 hizkuntza: euskara, gaztelania, ingelesa, ukrainiera, txinera, mongolera, frantsesa, portugesa, ingelesa, berebera, urduera, hindiera, arabiera, italiara, errumaniera, guaraniera, dariyera eta alemaniera. • Jatorri etorkina duten ikasleen %67k gaztelania du familia hizkuntza. 																																
Euskarazko ezagutza maila gurasoen artean:	<ul style="list-style-type: none"> • Biak euskaldunak %47 • Bakar bat euskalduna: %20 • Biak euskaragabeak: %32 • Ikasmaitatik ikasmailara alde esanguratsuak daude. Adib.: HH2n biak euskaragabeak %10 eta HH3n, berriz, %42. 																																

7. Neurketaldiaren arabera Aitor Ikastolako indizea aldakorra dela jakinarazi zigun zuzendaritzak. ISEKa izan ohi da 2-3 artekoa.

8. Elhuyar Fundazioak Aitor Ikastolarentzat 2012-2013 ikasturtean egin zuen diagnostiko txostenatik ateratako datuak.

5.2.2.1. Ikastetxearen ahotsak alfabetatzeko ereduaz

Goian esan bezala, formatzaileekin batera ikastetxean bertan egin zen lehen bileran aukera izan zen Aitor Ikastolaren alfabetatze ereduaz talde-eztabaida bat egiteko, eta ikastolako alfabetatze ereduaren gaineko iritzi, uste, korapilo eta kezka identifikatzeko. Talde-eztabaida honetan ikastolako zuzendari eta ikasketa buruaz gain, HHko 2. zikloan eta LHko 1. zikloan irakurkera eta idazketaren irakaskuntzan ari ziren hainbat irakaslek hartu zuten parte. Halaber, Hizkuntza Indartzeko Programako Irakasleak (HIPI) eta atzerriko hizkuntzako espezialistak ere. Prestatzaileei dagokienez hiru kide zeuden eta horietako bat tesigilea bera.

Ez-ohikoa den arren, ikerketa honen hasieran eginiko analisi batzuen emaitzak baliatu ditugu ikastetxea bera ezaugarritu eta alfabetatze ereduaz dituzten ezagutzak eta ildoak azpimarratzeko. Hala egitea erabaki dugu, ikuspegi sozioidaktikoaren (Dolz, 2019) markoan oin hartuta, funtsezkoa delako ezagutzea ikastetxeak berak nola interpretatu eta ulertzen duen hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza. Horregatik, egokia iruditu zaigu ereduaren nondik norakoak bertako egileen ahotik jaso eta atal honetan aurkeztea.

Jarraian, bada, Aitor Ikastolako alfabetatze eredu ezaugarritu eta definituko dugu arestian aipatu ditugun irakurketei eta transkribatutako bileraren eduki-analisiari so eginez. Lehen bileraren transkripzioaren eduki-analirako *segmentu tematikoak* (Bulea, 2014; Murciano-Eizaguirre, 2019) baliatu ditugu.

Segmentu tematiko bat da, ikerlariak identifikatzen duen *gai* jakin bati buruz parte-hartzaileek esaten dituzten enuntziatuetako bakoitza. Enuntziatuen hitz kopurua eta hiztegiaren eta sintaxiaren konplexutasuna askotarikoa izan daiteke. Segmentu tematiko batek unitate tematiko *sinplea* osa dezakeen arren, ohikoagoa izaten da segmentu ezberdinez osatua egotea. Hori da, hain zuzen, unitate tematiko *konposatu*en kasua. Laburbilduz, beraz, ikerlariak identifikatutako gai jakin horrekin lotzen diren segmentu tematiko andanak osatzen du *unitate tematiko* bat.

Batzuetan, elkarrizketaren une jakin batean biltzen dira unitate tematiko jakin bati lotzen zaizkion segmentu gehienak. Beste batzuetan, aldiz, hitz-txanden joan-etorrian agertu eta desagertu egiten da unitate tematikoa, hau da, barreiatuta azaltzen da elkarrizketan zehar. Halaber, badira unitate tematikoak solaskide bakar baten edo gutxi batzuen hitz-txandatan azaltzen direnak, eta solaskide askoren ahotan azaldutakoak ere bai. Esan behar da, gainera, hitz-txanda bakar batean, segmentu tematiko ezberdinak ager daitezkeela.

Ikerlariaren lana da erabakitzea nola eraikiko diren unitate tematikoak. Bi aukera nagusi bereiz daitezke: a) behetik gorako prozedura baten bidez (induktiboa), non segmentu tematikoetatik abiatuta identifikatzen joango diren *unitate tematikoak*; eta b) goitik beherako prozedura (deduktiboa), teoria edo ikerketa batek zehazten duenean zeintzuk diren unitate tematikoak. Ikerlariaren lana da, halaber, baloratzea unitate tematiko batek noiz duen nahikoa entitatea eta esanguratasuna bere analisisan.

Prestakuntzaren aurkezpen bileran honakoak izan ziren berbaldietatik prozedura induktibo batez identifikatu genituen unitate tematiko nagusiak alfabetatze ereduari dagokionez: a) idatzizkoaren hastapenetan adin beretsuko ikasleen artean dagoen aniztasuna; b) irakurketa-idazketa alfabetikoak eskolaldiaren zein unetan izan behar duen haur guztientzat

helburu; eta c) ikastolako alfabetatze ereduaren bilakaera kronologikoa eta hobetzeko hautematen diren aukerak.

Kezkarik handienatarikoak zerikusia du LHko hasieran ikasleen artean dagoen aniztasunarekin eta, irakurketari eta idazketari dagokionez, ikasleen arteko aldeak txikitzeko erronkarekin. Hona hemen unitate tematiko horri atxikitzen diren segmentu batzuk:

(tab 5)⁹ “- Haur hezkuntzan | baina | zer gertatzen da? | gertatu da azkeneko urteetan | pues | ba bueno | umeen arabera | batzuk ikasi egiten dutela ((modu alfabetikoan irakurtzen eta idazten)) | eta beste batzuk ez || ordun klaro || iristen dira gora | e.: | lehenengo mailara | eta hara! | ze: ezberdintasun dagoen”

(tab 15) “- (...) baina klaro | haur hezkuntzan daude mailak | ume batzuk | kriston gogoia dute ikasteko | eta beste batzuk bueno | puf! | bokalak ez dituztela| ezagutu ere egiten |bueno | ezagutu bai || baino ez dute bate gogorik idazteko (...)”

(tab 32) “- Ba.: | lau bost urtekoekin dago eztabaida (...)”

Ikasleen arteko aniztasuna ez da ikasgelara soilik mugatzen, promozio batetik besterako aldeak ere nabarmenak izan daitezke. Honela mintzatzen zaigu irakasle bat:

(tab 15) “- (...) ikusi dugu | ba urte batzutan | ba hori | egoten direla taldeak | igual | erdia baino gehio ikasi egin duela ((irakurtzen eta idazten modu alfabetikoan)) | ba etxean bultzatuta | ikastolan egiten ditugun gauzekin || ta beste: urte batzuetan | ez dutela hainbeste maila ematen (...)”

Azken aipuan bi alderdi azpimarratu nahi ditugu: a) etxeko ingurune alfabetatzailea jotzen dela ikasleen arteko aniztasunaren iturburutzat; eta b) idatzizko komunikazio-gaitasunari dagokionez, HHko etaparen amaieran haur guztiek bete beharreko gutxieneko mailaren bat badagoela inferi liteke, irakurketa eta idazketa alfabetikoarekin zerikusia duena, nahiz eta maila hori zein den zehaztu ez. Honela dio irakasle batek:

(tab 75) “- Azken finean gure eztabaida hori da | pues lehenengo mailan e: | jasotzen dituzunean umeak | ba: | urte batetik bestera nabaritzen duzula kriston diferentzia | maila aldetik | batzuk batzutan etortzen dira irakurtzen | gelditzen zarela... | zer da hau? | eta beste batzuetan pues: | haur hezkuntzatik pasatzen direnean eduki behar duten maila | teorian | ez || orduan | hor daukagu eztabaida”

Irakasle guztiak, ordea, ez dira iritzi berekoak. Bada irakurketa eta idazketa alfabetikoa HHko etaparen helburuetatik kanpo jartzen duenik. Hona hemen adierazpenak:

(tab 3) “- (...) nik haur hezkuntzatik hitz egiten det | gauzak aldatu dira pila bat | ez? | ni ja hemen | ikastolan | hogeita bederatzi urte | ta beti haur hezkuntzan | lehenago idazketa eta irakurketa | ez genuen ikutzen apenas (...) | gure helburua esan behar da | eta mantentzen degu | idazketa eta irakurketa ez | e.: | umeek ez dutela ikasi behar | bueno | ez dutela hori ikasi behar.”

(tab 104) “- Igual itsutu egiten gea pixka bat dekodifikazio horrekin| ez? || pixka bat ez?”

⁹ (tab 5) laburdurak honakoa adierazten du: aurkezpen-bileraren transkripzioaren bosgarren hitz-txandatik hartua dagoela segmentu tematikoa.

(tab 83) “-(...) badaude etapak ere | edo ez dakit nola esan || hasieran| ardura gehiago daukazu deszifratze horrekin| ez? | irakurketa mekanikoa || esan nahi dut | lehenbizi letrak ezagutzea| edo ez dakit zer |baina gero ja | sakontzen duzu pixka bat gehiago ulermenean || ze testuak ja ez dira irakurtzeko bakarrik | dira ja ulertzeko || eta ulermen hori | pues hori | planteatu behar dituzu ekintza batzuk | beraiek ere hori | e: | garatzeko eta egiteko || orduan | lehenengo fasean || e: | lehenengo mailan | nik behintzat hala ikusten dut | ba: | hiru hilabete | horrela egoten zara beti | gabonak bitarte edo horrela || aber mekanikoki irakurtzen duten | dekodifikatzen duten edo hori || baina gero ja sartzen gara potoloan ((irakurketa ulerkorra)) |

Aipagarria da LH1eko lehenengo hiruhilekoaren gainean egiten den aipua. Izan ere, aditzera ematen du helburu dutela ikastolan hiruhileko horren buruan haurrak irakurketa alfabetikoa lortuta izatea. Gainera, iradokitzen dute zilegi dela irakurketa mekanikoa helburu gisa hartzea. Azken adierazpen horren harira, izango da aurkako iritzia emango duenik ere:

(tab 84) “-Ba nik uste det | dena batera dijoala e! | osea | ez dala | bat ...

(tab 114) “-Nik uste det | kontestuak erabateko: | inportantzia dula e! (...) | pues ni Nemerovskira bueltatuko naiz | ze | harek beti ikusten zituen gauzak | xxx batean | osea | zuk | e: || helduok ez ditugu fitxak egiten suelto | ez? | ba: | ba hori da abiapuntua || esan nahi det | egunkaria irakurtzen degu edo | inkesta bat betetzen degu || erabateko zentzua du || eta hor deskodifikatu daiteke berdin (...) | ni behintzat | hori | minutik hasten gara | oso hola: | hasiera hasieratik || ba gaur zer daukagu? | gustatzen zaizue hau? | ba goazen idaztera ta | txandaka | /to/ /ma/ /te/ | ta horrela ibiltzen gara”

Egoerak ez duela okerrera egin uste duenik ere bada.

(tab 61-67) “-(...) hogeita zazpi urte daramazkit hemen | ba: duela hogeit | lehenengo eta bigarren mailan egondakoa naiz | gero bosgarrenera eta seigarrenera joan nintzen | ta orain | berrito topo egin det lehenengo eta bigarren mailarekin (...) | esan nahi det | ni lehenengo maila hartara jeitsi nintzenean | umeak nola zetozen | eta orain umeak nola jaso ditudan | e: | irakurketa eta idazketa mailan| ez du zer ikusirik.
-Eske hobetu da!
-Asko hobetu da | asko | erabat | osea (...) uste det | jantziagoak daudela | deszifratzen dute gehiago | baina neri hori | e: | (...) nik kriston diferentzia nabaritu det”

Hasierako alfabetatzeari dagokionez, izan da bilakaerarik. Ondorengo segmentuetan antzeman daiteke zein izan den Aitor Ikastolako bilakaera eta irakasleek egin duten bilaketa-prozesua irakurketa eta idazketaren irakaskuntzan egokiena den marko metodologikoa aurkitu nahian:

(tab 5-6) “- Lehenago metodoa bazegoen e! | hizkia | mugimenduak | eskuaren mugimendua eta bueno...
-Bueno | lehen egiten zen aurreidazketa hori | fitxa hoiak || baina gero Nemerovsky sartu genuen (...)”

(tab 13) “- Txiki txikitatik | ja bi urtetatik hasten zara | ba beraien izena errekonozitu behar dutela | lagunena | ohartzen dira lagunenez | eta horrekin zer egiten duzu? | erregistroak bereganatu | ez? | beraiek konturatzen dia | /a/ Ander bezala || orduan | e: | ikasten joaten dira”

(tab 44) “- Irakurketa eta idazketa | txikitatik ezagutzen jutea | baina oinarria da | erakargarriena da beraien izena | ez? | eta bueno | erregistroak joaten dira egiten (...) | eta horrekin | pun joku pila bat egiten dugu | ez dakit | jokuak izenekin | errekonozitzea || gero abizenak sartzen ditugu ja | lau eta bost e: | lau urterekin abizena sartzen degu | orduan

beraiek /gu/ Gurrutxaga | Gurrutxaga bezala | ez? | eta orduan jabetzen joaten dira”

(tab 60) “- Testuka | testu motaka goaz | e: | ba deskribapenak direla | ipuinak | edo holakoak (...)

(tab 61) “- (...) ordun hasi ginan Nemerovskirekin | eta egia esan | neri Nemerovskik | ate bat ireki zidan | eta gainera uste det | ate hura | ulertu ondoren | ez detela ate hura utzi (...) | harek atea ireki zidan esanez | testu batean ez sala bakarrik deszifratu behar | bakarrik /d/ eta /a/ | baizik eta | erakutsi behar zitzaioela umeari | izenburua | e: | zergatik dauden bi izen | bat marrazkilariarena izango delako | osea | testu bat zela gauza asko gehiago (...) ze bueno | bost eta seigarren mailan ibili naiz Txanelarekin | eta neretzako ikuspegi hori badauka | proiektuarena | badauka: | zentzu hori (...)

Guztiarekin ere, ordura arte eginiko ibilbidea gaitzesten ez duten arren, idatzizko komunikazio-gaitasunari dagokionez lau eta bost urtekoen ikasgeletan dagoen aniztasunari aurre egiteko, bada proposatzen duenik izaera fonetikoaren duen sistema alfabetikoa berariaz irakasteko metodo bat.

(tab 32) “- Lau bost urtekoekin dago eztabaida | ze guk lehenago Nemerovski jarraitzen genuen | eta orain e: | ba bueno | ba pixka bat | beste: ikastetxe bateko metodologia | ba gehiago bultzatzen duna | e: | kantak eta zera bitartez hizkiak | ez dakit | Amara Berri | nik ez det ezagutzen ondo metodo hori

(tab 108-111) “- Lehenago ibiltzen ginen orokorrean | eta orain | e: | nik uste dut metodo honekin edo ((Amara Berri sistema fonetikoaz ari da)) | gehiago dijoa hizkiak banatuak eta | lantzerantz
- Baina kontestu baten barruan sartzen da
- Eta gainera saiatzen gara | ba: | testuak eta esanguratsuak izatea”

Aipatzekoa da, fonema-grafema harremanak ikasteko izaera fonetikoaren duen metodo bat izanagatik, garrantzizkotzat jotzen dela lanketa hori testuinguratua izatea, eta kantak izan daitezkeela lanketa hori testuinguratzeko testu-genero egokiak.

Bada beste erronka bat aipatzen dutena: euskararen ahozko gaitasuna. Hasierako alfabetatzearekin lotzen dugu, marko teorikoan azaldu dugunez, handia delako ahozkoak idatzizkoari egiten dion ekarpena.

(tab 287) “- Hori eta | iaz ere | hutsune batzuk ere ikusten zian | ahozkotetasuna: | (...) | ze bazeuden hutsune batzuk || eta euskara...”

(tab 289) “- Gero euskararena ere: || alfabetizazio horretan | ba umeek | ba: | kompetenteagoak egitea euskaraz | ze nik uste | hor apustua: | gero eta zailagoa dela || euskara”

Aurreko aipuek ematen dizkigute metodologiaren alorrean egin den ibilbidearen zertalada nagusiak. Hasiera-hasieran *aurrebaldintzen markoan* (Gallego, 2006) kokaturik zeuden, eta horrenbestez, Haur Hezkuntzan ez zen hitzen eta testuen irakurketa eta idazketa alfabetikoa berariaz lantzen. Hala ere, horretarako prestatzen zituzten haurrak, besteak beste, hizkien izenak ikasiz eta aho zein motrizitate finean trebatuz. Idatzizkoaren berariazko irakaskuntza LHn hasten zen sasoi horretan.

Ondoren, Ana Nemerovskiren eskutik, *ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala* bere egin zuten. Horrek ekarri zuen, kodetzeko eta dekodetzeko trebetasunik artean garatu ez dutenean ere, haurrak idatzizkoaren praktika errealean murgiltzeko testuinguruak sortzea.

Ikuspegi eraikitzailea eta funtzionala errefusatzen ez den arren, bada ahotsik uste duenik

tarte zabalagoa eskaini behar zaiola sistema alfabetikoa berariaz lantzeari, eta horretarako, proposatzen dute izaera fonetikoa duen metodologia bat.

Prestakuntza aurkezteko bileraren errelatu honek lagundu digu ikastetxeak egin duen bilakaera kronologikoa hobeto ulertzen, baita dituzten erronkak eta bizirik dirauten auzien joan-etorriak azaleratzen ere. Gauzak horrela, Aitor Ikastola ikastetxe interesgarria iruditzen zaigu, hainbat hautu teoriko eta metodologikoren alde egiten duelako hizkuntza idatziaren didaktikari dagokionez. Horien artean honako hautu hauek nabarmendu behar ditugu: a) euskarazko alfabetatze goiztiarraren aldeko apustua egiten duela; b) ikastetxearen hezkuntza- eta hizkuntza-proiektuetan ezartzen duela helburu gisa erabateko alfabetatze elebiduna tokiko bi hizkuntzetan; c) mantentze eta murgiltze programetako ikasleak nahasten dituela ikasgeletan; eta d) idatzizkoaren hasierako irakaskuntzarako ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala hobesten duela, nahiz eta, kode alfabetikoa berariaz lantzeari ez dion muzin egiten.

5.2.2.2. Aztertu diren ikasgelak, irakasleak eta ikasleen etxeko hizkuntzak

Berriro ere ekarri behar dugu hizkuntza soziodidaktikaren markoa (Dolz, 2019) ulertzeko zergatik interesatzen zaigun jakitea nolakoak izan diren Aitor Ikastolan aztertu ditugun hiru ikasgelak eta hiru irakasleak.

Hiru izan dira ikerketa honetan baliatu diren ikasgelak: 4 urtekoen HHko gela bat, 5 urtekoen HHko gela bat, eta LHko 1. mailako beste gela bat. Ikasmaila bakoitzetik ikasgela bana hautatu nahi izan genuen ikasmaitatik ikasmailerara zegoen bilakaera aztertu guran, eta ikasgelak irakasleek beraiek erabaki zituzten. Esan behar da, eskarmentu handiko eta ahaldunduta zeuden tutoreen ikasgelak hobetsi zituztela.

Ikerketan parte-hartu zuten irakasleei buruz esan dezakegu ibilbide luzea eta interesgarria dutela euskarazko alfabetizazioan. Izan ere, XX. mendeko 70. hamarkadatik aurrera gure herrian gorpuzten joan zen euskarazko alfabetizazioaren historia eta bilakaera gertutik ezagutzen zuten, eta gainera, euren ibilbide profesionalaren zatirik luzeena ikastetxean bertan egina zuten. Nahiz eta prestakuntza eredu beraiantzat berria izan eta konfort egoeratik ateratzea eskatu, hirurak prest azaldu ziren hasieratik euren lana erakusteko eta lan horretatik abiatuta gogoeta pedagogikoa sustatzeko lankideen artean. Horrek guztiak erakusten du, sinisten zutela ikastetxeko kulturaren transmisioan, ikastolaren etorkizunari begira zerbait eransteko prest ikusi zituztela euren buruak, ikastetxeko kulturaren transmisioari garrantzia ematen diotela.

Irakasleen berbaldiei erreparatuta berretsi dezakegu hirurak eskarmentu handiko irakasleak direla (25 urtetik gorakoa), euren ibilbide profesionalaren zatirik luzeena Aitor Ikastolan bertan egin dutela, eta ezagutu zutela 70. hamarkadan ikastolen mugimenduak izan zuen zabalkundea bai eta hobesten zuen proiektu pedagogikoa, eta ordutik hona ikastolen mugimenduaren baitan zein EAEko hezkuntza sistemaren barruan egon diren askotariko aldaketak ere bai. Nabarmendu behar da gelako grabazioak egiteko borondatez eskaini zutela euren burua.

(tab 3)

“HH5eko irakaslea: (...) hemen ikastolan | hogeita hamar urte | bueno hogeita bederatzi urta ta beti haur hezkuntzan (...)”

(tab 61) "LH1eko irakaslea: (...) nik | hogeitazazpi urte daramazkit hemen (...) lehenengo eta bigarren mailan egonda naiz || gero bosgarrenera eta seigarrenera | ta ordun neretzat orain | berriro | topo egin det lehenengo eta bigarren mailarekin"

Jarraian, ikasgela bakoitzaren ikasle kopurua eta euskara bereganatzeko jarraitu duten prozesuaren araberrako ehunekoak dakartzagu.

9. taula. Aztertutako ikasgeleetako ikasle kopurua eta ikasleen etxeko hizkuntzak

Ikasgela	Euskara 2H1 ¹⁰	Euskara H2g ¹¹	Euskara H2b ¹²	GUZTIRA
HH4	%55 10 ikasle	%39 7 ikasle	%6 1 ikasle	%100 18 ikasle
HH5	%71 15 ikasle	%19 4 ikasle	%10 2 ikasle	%100 21 ikasle
LH1	%67 12 ikasle	%33 6 ikasle	-	%100 18 ikasle

Goiko taula horretatik honako bi datu azpimarratu nahi ditugu: batetik, aztertu ditugun hiru ikasgeleetako ikasleen heren batentzat gutxi gorabehera (%35) euskara ez dela etxeko hizkuntza; eta bestetik, ikasleen %94 modu goiztiar batez ari dela euskaraz jabetzen. Zergatik dakartzagu bi datuok?

Garrantzitsua deritzogu datuari, ahozkoak idatzizkoari egiten dion ekarpenarengatik (Hoover & Gough, 1990; Ruiz-Bikandi, 1995). Pentsatzekoa da, idatzizkoaren hastapenetan, idatzizko komunikazio-gaitasunaren bilakaera ahozkoaren garapenetik elikatuko dela hein handi batean (Bajtín, 1979; Bronckart, 2004; Schneuwly, 1992).

Gauzak horrela, oso kontuan hartzekoa da haurrak euskara nola bereganatu duten ikustea. Izan ere, haurren egunerokoan bigarren hizkuntzaz (euskaraz) jabetzeko gutxienero baldintzak betetzen badira –tarteetan hiru urte bete baino lehenago hasia bigarren hizkuntzarekin harremanetan maiztasun nahikoarekin eta testuinguru komunikatibo erreal eta esanguratsuetan-, LHko etaparen amaieran euskaraz erakutsiko duen maila izan daiteke, etxetik euskara dakartzaten ikasleen parekoa (Barreña, 2012; Ezeizabarrena & Barreña, 2013).

Halaz ere, ezin da ukatu garapenaren bilakaera ez dela abiadura eta denbora berdinetan ematen haur batzuen eta besteen kasuan. Ibon Manterolak (2012) ikerketa batean erakutsi zuenez, LHren hasieran etxetik euskara jaso ez duten haurrek euskaraz erakusten duten gaitasun diskurtsiboa, etxetik euskara jasotzen dutenena baino apalagoa gertatu zen. Hori, ordea, ez da arazo, etaparen amaieran batzuen eta besteen arteko aldeak berdintzeko, baldin eta gutxienero baldintza batzuk betetzen badira, berriki esan dugunez. Ikerketa horiek euskalduntze prozesuaren inguruan erakusten dituzten joerak aintzat hartzeko modukoak dira, hain zuzen ere, gure egiten dugun *Irakurketaren Ikuspegi Sinplearen*

¹⁰ 2H1 laburdurak honakoa adierazten du: haurrak euskara eta gaztelania jaso duela familian.

¹¹ H2g laburdurak honakoa adierazten du: etxean ez duela euskararik jaso, baina eskolatze goiztiarrari esker 4 urte bete baino lehen hasi dela euskaraz jabetzen D eredu batean.

¹² H2b laburdurak honakoa adierazten du: etxean euskararik ez duela jaso, eta 4 urte bete ondoren hasi dela euskaraz jabetzen D eredu batean.

(Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) arabera, ahozko komunikazio-gaitasunaren garapenak eragin handia duelako idatzizkoarenean. Ikasleen etxeko hizkuntzen inguruko datuei begira, aurrikus daiteke idatzizkoari dagokionez, aniztasun handia egongo dela ikasleen artean ikasgela bakoitzean, euskarazko ahozkoari dagokionez, ikasle guztiak ez dutelako gaitasun-maila bera izango.

5.3. Ikerketa helburuak eta galderak

Gure ikerketaren helburua izan da, idatzizkoaren hasierako irakaskuntzan irakasleen jarduna sustengatzen duen ingeniari-tza didaktikoa azalera-tzea, ezagutzea eta ulertzea. Horretarako, HH4, HH5 eta LH1eko ikasgela banatan, hainbat saio aztertu dira. Bideoz grabatutako gelako saioen kanpo behaketa ez- bidez, aukera izan dugu idatzizkoaren hastapenetan hizkuntza idatzia irakasteko dispositibo inbentarioa osatzeko, baita idatzizkoa bezalako irakas-objektu zabal eta konplexuaren osotasunera iristeko, aipatu dispositiboak elkarrekin nola saretzen diren ezagutzeko ere.

Bestalde haurren hezkuntza ibilbidearen tarte hori hautatu dugu, tarte horretan gertatzen direlako haurren eskola ibilbidean kritikoa-k diren jazoera bi: 1) Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzarako trantsizioa; eta 2) denbora tarte horretan zehar ikasleen ehuneko handi batek kontzientzia fonografikoa garatzea lortzen du eta, horrenbestez, aro alfabetikora iristen da.

Kritikoa dela diogu, asko direlako bi etapa horien arteko aldeak, nahiz eta bizpahiru hilabeteren tarte baina ez egon HH amaitzen dutenetik LHn hasten direneraino (Duval & Bouchard, 2013; Tamayo, 2014). Idatzizkoari dagokionez, esaterako, aldea handia izan ohi da bi etapa horien artean, nabarmen egiten duelako gora idatzizko-komunikazioaren erabilerak curriculum-a ikasteko. Hori gutxi ez, eta gainera, testu idatziak modu autonomoan irakurtzeko eta idazteko eskakizun-mailak eta maiztasunak ere nabarmen egiten du gora (Broström, 2003), artean haur batzuk kodetze eta dekodetze trebetasunak menperatzen ez dituztenean. Ikasleen artean dagoen aniztasun horretaz jabetuta, gure jomuga izan da aztertzea nola irakasten den irakurtzen eta idazten, ikasgelako haur guztiak artean aro alfabetikoetan ez daudenean.

Azterketa honek aukera eman digu segidako ikerketa-galderak erantzuteko:

1. Irakasleek hizkuntza idatziaren hastapenetan idatzizkoa irakasteko zein dispositibo didaktiko jarri dituzte abian eta nolakoak dira dispositibo horiek?
2. Aztergai izan diren saioetako dispositiboak bere bakarrean agertzen dira edota beste batzuekin erlazioan? Eta horrelakoetan, nola erlazionatzen edo saretzen dira?
3. Nolakoak izan da hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan idatzizkoa irakasteko abian jarri diren dispositibo-en bilakaera eta progresioa aztertu ditugun hiru ikasmailetan?
4. Dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten zein printzipio didaktiko-pedagogiko azalera-tu dituzte irakasleek irakurketa-idazketaren hastapenetan laguntza bideratzeko?

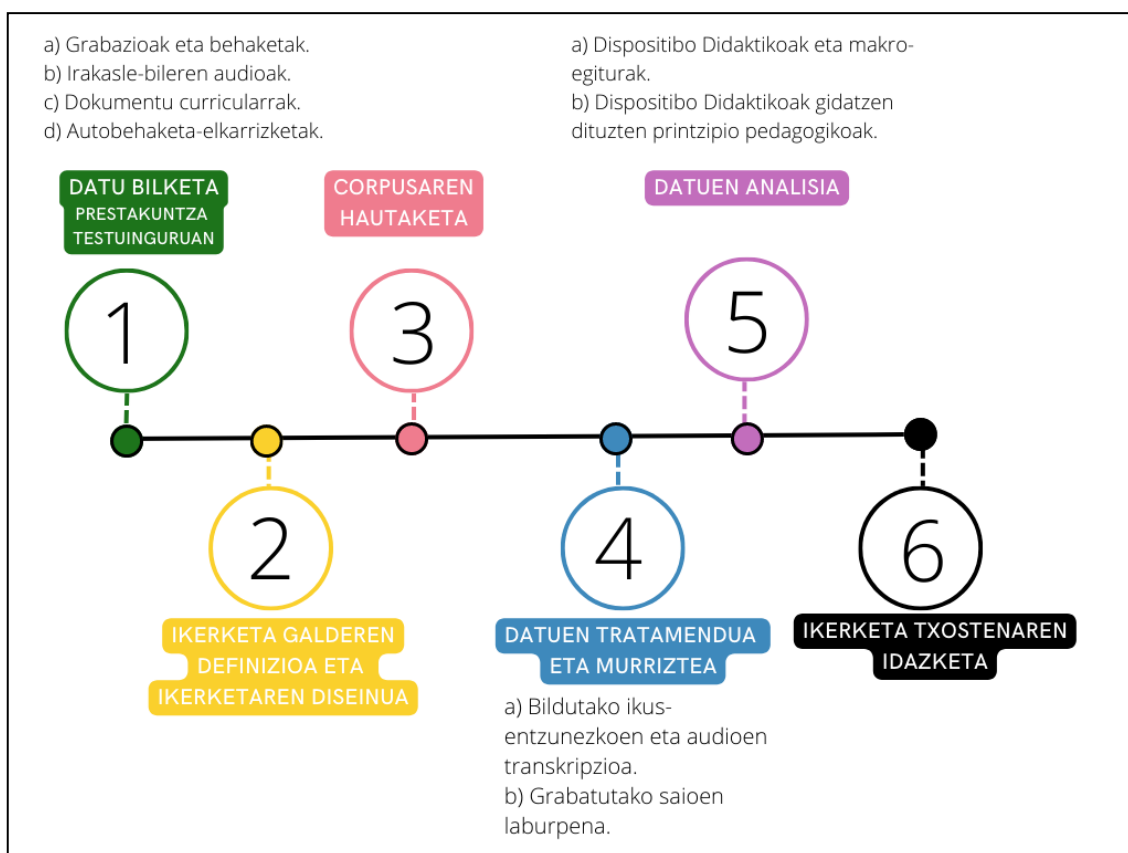
5.4. Ikerketaren diseinua

Ikerketa honek paradigma kualitatiboari darraio. Metodo kualitatiboen artean, eskola-etnografiara hurbiltzen da gehien, izan ere, gure ikerketak eskola-etnografiak bere-bereak dituen zenbait printzipio (Álvarez-Álvarez, 2008) betetzen ditu; hala nola, a) aztertu den ikastetxean ikertzaileak denbora luzea eman du, b) izaera holisikoa duen deskribapen gogoetatsua egiten du, eta c) eskola saioetan grabatzen aritu denean irakaslearen eta ikasleen jardunean ahalik eta eraginik txikiena izaten saiatu da. Argitu dezagun, bide batez, gurea eskola-etnografikoaren barruan egiten den *kasu-azterketa* dela, hezkuntza testuinguru batean egiten den kasu azterketa (Grupo LACE, 1999; Stake, 1995; Walker, 1983)

Ezin dugu ahanzi, edonola ere, eskola-etnografiako ikerketa orotan bezalaxe, ikerketa honek baduela xede hizkuntzen irakaskuntza prozesuak deskribatzea, ulertzea, azaltzea eta sustengatzen duen marko didaktikoaren gainean eztabaida eta gogoeta piztea (Guzmán et al., 2008). Gure kasuan, hizkuntza idatziaren didaktikaren inguruan.

Beheko irudian azaltzen da gure ikerketa prozesuaren eginbidea laburtzen duen irudia.

11. irudia. Ikerketa prozesuaren jarraibidea.



Taulak argi erakusten digunez, prestakuntza baterako egin zen datu bilketa eta

prestakuntzan sortu ziren galderetatik abiatuta definitu genituen gurean ikerketa galderak izango zirenak. Hurrengo urratsean, bildutako datu andanatik ikerketarako egokia zen corpusa hautatu genuen, baita datuak tratatu eta murriztu ere. Datuen bilketarako eta analisirako teknikei dagokienez, esan daiteke ikerketa honetan bi izan direla baliatu diren metodoak: 1) *Gelako saioen bideo-grabazioen azterketa*; eta 2) *autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleen eta taldeko autokonfrontazio-elkarrizketen*¹³ *edukien analisi kualitatiboa*.

Gelako saioak grabatu ditugu aipatu ditugun ikasgeletan eta grabatutako saio horiek izan dira behatu ditugunak. Jose Ignacio Ruiz-Olabuénagaren (2012) arabera, egin dugun behaketak honako ezaugarriak izango lituzke: a) programatua, irakasleek aldeztu aurretik hitzartu dituztelako ikertzailearekin behaketen hitzorduak; b) naturala, gelako saioetan ohiko moduan jokatzeko eskatu zaielako irakasleei eta ikasleei; c) zuzeneko¹⁴, saio gehien-gehienetan behatzailea saioan bertan izan delako grabatzen; d) indibiduala, behatzaile bakar bat baino ez delako aritu behatzen saioetan; e) kanpoko, behatzailea ez delako ikasgelako irakasle ezta ikastetxeko langile ere, eta f) ez-partehartzailea, ikertzaileak ez duelako esku-hartu saioen martxan. Horrez gain, g) egituratua dela esan daiteke, bideo-grabazioetan aldeztu aurretik zehaztutako alderdi jakin batzuei erreparatu nahi izan zaielako berariaz.

Autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleen eta taldekoaren **edukien analisi kualitatiboari** dagokionez, berriz, kualitatiboa dela diogu, bereziki ulermen markoa eraikitzea izan delako helburu, eta horretarako autokonfrontazio-elkarrizketetan esplizituki adierazten den informazioa identifikatu eta inplizituan edo ezkutuan dagoena azalerrazten saiatu gara. Jaime Andreuren (2000) arabera bi orientabide daude edukien analisi kualitatiboaren baitan: a) kategoriak modu induktiboan sortzen dituenak; eta b) kategoriak teoriaren bati jarraituz modu deduktiboan sortzen dituenak. Oraingoan ere, aurkezpen-bileran bezala, segmentu tematikoetatik (Bulea, 2014; Murciano-Eizaguirre, 2019) abiatuta unitate tematikoak eratu ditugu. Halaber, hainbat dokumenturen gainean egin behar zenez edukien analisisia *Atlas.ti* programaren 9. bertsioa erabili dugu.

5.4.1. Datu bilketa, corpusa eta datuen tratamendua

Bost izan dira tesirako baliatu ditugun iturri nagusiak: 1) Zenbait dokumentu kurrikular; 2) Prestakuntza aurkezteko 2014ko urrian Miker ikertaldeko prestatzaileek ikastolako zenbait irakasle eta zuzendaritzako kiderekin egin zuten aurkezpen-bilera; 3) Hiru gelatoko saioen bideo-grabazioak; 4) Hiru irakasleren autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleak, eta 5) HHko 2. zikloko eta LHko 1. zikloko irakasleekin eginitako taldeko autokonfrontazio-elkarrizketa.

Hona hemen bilketaren datuak jasotzen dituen taula: corpusa noiz jaso zen, datu iturri bakoitzak zein informazio eskaintzen duen, eta zein tresnarekin eta zein euskarritan jaso ziren.

¹³ Autokonfrontazio-elkarrizketa gurutzatua ere izendatzen da (Clot eta Faïta, 2000; Perez-Lizarralde et al., 2021).

¹⁴ Nahiz eta behaketaren erregistroak bideo-grabazioen laguntzaz egiten diren, zuzenekoetat jo behar dugu, ezin daitekeelako baztertu behatzailearen presentziak nolabaiteko eragina eduki ahal izan duela irakaslearen zein ikaslearen portaeretan.

10. taula. Datu bilketan erabilitako iturriak, euskarriak eta tresnak.

DATA	DATU ITURRIA	ZERTARAKOA	EUSKARRIA ETA TRESNA
2014-10-08	-Prestakuntzaren aurkezpen-bilera.	-Ikastetxeko Hezkuntza-, Hizkuntza- Proiektuak eta alfabetatze eredia ezagutzeko. -Ikastetxeko alfabetatze ereduez irakasleek zituzten uste, iritzi eta kezka ezagutzeko	-Audio-grabazioa: Sony ICD UX 512 audio grabagailua.
2014-10-08	-Dokumentu curricularrak.	-Ikastetxeko Hezkuntza-, Hizkuntza- Proiektuak eta alfabetatze eredia ezagutzeko.	-Paperean.
2014-11-25etik 2015-03-04ra	-Gelako saioak ¹⁵ .	-Dispositiboak identifikatu eta ezaugarritzeko.	-Bideo- eta audio-grabazioa: Sony Handycam HDR CX260 VE bideo-kamera. -Audio jasoketa: Sennheisser ew 100 G2 solapako mikrofonoa.
2015-02-24tik 2015-03-25ra	-Autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleak eta taldekoak.	-Norberaren praktika errealetik abiatuta, irakasle bakoitzak jarduna nola interpretatzen zuen ezagutzeko. -Norberaren praktikan dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten printzipio pedagogikoak zeintzuk diren ezagutzeko.	-Bideo- eta audio-grabazioa: Sony Handycam HDR CX260 VE bideo-kamera.
2015-05-12	-Etapen arteko taldeko autokonfrontazioa	-Norberaren praktikaren kalitatea hobetzeko identifikatzen zituen ekintzak ezagutzeko.	-Audio jasoketa: Sennheisser ew 100 G2 solapako mikrofonoa.

Ondorengo taulan jasotzen dira bildutako corpusaren zenbait kopuru, horiek lagunduko dutelakoan erabili den corpusaren tamaina irudikatzen.

¹⁵ Gelako saioak grabatu bitartean, ikerlaria joan da hartzen eskuz, azkar eta modu eskematikoan askotariko oharrak ikasgelan jotzen zenari buruz. Landa-ohar horiek, edonola ere, ikerketa honen corpusetik at geratu dira.

11. taula. Bildutako corpusa.

IRUDIAK		AUDIOAK	IKUS-ENTZUNEZKOAK			DOKUMENTUAK
Argazkiak ¹⁶		Aurkezpen-bilera eta bere transkripzioa	-Gelako saioen grabazioak.	Autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleak eta beraien transkripzioak	Taldeko Autokonfrontazio-elkarrizketa eta bere transkripzioa	-Dokumentu kurrikularrak.
HH4	12	1. saio 1,25 ordu <i>Transkribapena:</i> <i>Tab1¹⁷</i>	4 saio 3,25 ordu	Saio 1 1,25 ordu <i>Transkribapena:</i> <i>tas3¹⁸</i>	Saio 1 1,5 ordu <i>Transkribapena</i> <i>Teata1¹⁹</i>	-Ikastetxeko dokumentu curricularrak.
HH5	15		3 saio 2,25 ordu	Saio 1 1,25 ordu <i>Transkribapena:</i> <i>Tas2²⁰</i>		
LH1	27		12 saio 9,5 ordu	Saio 1 Ordu 1 <i>Transkribapena:</i> <i>Tas1²¹</i>		
GUZTIRA	54 argazki	Aurkezpen-bilera 1 1,25 ordu	20 saio 15 ordu	3 autokonfrontazio-elkarrizketa 3,5 ordu	Taldeko autokonfrontazioa saio 1 1,5 ordu	

5.4.1.1. Ikasgelako bideo-grabazioak eta gelako saioen laburpenak

Gelako saioen bideo-grabazioak abiatzen dira irakasleen arretaguneetatik. LHko irakasleak gelaratu behar zuen Sekuentzia Didaktikoan jarri nahi izan zuen arreta. Aipatu Sekuentzia Didaktikoaren izena: *Pertsonen deskribapena* zen, eta amaieran haur bakoitzak bere autoerretatu literarioa (banakako ekoizpen idatzia) eta artistikoa (marraztua eta koloreztatua) ekoiztu behar zuen, ondoren, ikastetxeko sarreran ikusgai jartzeko. Sekuentzia Didaktiko horretan *Euskara* eta *Ingurune Soziala* arloak modu diziplinartekoan landu ziren.

Haur Hezkuntzako irakasleen kasuan, aldiz, arretagunea hizkuntza-errutinetatik²²

¹⁶ Gelako saioak grabatzerakoan hartutako argazkiez gain, ikerketan aurrera egin ahala beharrezkoa gertatu da hainbat eta hainbat bideo-kaptura egitea grabatutako gelako saioetatik.

¹⁷ (tab1) laburdurak adierazten du: Transkripzioa, Aurkezpen-Bilera (ikus 1. eranskina)

¹⁸ (tas3) laburdurak adierazten du: Transkripzioa, Autokonfrontazio Sinplea, Hirugarrena (HH4ko irakaslearena). (ikus 4. eranskina)

¹⁹ (teata1) laburdurak adierazten du: Trankripzioa, Etapen Arteko Taldeko Autokonfrontazioa. (Ikus 5. eranskina)

²⁰ (tas2) laburdurak adierazten du: Transkripzioa, Autokonfrontazio Sinplea, Bigarrena (HH5eko irakaslearena). (ikus 3. eranskina)

²¹ (tas1) laburdurak adierazten du: Transkripzioa, Autokonfrontazio Sinplea, Lehena (LH1eko irakaslearena). (ikus 2. eranskina)

²² Hizkuntza-errutina hitza darabilgu, hitzezko komunikazioa sustatzeko ikasgelan modu beretsuan eta eskola egunaren une beretsuan egunero eta modu sistematikoan egiten diren askotariko hizkuntza-ekintzak adierazteko.

txokoetarako tartean egiten zituzten jarduera alfabetatzaileetan zegoen. Halaz ere, tarte horretako jarduera alfabetatzaileak ez ezik, hizkuntza-errutinen eta txokoen tarteak ere grabatu ziren, horietan ere jarduera alfabetatzaile ugari egiten zirelako.

Ikasgelako grabazioetan bideokamerak haurren bizkarraldean eta ikasgelaren izkin batean lekutu dira, ahalik eta gelaren eremurik zabalena hartzeko eta ikasleengan ahalik eta distrakziorik txikiena sortzeko.

Gelako saioaren laburpena

Hiru geletan egin diren bideo-grabazioen tratamenduari eta murrizteari dagokionez, jarraitu den prozeduraren deskripzioari ekiteko, narbarmendu behar dugu lehenik egin dugun urratsa, hain zuzen ere, *gelako saioen laburpenak*.

Gelako saioen laburpena, Genevako Unibertsitateko GRAFE ikerketa taldeak *Irakatsitako objektuaren foko anitzeko azterketan* (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005) irakaskuntza sekuentziak kodetzeko erabiltzen duen teknikan oinarritu gara. Modu horretan, bideo-grabazioetan bildutako datu andana laburtzeko aukera izan dugu. Horri esker, datuok erabilerrazagoak, alderagarriagoak eta aztergarriagoak bilakatu dira.

Gelako saioen laburpenak (ikus 6. eranskina) egiteko bi taula osatu dira. Lehenengoan saioaren laburpenaren gaineko oinarritzko informazio zenbait eskaintzen da laguntzen duena testuinguratzen saioa eta laburpen ariketa bera. Hona hemen lehenengo taularen itxura grafikoa eta zutabe bakoitzak jasotzen duen informazioa.

12. taula. Saioaren laburpenaren oinarritzko informazioa biltzeko taula.

Saioaren laburpenaren oinarritzko informazioa				
IKASMAILA	IRAKASLEA	DATA	IRAUPENA	BIDEO-GRABAZIOA
	Irakaslearen izena ²³	uu/hh/ee	Minututan adierazia	(Adib.) HH4 4SAIOA 2015 02 24 (2) ²⁴

Bigarren taulan, aldiz, saioa berariaz modu laburtuan deskribatzen da. Azpimarra dezagun gelako saioen laburpen hauen arretagune nagusia *ikasgelako zereginak* direla.

Marko teorikoan azaldu dugunez ikasgelako *zeregin* hitza erabiltzen dugu kontsgina batez abiatzen den ikasgelako jarduera oro adierazteko. Jarduera horiek ikasleek gauzatzen dituzte eta nolabaiteko zuzenketa, feedbacka edo itxiera dute. Zereginaren bitartez, ikaslea hurreratzen da irakas-objektura eta hura esploraztu edota harekin esperimendatzen du, eskura dituen lanabes didaktikoak erabilia eta ingurukoekin elkarrekintzan arituz.

Esan behar da ikasgelako saioen laburpenetan jaso direla identifikatutako zeregin guzti-guztiak, idatzizkoarekin lotura zuzena dutenak eta baita idatzizkoarekin lotura zuzena ez dutenak ere. Horregatik lehen hurbilpen honetan, gelako saioen laburpenetan, ikasgelako zereginez hitz egiten dugu.

²³ Gogoratu idazlan honetan irakasleen izenak asmatuak direla.

²⁴ Deitura horretan adierazten da hurrenez hurren: ikasmaila, grabatutako zenbatgarren saioa den, data, eta zenbatgarren ordu erdia den. Izan ere, erabilitako bideokamerak automatikoki ordu erdika gordetzen zuten grabatutakoa

Jarraian, bigarren taularen itxura grafikoa azalduko dugu, baita zutabe bakoitzak jasotzen duen informazioa ere; lauki bakoitzean zer nolako informazioa bildu den, alegia. Horrek balioko digu bideo-grabazioen bidez bildutako datuen balizajea eta kodetzea nola egin dugun azaltzeko. Bide batez, aurrera dezagun, bigarren taula honetan jasotako informazioa, beranduago ere erabiltzen dela idatzizkoarekin lotzen diren zereginak zerrendatu eta ezaugarritzen direnean, izan ere, berehala ikusi ahal izango dugunez, aipatu informazio hau baliogarri zaigu zereginak izendatzeko eta beraien kokapen fisikoa eta denborazkoa adierazteko. Hona hemen, bigarren taularen eitea eta jarraian kontzeptu bakoitzaren zehaztapena.

13. taula. Saioaren laburpena: ikasgelako zereginak biltzeko taula.

Saioaren laburpena: ikasgelako zereginak				
Erreferentzia puntua	Saioaren aldia	Jarduera	Deskribapena	irudia

a) Erreferentzia puntua

Deskribatuko den jarduera bideo-grabazioaren zein unetan gertatzen den adierazten du, hau da, bideoaren zenbatgarren minutuan eta segunduan hasten den adierazten du. Datu honi esker jakin dezakegu zeregina bideo-grabazioaren zein denbora-tartean gertatzen den, eta ondorioz, zereginen bilaketa erraztu egiten da.

b) Saioaren aldia

Eskola saio orotan bereizi daitezkeen uneak dira. Jay L. Lemke-k (1997) bost aldi bereiztu zituen, 1) eskola saioa hasi aurreko unea; 2) eskola saioari hasiera emateko unea; 3) hasierako jardueren aldia; 4) eskola saioaren aldi nagusia; eta 5) eskola saioari amaiera emateko unea. Aldi horiez gain, autoreak 6) etenaldiak eta 7) tarte liminalak ere bereizten zituen.

Argitu behar dugu, hala ere, Lemkek (1997) orduko Lehen eta Bigarren Hezkuntzako zientzia arloko ikasgaietako saioak aztertu zituela eta ez Haur Hezkuntzakoak. Hori dela eta, Lemkeren ekarpena aztergai ditugun saioak antolatzeke baliagarri egin zaigu, nahiz eta gure ikerketaren behar eta ezaugarrietara egokitu behar izan dugun. Hala nola, zenbait aldiren izendapena aldatu behar izan dugu ikasgelan egiten den lana hobeto irudikatu ahal izateko, eta horren arabera, eskola orduetatik kanpoko tarteak ere erantsi egin ditugu, tarte horietan egiten direlako gero ikasgelan isla izango duten irakurketak eta idazketak.

Honatz bereiztu ditugunaldiak: 1) Harrera; 2) Eskola saioari hasiera emateko unea; 3) Hizkuntza-errutina egiteko tarteak; 4) Hizkuntza-errutinetatik txokoetarako tarteak (HHko bi ikasgeletan bakarrik); 5) Hizkuntza-errutinetatik Sekuentzia Didaktikorako tarteak (LHko ikasgelan bakarrik); 6) Lan-txokoetan aritzeko tarteak (HHko bi ikasgeletan bakarrik); 7) Sekuentzia Didaktikoaren tarteak (LHko ikasgelan bakarrik); 8) Eskola saioari amaiera emateko unea; 9) Etenaldia; 10) Tarte liminala; 11) Etxerako lana; 12) Eskola orduetatik kanpo ikasleen ekimenez zabalduriko tarteak irakurketa eta idazketarako.

Hona hemen Lemkeren sailkapenaren egun guk egindako doiketen arteko lotura argiago azaltzeko taula:

14. taula. Eskola saioen aldia. Egileak ondu oin hartuta iturri honetan: Lemke, 1997.

Lemke (1997)	HH4 eta HH5	LH1
1.Eskola saioa hasi aurreko aldia	1.Harrera	1.Harrera
2.Eskola saioari hasiera emateko unea	2.Eskola saioari hasiera emateko unea	2.Eskola saioari hasiera emateko unea
3.Hasierako jardueren aldia	3.Hizkuntza-errutinen aldia	3.Hizkuntza-errutinen aldiz
4.Eskola saioaren aldi nagusia	4.Errutinetatik txokoetarako tarteak 6.Lan-txokoetan aritzeko tarteak	5.Errutinetatik Sekuentzia Didaktikorako tarteak 7.Sekuentzia Didaktikoaren tarteak
5.Eskola saioaren amaiera emateko aldia	8.Eskola saioari amaiera emateko unea	8.Eskola saioari amaiera emateko unea
6.Etenaldiak	9.Etenaldiak	9. Etenaldiak
7.Tarte liminalak	10.Tarte liminalak	10.Tarte liminalak
-	11.Etxerako lanak	11.Etxerako lanak
-	12.Eskola orduetatik kanpo, ikasleen ekimenez irakurketa-idazketarako tarteak	12. Eskola orduetatik kanpo, ikasleen ekimenez irakurketa-idazketarako tarteak

c) *Ikasgelako zereginaren izendapena, deskribapena eta irudiak*

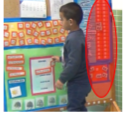
Laburpen taularen zutabe honetan ikasgelako zereginaren izendapena adierazi da. Aski zehatzak eta argigarriak gertatzen baziren, ikasgelan irakasleak zein ikasleek erabilitako izendapen bera erabili da. Sarritan, zereginen erabilitako testuaren izenburuarekin izendatu da zeregina. Izendapen zehatzik ez zegoenean edo izendapena nahasgarri gerta zitekeenean, ikertzaileak berak izendatu du.

Izendatu ezezik, zeregin bakoitzari kode alfanumeriko bat ere esleitu diogu. Hona hemen zereginak izendapenen egitura: *zeregin hitzaren laburdura (zg.) + zenbakia (zk.) + zereginaren izena*. Erabili den zenbakiaren balioa nominala izan da besterik gabe. Ez du, beraz, inolako hurrenkerarik edota ierarkiarik adierazten.

Izendapenaren ondoko zutabearen (*ikasgelako zereginaren deskribapena*), behatutako zereginaren deskribapen kronologikoa egin da, erabiltzen den materiala eta zeregina nola gelaritzen den argitzen laguntzen duten zenbait alderdi ere jaso direla.

Zereginaren deskripzioari laguntzeko asmoz, laburpenetan irudiak erantsi dira (*ikasgelako zereginaren irudiak*). Batzuk ikertzaileak berak grabazio egunetan ateratako argazkiak, eta beste asko, bideo-kapturak. Irudien bidez, espazioaren banaketa, baliabide pedagogikoak eta aktibitatea nola gauzatu den erakutsi nahi izan da. Batzuetan irudi bakar bat, beste batzuetan gehiago argigarri ziren neurrian.

15. taula. Saio baten laburpenaren adibidea.

Saioaren Aldia	Erreferentzia puntua	Zeregina	Deskribapena	IRUDIA
Ardurak eta elkargunea	8:30-	3.7 Ardura: Asistentziaren erregistroa	3.7.2. Falta diren ikasleak zeintzuk diren grafikoki adierazi. Ikasle guztien izenak lerroka antolatzen dituen taula batean, dagokion gelaxkan ipintzen dio falta den ikasleari EZ etiketa (EZ: eskolara ez dela etorri). Falta den ikaslea zergatik ez ote den etorri galdetzen die irakasleak. Haurrek uste dutena esaten dute. Irakasleak ere hitza hartzen du informazio zehatzik baldin badu ematekoa. Ikasleen egoeraz hitz egiteko baliatzen duten unea da.	
Ardurak eta elkargunea			3.7.3. Zergatik uste duzu ez dela etorri? Ahozko adierazpenerako tartea zabaltzen da irakasleak galdetzen dielako ea zergatik uste duten ez dela etorri. Batzuetan badakite zehatz-mehatz arrazoiak, eta gainerakoetan hitz egiten dute balizko arrazoez.	
Ardurak eta elkargunea			3.7.4. Gaixo dauden ikasleak animatzeko kanta.: " <i>[izena] gaixo dago buruko minakin, [arduradunaren izena] joango zaito txokolatearekin.</i> " Ikasle batek dio arduraduna bakarrik ezetz, denok joango zaizkiola. Irakasleak birformulatzen du abestia. <i>[izena] gaixo dago buruko minakin, gu joango gaitzaizkio txokolatearekin.</i>	
Ardurak eta elkargunea	11:50-15:29	3.8. Arduradunari gauza politak esan.	3.8.1. Bukatzeko, gauza politak esan behar dizkiote arduradunari besteek. Ezer esan aurretik, minutu bat pentsatzen egoteko eskatzen die. Altxatzen dute eskua gauza politak esateko.	

Hona hemen gelako saio baten laburpenaren itxura erakusten duen kaptura bat.

Ikus daitekeenez, adibide gisa ekarri dugun laburpen-orrian ikus daitezke idatzizkoarekin lotzen diren zereginak eta idatzizkoarekin lotzen ez direnak. Adibide honek erakusten du tesigilea nola hurreratu den bideo-grabazioetara lehenbiziko aldiz. Zereginen deskribapenari erreparatuta, antzeman daiteke deskripzioan jaso diren oharrik, laburrak eta eskematikoak direla. Izan ere, gelako saioen laburpenen helburu nagusienak hauek ziren: 1) bideo-grabazioak ikuskatu ahala, saio bakoitzean jazotzen zena ezagutzea; 2) saio bakoitzean egiten ziren zereginak oroitzeko gakoak eskaintzea tesigileari; eta 3) grabatutako saio guztien begirada orokor bat eratzea.

5.4.1.2. Autokonfrontazio-elkarrizketen bideo-grabazioak eta transkribapenak

Azken bi hamarkadetan ugaritu egin dira bideoen behaketetan oinarritutako prestakuntzak (Gaudin & Charliès, 2015). Hala, irakasleen prestakuntzan jardueraren azterketa bideo bidez egiteko dispositiboak hedatu egin dira gelako jardueraren azterketa bideo bidez egiteko dispositiboak. Dispositibo horiek lan zientzietatik datoz (Yvon & Saussez, 2010) eta autokonfrontazio-elkarrizketetan gorpuzten dira. Autokonfrontazio-elkarrizketak hiru modutara gauza litezke partehartzaile kopuruaren arabera: autokonfrontazio simple gisa, autokonfrontazio-gurutatu gisa eta, azkenik, taldeko autokonfrontazio gisa. Lehenengoan, egileak prestatzaile edo/eta ikerlariarekin aztertzen ditu bere lanaren inguruko irudiak; bigarrenean, bi aktorek euren lana alderatzen dute prestatzaile edo/eta ikerlariarekin batera; azkenik, hirugarrenean, hirutik gorako aktoreek taldean partekatzen dituzte euren praktikak prestatzaile edo/eta ikerlariaren bidelaguntzarekin. Irakasleen prestakuntza gogoetatsua sustatzeko erreminta gisa ikusten dute zenbait ikerketek (Murciano-Eizagirre, 2019).

Autokonfrontazio-elkarrizketei buruz, hainbat alderdi nabarmendu behar dugu. Hiru osagaien arteko elkarrizketa gertatzen da: 1) *bideoa*, irakaslearen praktika efektiboa jasotzen duena, 2) *bere burua behatzen duen irakaslea*, bere jardura ikusi eta bere jarduerari zentzua ematen diona, eta 3) *prestatzaile-ikertzailea*, bideratzaile lana egiten duena. Azpimarragarria da bideoak betetzen duen rola, izan ere, bideoari esker irakaslea bihurtzen da bere jardunaren ikusle, eta horrekin batera, grabatutako unean bertan erreparatu gabeko alderdiei begiratzeko aukera eskaintzen dio.

Solaskidearen rolari dagokionez, prestatzaileak arreta handiz zaindu behar du bere rola, bere egitekoa delako ikaskuntza-irakaskuntzaren inguruan irakasleak duen ezagutza praxeologikoa azaleratzea eta eztabaidatzea (Murciano-Eizaguirre, 2019). Inolaz ere ez, bere ikuspegia ezartzea. Horregatik, prestatzaileak saihestu behar du bideoan ikusten denaren gaineko iritzi baloratiboak ematea edota egoera jakin batean egin beharrekoa iradokitzea.

Oro har, autokonfrontazio-elkarrizketetan hiru fase bereiz daitezke. Lehenengoan, prestatzaileak autokonfrontazio-elkarrizketa zer den azaldu, irakasleari espektatiba errealak eratzen lagundu, eta lan dinamika adosten du. Ondoren, bigarren fasean, irakaslearen gelako lana erakusten duten bideo pasarteak behatu eta komentatzen dira. Fase honetan, irakasleak arreta edota jakinmina pizten diotengaiak ekartzen ditu hitzera. Prestatzailearen egitekoa fase honetan, irakasleari hitza hartzen laguntzea da, bere jarduna interpretatu dezan. Azkenik, hirugarren fasean, autokonfrontazio-elkarrizketan zehar azaleratu diren ideia nagusiak berrekarri eta sintetizatzen dira (Murciano-Eizaguirre, 2019).

Autokonfrontazio-elkarrizketetan, irakasleak aukera du ikasgelan egin duen lan hori behatzeko, eta modu horretan hitzetan jartzeko bere jarduna sustengatzen duten uste, jakintza, asmo eta emozioak azaleratzeko ere. Autokonfrontazioaren bitartez nork bere lana interpretatzeaz gain, erreparatu gabeko alderdiekin jabetuta, irakasleari zabaltzen zaio beste egiteko modu batzuk irudikatzen eta berbalizatzen aukera ere. Autokonfrontazio-elkarrizketa sinpletan, irakasleak hori egingo du ikertzaile edota prestatzailearen laguntzarekin.

Taldeakako autokonfrontazio-elkarrizketetan, aldiz, beste osagai bat eransten da: klaustroko lankideek osatzen dutena. Gure kasuan, HHko 2. zikloko eta LHko 1. zikloko irakasleak. Guztira 10 lagun, prestatzailea eta ikerketan parte hartu zuten 3 irakasleak barne. Taldeakako modalitate honetan, grabatuak izan ez diren irakasleek aukera dute bideo pasarteak ikusterakoan sortzen zaizkien pentsamenduak eta emozioak adierazteko; baina autokonfrontazio sinpletan bezala, asko zaintzen da iritzi baloratiborik ez egitea, helburua ez baita irakaslea ebaluatzea, ikasgelan jazotzen dena ulertzea baizik. Hori, ordea, ez da oztopo irakaskuntza praktikak hobetzeko bide aberatsa sortzeko, izan ere, elkarrekin enpatizatzen eta elkarreraginerako espazio bat zabaltzen da (Murciano-Eizaguirre & Ozaeta-Elorza 2022) Nolabait, irakaslearen ikasgelako jarduna *despribatizatue* egiten da eta praktikak elkarrekin alderatzeko, kontrastatzeko eta berkonfiguratzeko bidea irekitzen da.

Autokonfrontazio-elkarrizketak ikastetxeko gela batean egin ziren bertan prestatzaile-ikertzailea eta irakaslea aurrez aurre zirela. Prozedurari dagokionez, tesigilea Miker ikertaldeak irakasleen prestakuntza gogoetatsurako darabilen ereduaz baliatu da (Perez-

Lizarralde et al., 2021)²⁵ Irakaslea irekitasunez eta zintzo azal zedin, prestatzaileak arreta handiz zaindu zuen giroa. Aipatu ereduari jarraituz, esaterako, toki lasaia eta distrakzioerik gabekoa aukeratu eta elkarrizketaren denbora mugatu zuen alde aurretik, alderdi tekniko guztiak prest izan zituen garaiz, hurbiltasun fisiko eta emozionala erakutsi zuen irakasleekiko, eta ziurtatu zuen partaide guztiek elkar ondo ikusi eta entzuten zutela.

Hona hemen autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleei eta taldekakoari hasiera ematen zien kontsigna. Ahoz ematen zen:

“Kaixo irakasle!

Hemen gaude ulertu nahi dugulako. Badakigu ikasgela oso leku konplexua dela. Gauza asko gertatzen dira bat-batean eta aldi berean. Zuk ezagutzen duzu inork baino hobeto zure ikasgela. Horregatik behar zaitugu ikasgelan gertatzen dena ulertzeko.

Grabatutako hainbat pasarte berriro bizitzeko eskatuko dizugu. Interesatzen zaigu jakitea une horietan zer ari zinen egiten, ikasleak zer ari ziren egiten, zer sentituzten zenuen, non zenuen arreta, edo eta zein zen buruan zenuen pentsamendua edo kezka. Bideoa ikusi ahala, arreta erakarri edo burura datozkizun pentsamenduak ere interesatzen zaizkigu.

Ordubeteko bideoa da saio ezberdinetako pasarteekin osatua. Ez dugu zertan oso-osorik ikusi. Nahi duzunean gelditu ahal dugu bideoa zerbait esan nahi baduzu.”

Argitu behar da autokonfrontazio-elkarrizketetan ikusi beharreko pasarteak irakasleek beraiek hautatu behar zituztela hasiera batean. Arreta berezia emandako edota besteekin partekatu nahi zuten edozein pasarte izan zitekeen. Hautatutako pasarteak esanguratsuak izan zitezkeen, zenbait irizpide kontuan hartzeko eskatu zitzaizkien. Haur Hezkuntzako irakasleen kasuan, a) berriaz aztertu nahi zituzten jardura alfabeetatzaileren prozesu osoaren berri eman zezaketen pasarteak izatea; eta b) irakaslearen ahozko elkarrizketak zituzten pasarteak izatea. Lehen Hezkuntzako irakaslearentzako irizpideak oso antzekoak ziren, alde bakarra, pasarteekin eman behar zutela gelaratutako sekuentzia didaktiko osoaren berri.

Grabatutako materiala ikuskatzeko eta pasarteak aukeratzeko denborarik ez zutela argudiatuta, hiru irakasleek eskatu zioten prestatzaileari²⁶ berak aukeratzeko pasarteak. Horregatik, aurreko paragrafoan zerrendatu diren irizpideak kontuan hartuta, prestatzaileak berak hautatu zituen pasarteak eta horiekin ordubete inguruko bideo bana editatu zuen.

Gurean prestakuntzaren eta ikerkuntzaren arteko eragin-trukea bi prozesuentzat guztiz onuragarria izan dela esan daitekeen arren, gertakari horrek erakusten du bi rolen artean tentsioak sor daitezkeela. Eta unean-unean bi rolen arteko doiketak egitea funtsezkoa izan da.

²⁵ Liburuaren *sarreran* aipatzen denez (Perez-Lizarralde, 2021, 11.or.) liburuak jasotzen du azken 15 urteetan irakasleen prestakuntza gogoetatsuen alorrean izandako esperientzietatik MIKER ikerketa-taldeak eraiki duen markoa. Liburu 2021. Urtekoa bada ere, Aitor Ikastolan prestatzaile aritu zenerako, tesigileak ezagutzen zuen MIKER ikerketa-taldearen marko orokorra.

²⁶ Prestatzailea diogu artean prestatzaile rolean soilik ari zelako egun ikerlari dena.



Autokonfrontazio-elkarrizketa sinplea



Etapen arteko taldeko autokonfrontazio

5.4.1.3. Aurkezpen bileraren eta autokonfrontazio-elkarrizketen transkribapenak

Prestakuntzaren aurkezpen-bileraren eta autokonfrontazio-elkarrizketen analisi kualitatiboa egin ahal izateko, horiek transkribatu behar izan ditugu aurretik. Aurkezpen-bileraren transkripzioa izendatu dugu: <tab1>; eta eginiko lau autokonfrontazio-elkarrizketen transkripzioak, berriz, honela izendatu ditugu: <tas1>, <tas2> eta <tas3> sinpleen kasuan, eta <teata1> taldekakoaren kasuan.

Esan beharra dago prestakuntzaren aurkezpen-bilerak eta autokonfrontazio-elkarrizketak eduki eta ezaugarri diskurtsibo bereizgarriak dituztela. Aurkezpen-bilera, esaterako, ahozko hizkuntzan oinarritzen da. Izaera dialogikoa du eta bi pertsona baino gehiagoren arteko elkarrizketa bat da non tartekatzen diren iritzi-trukeak, azalpenak, kontaktak eta abar. Hitz-txanden eta gaiaren kudeaketa aski partekatua eta librea da, nahiz eta badauden bilera moderatzeko ahalmen aitortua duten kideak (Ikerketa Burua eta Ikastetxeko Zuzendaria eta Ikasketa Burua). Aurkezpen-bileran hezkuntzaz eta irakaskuntzaz luze aritu baziren ere, ikastetxeko alfabetatze ereduaren gainean egindako ekarpenak bihurtu dira ikerketa honen arretagune.

Autokonfrontazio-elkarrizketak ere ahozkoan oinarritu eta izaera dialogikoa duten arren, aurkezpen-bilerarekin alderatuz gero, ezberdintasun ugari antzeman daitezke aurretik ikusi ahal izan dugun lez.

Transkribapena

Irakasleen berbaldiak ahalik eta modu zehatzenean transkribatu nahi izan ditugu. Hala ere, argi utzi behar da helburua ez dela inoiz izan transkripzio fonetiko egitea, gertaera fonetikoak ez direlako gure ikerketaren arretagune. Hortaz, transkripzio honetan lehenetsi dugu transkripzioaren beraren irakurgarritasuna eta ulergarritasuna.

Ikerketa honetarako transkripziorako irizpide sorta osatu dugu Tusón-ek eta Calsamiglia-k (1999) bere liburuan jasotako proposamentetik eta Genevako unibertsitateko *Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné* (GRAFE) ikertaldearen proposamenetik. Halaber, euskarazko ahozkoan ohikoak diren hainbat gertaera fonetiko nola transkribatu jakiteko, Gotzon Aurrekoetxeak (1997) euskara transkribatzeko ematen dituen zenbait irizpide ere hartu dugu kontuan. Izan ere, irakasleak elebidunak dira (euskara eta gaztelania), euren jarduna testuinguru eleanitz batean gertatzen da eta, ahozko elkarrekintzetan ugari dira euskararen eta gaztelaniaren arteko hizkuntza-maileguak, kode-

aldaketak eta kode-nahasketak.

Transkripzio prozesuan bialdi bereiz daitezke. Lehenengoan transkripzio literala egin da eta bigarrenan, lehenengo amaitu eta egun batzuren buruan, berriro irakurri da transkripzioa, balizko ulermen eta irakurgarritasun arazoak identifikatu eta zuzentzeko.

Audio-grabazioen transkripzioa errazteko *Express Scribe pro. V5.79* programa erabili da audio-grabazioen erreproduzioaren abiadura moteldu eta erreproduzioan aurrera eta atzera jauzi laburrak modu errazean eta azkarrean egin ahal izateko. Transkribapenak Word testu prozesatzailearekin testuratu dira. Transkripzio prozesuaren gaineko argibide gehiago 7. eranskinean.

The image shows three screenshots from a Microsoft Word document. The first screenshot on the left shows a table with columns for 'TASIA', 'Aurkitze', 'Ebaluazioa', and 'Aholkularitza'. The table contains information about 'AUTOBHEHAKETA SINPLEA' and 'TASIA II'. Below the table, there are bullet points under the heading 'Tasialariak:' and a list of 'Parte-hartzaileak'. The middle screenshot shows a video player with a person sitting at a desk, and a list of 'Parte-hartzaileak' below it. The third screenshot on the right shows a list of exercises numbered 1 through 22, with some exercises having sub-questions.

Konfrontazio-elkarrizketa baten transkribapenaren adibidea.

5.4.2. Datuen azterketa

Behin identifikatuta idatzizkoarekin lotzen diren eta idatzizkoarekin loturarik ez duten zereginak, bi azterketa egin ditugu. Batak, ikasgelako zereginetatik abiatuta, aukera eman digu idatzizkoa irakasteko dispositibo didaktikoen inbentarioa osatu eta horien artean eratzten diren sarea ezagutzeko; eta bestea, irakasleen berbaldietatik abiatuta, dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten printzipio pedagogikoak zeintzuk diren ezagutzeko jarraitu duguna.

5.4.2.1. Ikasgelako zereginetatik idatzizkoa irakasteko Dispositibo Didaktikoen inbentariora

Prozesu honen muinean zenbait bahetze-lan dugu. Zehazkiago, hiru galbahetatik pasa ditugu gelako saioetan identifikatutako zereginak, azkenean dispositibo didaktikoen inbentarioa osatu ahal izateko. Ikus dezagun jarraian xehetasun handiagoz nola egin dugun azterketa.

Esan bezala hiru galbahe pasa ditugu. Honatx horiek: 1) Idatzizkoarekin lotzen diren zereginen inbentarioa eta ezaugarritzea; 2) Idatzizkoaren irakaskuntzan hedadura zabaleko bi irizpide bereizleren araberrako kategorizazioa; eta 3) Behin betiko dispositibo inbentarioa. Galbahe bakoitzak berriazko irizpideak izan ditu.

1) Lehen bahetzea. Idatzizkoarekin lotzen diren zereginak zerrendatzea eta ezaugarritzea

Hauxe izan da gelako saioetan behatu ditugun zereginak aztergai dugun irakas-objektuarekin (idatzizkoarekin) lotzeko lehenengo ahalegina. Lotura hori egitea behar-beharrezkoa genuen idatzizkoarekin lotzen ziren dispositiboak identifikatzeko. Izan ere, dispositibo didaktikoen gainean eman dugun definizioaren arabera, dispositibo didaktikoen bidez, irakasleak irakas-objektua zatikatzen du ikaslearentzat irisgarriagoa eta ikasgarriagoa gerta dadin (Toulou & Schneuwly, 2009).

Bahetze-lan honetan erabili dugun galbahea xume-xumea da: idazketa sistemaren irakaskuntzarekin lotura zuten edota testuen irakurketa eta idazketa prozesuak aktibatzen zituzten zereginak identifikatu eta zerrendatu ditugu. Nahitezko ariketa dugu hori, idatzizkoaren dispositibo didaktikoez hitz egin ahal izateko, ikasgelako zereginak lehenbizi lotu behar direlako aztergai dugun irakas-objektuarekin. Izan ere, laburpen saioetan badira idatzizkoarekin harreman zuzena ez duten zereginak, hala nola, (1) asanblearen tartean mintzamina sustatzeko izaera simetrikoko (Sánchez-Miguel et al., 2010) eta HEF (Hasier-erantzuna-Feedback) (Wells, 2001) moldeko askotariko elkarrizketak, (2) hiztegia lantzeko HEE (Hasier-erantzuna-Ebaluazioa) (Sinclair & Coulthard, 1975) moldeko elkarrizketetan oinarritzen diren jokoak eta mahai-jolasak, edota (3) adierazpen grafikoa eta artistikoa sustatzeko marrazketa librerako tartekak. Horiek, esan bezala, ez ditugu zereginen zerrendara ekarri.

Idatzizkoari loturiko zereginen zerrenda osatzerakoan, ikertzaileak hainbat erabaki hartu ditu segidan azalduko ditugunak. Ikasmila berean zeregin bera saio batean baino gehiagotan behatu denean, zeregin bakar gisa zerrendaratu da. Hala egin dugu, esaterako, *eguneko dataren idazketarekin* 4 urtekoen gelan. Grabatutako lau saioetan eguneko data idatzi badute ere, zeregin bakar bat bezala zenbatu da, eta ez lau zeregin ezberdin balira bezala, batetik bestera aldatzen zen gauza bakarra testuaren edukia zelako, ez testuaren alderdi diskurtsiborik, ez erabili beharreko hitzen eremu semantikorik, ezta ikasleek eskura zituzten baliabide didaktikorik ere.

Ez dugu berdindatu, ordea, zeregin bera ikasmila ezberdinetan behatu dugunean. Izan ere, hainbatetan gertatu da zeregin bera egiteko ikasleek eskura dituzten baliabide didaktikoak ezberdinak izatea. Hala gertatu da, esaterako, *eguneko dataren idazketarekin*. Zeregin hori modu ezberdinetan egin da ikasmilaren arabera. HH4ko ikasgelan, adibidez, datari zegozkion datuak manipulagarrien bidez itsasten ziren horma-paper batean, euskaraz data adierazteko modu arautuari jarraitu gabe. HH5eko ikasgelan, aldiz, manipulagarriak erabiltzen ziren, baina manipulagarriak ezin zituzten edonon ipini. Data adierazteko forma arautuan zeuden hutsuneak bete behar zituzten datu zuzenarekin. Halaber, izan dira zereginak saio bakar batean eta ikasmila bakar batean baino behatu ez direnak. Horiek ere jaso ditugu zereginen zerrendan.

Bahetze-lan horren harira, guztira 101 zeregin identifikatu dira: 4 urtekoen gelan 41 zeregin, 5 urtekoenean 28, eta LH1ekoan 32. Identifikatzeaz gain ezaugarritu ere egin ditugu (ikus 17. taula). Zeregin horien zerrenda beheaxeago agertuko da.

Behin idatzizkoarekin lotzen diren zereginak identifikatuta, horiek banaka ezaugarritzera jo

dugu. Ezaugarritze lan honetan, gelako saioen laburpenetan aintzat hartu diren hainbat alderdi ez ezik, beste batzuk ere aztertu dira. Zein alderdiri begiratu erabakakitzeko, kontuan hartu dugu marko teorikoa bera eta prestakuntza gogoetatsuan azalatu ziren irakasleen kezka eta zalantzak.

Alderdi horiek aztertzeko erabili ditugun irizpideak hiru multzotan sailkatu daitezke: 1) zereginaren izendapena eta kokapen fisikoa eta denborazkoa eskaintzen dutenak; 2) irakas-objektuaren ezaugarrien berri ematen digutenak; eta 3) irakas-objektua irisgarriagoa egiten dituzten estrategien berri ematen digutenak.

Zereginaren izendapena eta kokapen fisikoa eta denborazkoa ematen diguten irizpideak ditugu gelako saioen laburpenetan erabili ditugun berberak: a) erreferentzia puntua; b) saioaren aldia, eta c) zereginaren izendapena.

Irakas-objektuaren berri ematen digutenak berriz: d) komunikazio modalitatea, e) idazkiaren ezaugarriak, f) testuinguru komunikatiboa, g) euskarri idatziaren hizki mota, eta h) markatze mota.

Irakas-objektua irisgarriagoa egiteko estrategien berri ematen digutenak honako hauek dira: i) estrategia didaktikoa, j) lan egiteko modu soziala, eta k) irakaslearen esku-hartze maila.

Azpiatal honen amaieran, taula batean bildu ditugu irizpide bakoitzaren baitan bereizi ditugun aukerak.

Jarraian (d)tik (k)rako irizpideak azalduko ditugu labur-labur, (a)tik (c)rakoak dagoeneko azaldu ditugulako.

(d) Komunikazio modalitatea

Alderdi honi erreparatuta jakin nahi dugu zeregina zein komunikazio-modalitatean oinarritzen den, eta horren arabera, idazketaren eta irakurketaren zein buru-eragiketa abiarazten dituen. Bereziki axola zaigu jakitea ea zereginean aktibatzen ote den (a) kodetze-dekodetze prozesurik, (b) enuntziatuen ekoizpen edo ulermen prozesurik, edo/eta (c) idazketaren kasuan, esku bidezko idazketarik; eta irakurketaren kasuan, ahots gorako irakurketarik. Horrek informazio esanguratsua emango digu zereginak xede duen irakas-objektuaren gainean.

Komeni da aurreratzea, idatzizko komunikazioari loturiko modalitateez (Goigoux, 2016) gain, beste komunikazio-hizkuntzei dagozkienak ere hartu ditugula aintzat, hala nola, ahozko komunikazioari eta ikusmeneko komunikazioari dagozkionak. Horiek ere hartu ditugu kontuan, testu idatzien ekoizpen eta ulermen prozesuak laguntzeko edo/eta testu idatzien ekoizpena eta ulermena hobetzeko egiten diren hizkuntza-ekintzak direlako. Zifren bidez adierazten diren zenbakien irakurketa eta idazketa modalitateak ere aztertu ditugu, testu idatzietan oso erabiliak direlako zifrak eta zenbakiak.

Komunikazio-hizkuntza ezberdinen modalitatei erreparatzeak aukera eman digu, bide batez, alfabetatze anizkoitzara nola hurrerazten diren aztertzeko.

(e) Idazkiaren ezaugarriak

Marko teorikoan dagoeneko azaldu dugun bezala, idatzizkoaren hastapenetan haur hasiberriak baliabide kognitibo asko bideratu behar dituzte behe-mailako buru-eragiketak egiteko –kodetu, dekodetu, ahoskatzeko aparatu foniko aktibatu, grafomotrizitaterako aparatu motorrak aktibatu...– (Logan, 1997, Miramontes, 2012...) eta horregatik, gehiegizko karga kognitiboa saiheste aldera, funtsezkoa da idatzi edo irakurri beharreko idazkiaren ezaugarriak zaintzea.

Aintzat hartu beharreko ezaugarrietako bat dugu *idazkiaren luzera*. Idatzizkoaren hastapenetan behe-mailako eragikitek kontsumitzen dituzten baliabide kognitiboen kopurua kontuan hartuta, idazkiak dituen letren eta hitzen kopuruaz ari gara. Zenbat eta luzeagoa izan irakurri edo idatzi beharreko idazkia, orduan eta zailagoa eta nekesoagoa izango da haurrentzat, batez ere behe-mailako eragiketak automatizatu gabe baldin baditu artean.

Baina idazkiaren luzera ez ezik, *idazkiaren izaerak* ere garrantzia du. Ari gara hizkuntza unitateez –hizkia, fonema/grafema, morfema, hitza, perpausa/enuntzaitua, testua-. Ez da berdina hizki bat idaztea, ala enuntziatu bat idaztea. Ez soilik, enuntziatu batean hizkien eta hitzen kopurua handiagoa delako –luzera–; irakurriaren ulermenari eta idatziaren adierazkortasunari dagokionez, hainbat eta hainbat ezaugarri diskurtsibori ere erreparatu behar zaiolako baizik. Irakurritakoa ulertu eta esan nahi duena idatziz adieraziko badu, besteak beste, haurrak ezagutu beharko du hitzek perpausetan betetzen duten funtzio gramatikala, baita egoera komunikatiboa eta testu generoa zein den ere.

Horrez gain, idazketa sistema osatzen duten ikur grafikoen erabilera behar ez duten beste komunikazio modalitate batzuk hartu ditugunez kontuan, jite idatzirik ez duten idazkiak ere sartu ditugu. Hori da, esaterako, idazketa sistemakoak ez diren ikur grafiak eta irudi figuratiboak. Ahozko ekoizpenari dagokionez, idatzizkorako erabili ditugun hizkuntza unitate berdinak erabili ditugu, ahozkoaren hizkuntza unitateak idatzizkoaren berdinak direlako.

(f) Testuinguru komunikatiboa

Jakin nahi izan dugu haurrak enuntziazio egoeraren bat aintzat hartu behar izan ote duen testu idatzirik ekoiztu edo ulertzerakoan. Izan ere, ulertzen dugu kokatua den edozein irakurketa-idazketek aktibatzen dituela goi-mailako buru-eragiketak. Kokatua ez den kasuetan berriz, zeregina arrakastaz egiteko aski izan ohi da behe-mailako buru-eragiketak aktibatzearekin bakarrik.

Bide batez, aukera eman digu aztertzeko ikuspegi eraikitzaileak eta komunikatiboak aldarrikatu bezala, ea testu errealean irakurketa eta idazketa prozesuetan murgiltzen ote ziren haurrak.

(g) Euskarri idatziaren hizki mota

Alderdi honek irakurketa prozesuei baino eragiten ez badie ere, aintzat hartu dugu irakurketaren jarioan garrantzi handia duelako inprenta-letraz idatzitako testuen eraginpean emandako denborak. Korrelazio horren muinean aurkitzen dugu egun gure bitzako

egunerokoan, eskolan zein eskolatik kanpo, irakurtzen diren testu gehien-gehienak inprenta-letrarekin osatzen direla. Era berean, aztertu nahi izan dugu ea ohiturarik ba ote dagoen eskuizkribuak eta lotutako hizkiez osaturiko testuak irakurtzeko, ulertzen baitugu kodetze eta dekodetze trebetasunen arteko elkar eragina handiago dela, baldin eta irakurri ohi diren letra-tipoak idazteko ekoizten diren berberak badira.

(h) Markatze mota (idazgailua eta idazketa horizontala/bertikala)

Alderdi honek idazketa prozesuak ezaugarritzen ditu bakarrik. Honi esker aztertu nahi dugu eskuzko idazketa kaligrafikoa sustatzen ote den. Izan ere, badira ahotsak idatzizkoaren hastapenetan eskuzko idazketa lehenesten dutenak, haurren garapen kognitiboari, motoreari eta linguistikoari egiten dion ekarpenarengatik (Ibarra-Lizundia, 2008; Berninger et al., 2009; James eta Berninger, 2019).

Informazio hau interesekoa zaigu, azken finean, aurretik azaldu dugun alderdiarekin alderatuz gero, aukera ematen digulako ondorioztatzeko ea kodetzeko gehien erabiltzen den letra-tipoa ote den dekodetzeko ere gehien erabiltzen ote dutena.

(i) Estrategia didaktikoa

Irakaskuntza antolatzeko erari egiten dio aipamen. Ulertu behar dugu estrategia didaktikoek ikaskuntza eta irakaskuntza testuinguruak direla. Testuinguru horiek ezaugarri bereizgarriak dituzte horietan haurrak aurkitzen duen irakas-objektuari dagokionez, eta baita irakas-objektura hurreratzeko moduei dagokienez ere.

Zereginak zein estrategia didaktikoan oin hartzen duen jakitea interesgarria da, estrategia didaktikoak berak zehazten duelako hein handi batean zereginaren nolakotasuna. Errutinetan oinarritutako zereginetan, esaterako, espero daiteke haur guztiek zeregin bera egun ezberdinetan errepikatzea modu beretsuan. Norberaren esplorazio eta esperientazio autonomoan oin hartzen dutenetan, berriz, guztiz aurkakoa espero daiteke.

Alderdi honi erreperatzeak, gainera, idazketa sistemaren instrukzio esplizituari eskainitako tarterik ba ote den arakatzeko aukera ematen digu.

(j) Lan egiteko modu soziala

Kontuan hartuta idatzizkoaren hastapenetan gaudela eta idatzizkoari dagokionez, ikasgelako haurren artean aniztasun handia dagoela, intereseko datua da hau, lan egiteko modu sozialaren arabera, araka dezakegulako berdinkideen arteko elkarrekintzarako tartea eskaintzen ote diren eta eskaintzen badira nolakoak eskaintzen diren. Beste era batera esanda, jakin nahi dugu idatzizkoaren gainean gutxiago dakitenek ea aukerarik ba ote duten gehiago dakiten ikaskideengandik ikasteko.

Aldi berean, lan-autonomia eta talde-lana lantzeko espazioak eskaintzen diren jakiteko aukera ematen digu.

(k) Irakaslearen esku-hartze maila

Alderdi honi esker ezagutu dezakegu nolako autonomia ematen zaien hurrei irakurtzeko

eta idazteko. Izan ere, datuak erakusten du noren ekimenez egiten diren irakurketak eta idazketak, eta testu idatzien irakurketa eta idazketa prozesuen kontrolari dagokionez, prozesuaren ardura eta kontrola irakaslearena, ikaslearena ala partekatua ote den.

Idatzizkoari loturiko ikasgelako zereginak ezaugarritzeko erabili ditugun irizpideak azaldu eta gero, ikus dezagun modu sintetizatuan irizpide bakoitzak barnebiltzen dituen aukerak edo ezaugarriak.

16. taula. Zereginak ezaugarritzeko irizpideak.

Irakas-objektuaren berri ematen diguten irizpideak				Laguntza estrategien berri ematen diguten irizpideak			
KOMUNIKAZIO MODALITATEA	IDAZKIA	TESTUINGURU KOMUNIKATIBOA	EUSKARRI IDATZIAREN HIZKI MOTA	MARKATZE MOTA	ESTRATEGIA DIDAKTIKOA	LAN EGITEKO MODU SOZIALA	IRAKASLEAREN ESKU-HARTZE MAILA
1. Idazketa sistemaren osagaien esporazioa eta esperimendazioa	1. Idazketa sistemaren osagaia	1. Kokatugabea	0. Ahozkoan oinarritutako zeregina.	0. Ahozkoan edo irakurketan oinarritutako zeregina	1. Hizkuntza-errutinetan oinarritutakoak	1. Banaka	1. Gidatua
2. Letraiatzea/deszifratzea	2. Hitza/ izen-sintagma	2. Kokatua (ludiko-didaktikoa)	1. Lotutako letra eskuz	1. Eskuz horizontalean	2. Testu idatzien esplorazioan/ esperimendazioan edota irakurketa-idazketa libreetan oinarritutakoak	2. Talde txikian	2. Autonomoa
3. Hitza/ zenbakia ezagutzea	3. Perpausa edo diskurtso-markatzailerik ia ez duen testua	3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)	2. Lotugabeko letra eskuz	2. Eskuz bertikalean	3. Sekuentzia Didaktikoa	3. Talde handian	3. Librea
4. Ahots gorako irakurketaren entzuketa	4. Diskurtso-markatzaileen bidez antolaturiko testua	4. Kokatua (espazio librea)	3. Inprenta-letra lotugabea	3. Manipulagarrien bidez	4. Instrukzio esplizitu kokatua	4. Magistrala	
5. Ahots gorako irakurketa	5. Zifra		4. Lotutako inprenta-letra (script)	4. Teklatuaren bidez	5. Instrukzio esplizitu kokatugabea		
6. Isilpeko irakurketa	6. Zenbakia		5. Ezin da zehaztu		6. Zehaztu ezin daitezkeenak		
7. Idazketa kaligrafikoa	7. Oinarritzko unitate fisikoen edo hizkuntza logiko-matematikoaren ikur grafikoa		6. Sistema alfabetikokoak ez diren ikur grafikoa				
8. Kopiatzea	8. Idazketa sistemakoa ez den ikur grafikoa edo irudi figuratiboa						
9. Irakaslearentzako diktaketa							
10. Irakaslearentzako diktaketa							
11. Ekoizpen idatzia							
12. Idatzizkoari lotutako ahozko ekoizpena							
13. Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoen eta irudi figuratiboen marrazketa							

Ikasgelako zereginak ezaugarritzeko irizpideak xehetasun handiagoz azaldu ostean, ikus dezagun jarraian Bahetze-lan honen emaitza biltzen duen taula: idatzizkoari loturiko ikasgelako zereginen zerrenda eta ezaugarriak.

17. taula. Idatzizkoari loturiko ikasgelako zereginen zerrenda eta ezaugarritzea.
(oharra: taula zabaltzeko klikatu azpian dagoen excel ikonoan edo 8. Eranskinera jo. .

IRIZPIDEA	BAHETZA ERANTZUN-EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA	IRIZPIDEAREN EREMUA
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20



2) Bigarren bahetzea. Zereginen sailkatzea komunikazio modalitatearen eta idazkiaren izaera eta luzeraren arabera.

Idatzizkoa xede duten zereginak identifikatu eta ezaugarritu ostean, bigarren galbahea pasa dugu.

Jakin badakigu, dispositibo didaktikoen bidez, irakasleak xede duen irakas-objektua zatikatu dezakeela haurrentzat objektua irisgarriagoa eta ikasgarriagoa izan dadin. Baina behatu ditugun saioetan nola lortzen dute irakasleek idatzizkoa bezalako irakas-objektu zabala zatikatzea?

Galdera horri erantzun guran, guretzat hedadura zabala duten eta indar bereizle berezia duten bi irizpideri erreparatu diegu: a) komunikazio modalitateari, eta b) idazkiaren ezaugarriari. Gogora dezagun, bi irizpide horiek irakas-objektuaren tamainari eta izaerari buruz informazioa ematen digutela, nahiz eta ez izan bakarrak.

Zer dela-eta bi irizpide horiek?

Ez dugu ahaztu behar Aitor Ikastolaren eredu alfabetatzaileak idazketa-sistemaren berriazko instrukzioaren beharra ikusten badu ere, idatzizkoaren ikuspegi eraikitzailea onetsi egiten duela. Horrenbestez, artean idazketa-sistema menperatzen ez denean ere, haurrak egoera komunikatibo errealei edo egiantzekoei erantzuten dieten testuen irakurketa eta idazketa prozesuetan murgiltzearen aldekoa da, ulerturik horrela idazketa-sistema eta idatzizkoaren praktika diskurtsiboak aldi berean ikasten direla. Baina nola

zatika daiteke idatzizkoa, ahalik eta irakasgarrien izan dadin ikasleentzat, idatzizkoaren begirada holistikoa denean?

Bi irizpide horiek irispidea ematen digute irakas-objektua zein den definitzeko eta ikasleak aktibatu beharreko ezagutzak, prozedurak eta jarrerak identifikatzeko.

Alde batetik, Roland Goigouxek (2016) bereiztu zituen *irakurketa eta idazketa modalitateei* begira jarri gara, modalitate bakoitzak aukera ematen duelako idatzizkoa zatikatzeko. Izan ere, modalitatearen arabera, haurrak buru-eragiketa jakin batzuk aktibatu beharko ditu eta beste batzuk ez. Irakurketa eta idazketa modalitatea nola, aktibatuko den buru-eragiketa multzoa hala. Modalitate bakoitzak aktibatzen dituen behe- eta goi-mailako buru-eragiketaz ez ezik, irakurri edo idatzi beharreko testuaren edukiari eta ezaugarri diskurtsiboari ondo doitzen zaien lexikoaz, gramatika ezagutzaz, eta abarrez ere ari gara.

Bestetik, idazkiaren ezaugarriek –luzerak eta izaerak- funtsezko informazioa eskaintzen digu. Zenbat eta luzeagoa izan idazkia hitz kopurutan eta zenbat eta konplexuagoa biltzen dituen hizkuntza unitatetan, orduan eta handiagoa izango da irakurleak kudeatu beharko duen informazioaren kopurua eta konplexutasuna, eta ondorioz, aktibatu beharko dituen buru-eragiketak eta mobilizatu beharreko ezagutzak ere gehiago izango dira.

Gure begiradak bat egiten du ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalarekin. Izan ere, ikuspegi horren arabera, irakurketa-idazketa zereginen bidez sekuentzia daitezke idatzizkoari loturiko edukiak (Díez-Vegas, 2004). Idatzizkoa bezalako irakas-objektu zabal eta konplexua zatikatzeko gakoa, beraz, irakurketa eta idazketa zereginetan dago. Beste era batera esanda, irakurketa eta idazketa modalitateak idatzizkoa zatikatzeko tresna egokiak dira.

Gure azterketan, irakurketa eta idazketa modalitateak barik, *komunikazio modalitatea* kontzeptua darabilgu, eta arrazoia zera da: identifikatu dugulako idatzizko testuen ekoizpen eta ulermen prozesuak laguntzen dituzten beste komunikazio-hizkuntza batzuen erabilera. Aurkitu dugu, esaterako, testu idatzien irakurketa eta idazketa prozesuak laguntzen dituzten ahozko ekoizpenak –ahozko komunikazioa–, eta testu idatzien ulergarritasuna eta adierazkortasuna areagotzeko helburuarekin egiten diren irudi figuratiboen marrazketak –ikusmeneko komunikazioa–. Horiek denek ematen digute testu idatzien izaera multimodalaren eta alfabetatze anizkoitza gelartzeko moduaren berri.

Hona hemen, Goigouxek bereizitako modalitateez gain, guk identifikatu eta gaineratu ditugunak (urdinez):

18. taula. Komunikazio modalitateak.

Komunikazio modalitateak	
IRAKURKETA MODALITATEAK	1. Idazketa sistemaren osagaien esplorazioa eta esperimantazioa.
	2. Letraiatzea/deszifratzea.
	3. Hitz/ zenbakia ezagutzea.
	4. Ahots gorako irakurketaren entzuketak.
	5. Ahots gorako irakurketa.
	6. Isilpeko irakurketa.
IDAZKETA MODALITATEAK	7. Idazketa kaligrafikoa.
	8. Kopiatzea.
	9. Ikaslearentzako diktaketa.
	10. Irakaslearentzako diktaketa.
	11. Ekoizpen idatzia.
AHOZKO EKOIZPENA	12. Ahozko ekoizpenak, idatzizko ekoizpenari edo idatzizko informazioan oinarritutakoak.
ADIERAZPEN GRAFIKOA	13. Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoak eta irudi figuratiboen marrazketa.

Osatu berri dugun zerrendaren harira, hainbat azalpen emango ditugu erantsi ditugun modalitateen inguruan.

Idazketa sistemaren osagaien esplorazioa eta esperimantazioari dagokionez, irakurketa modalitateak jotzen dugu, esplorazio eta esperimantazio bidean honako prozedura ikusi dugulako: gelako saioetan, idatzizko testu asko ulertu ahal izateko, testuaren euskarri idatzia erakusten eta aurkezten da, nahiz eta ulermenarako bide nagusia entzumena izan. Hau da, irakasleak testua modu adierazkorrean irakurri ondoren, elkarrizketaren bidez ziurtatzen du ikasleek testua ulertu dutela. Eta jarraian, ikasleek buruz ikasten dute testua, ahoz errepikatzearen poderioz. Behin testua hitzez hitz buruz ikasi dutela, testuaren euskarri idatzia manipulatu hasteko prest daude. Modu horretan, euskarri idatziari atea zabaltzen zaio, memoriari esker badakitelako zein den hitzen hurrenkera eta soinua; eta analogia bidez, atzematen dute soinu horiek grafikoki nola adierazten diren euskarri idatzian. Horrez gain, euskarri idatziaren gainean esku-hartze artistikoak²⁷ ere sustatzen dira, euskarri idatziaren alderdi grafikoetan arreta areagotzeko. Horrek guztiak aukera ematen dio fonema eta grafemen arteko erlazioez jabetzeko, baita grafemek har ditzaketen askotariko forma grafikoetara ohitu eta horiek ezagutzeko ere. Prozesu hau eraginkorra izan dadin, beharrezkoa da uneoro testuaren edukia eta zentzua ziurtatuta izatea. Areago bigarren hizkuntzako alfabetizazioaz ari garenean.

Deszifratzea eta zenbakiak ezagutzea modalitateei dagokienez, esan behar dugu zifren bidez adierazten diren zenbakien irakurketa-modalitateak ari garela. Ahaztu gabe zenbakiak modu alfabetikoan ere adierazi daitezkeela, zifren bidez irakurtzen eta idazten direnean, bestelakoak dira aktibatu beharreko ezagutzak eta buru-eragiketak. Horrenbestez, irakurketa eta idazketa modalitate bereziak osatzen dituzte. Izan ere, zifren bidezko irakurketa eta idazketa sistema-hamartarraren printzipio numerikoan oinarritzen da eta ez printzipio alfabetikoan.

Antzeko zerbait gertatzen da *oinarrizko unitate fisikoen ikurrekin* eta *hizkuntza logiko-matematikoko ikurrekin*. Horien adierazpen grafikoa sarri askotan ez da sistema alfabetikoan oinarritzen, ikur horietako bakoitzaren izena modu alfabetikoan irakurri edota

²⁷ Euskarri idatzian azaltzen diren askotariko hizkiak koloreztatu, moztu...

idatzi daitekeen arren.

Beste hainbeste esan dezakegu *idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoen eta irudi figuratiboen marrazketarekin*. Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoen eta rudi figuratiboen bidezko adierazpen grafikoak ez du oin hartzen irudikatu nahi duen zera horren izenaren ezaugarri fonemiko eta grafemikoetan, bestelakoak dira aktibatu beharreko ezagutzak eta buru-eragiketak.

Ahozko ekoizpenak ere erantsi ditugu, aurkitu ditugulako idatzizko informazioan oinarritzen diren ahozko ekoizpenak. Zilegi iruditzen zaigu hautu hori, erantsi dugun ahozko ekoizpen horiek eskatzen dutelako testu idatzia aurretik irakurtzea, ulertzea, eta ondoren, ulertutakoaren arabera birformulatzea eta sintetizatzea. Halaber, idatzizko testuaren aurretestu gisa ekoizten diren ahozko ekoizpenak ere aurkitu ditugu, ikasleei idatzi beharreko testua nolakoa izan daitekeen irudikatzen laguntzen dietenak.

Esan dezakegu, beraz, irakurtzen eta idazten irakasteko ikasgelan ohikoak diren irakurketa eta idazketa modalitateen zerrenda (Goigoux, 2016) hedatu egin dugula, testu idatzien izaera multimodalari eta alfabetatze anizkoitzari begira jarri ahal izateko.

Erantsi ditugun modalitate horiek guztiek lotura zuzena dute aztergai ditugun idazkiaren ezaugarriekin. Goian aipatu bezala, *luzera* hitzak aipamen egiten dio idazkiak dituen hizki eta hitz kopuruari; eta *izaera* hitzak, berriz, hizkuntza-unitateari. Baina sistema alfabetikoaren ikur grafikoak erabiltzen ez dituzten beste idazki mota batzuk hartu ditugunez kontuan, idazkiei dagokionez, gure zerrenda are gehiago hedatzen dugula esan dezakegu. Horregatik zerrendaratu ditugu, adibidez, zifrak, zenbakiak, unitate fisikoen eta hizkuntza logiko-matematikoaren ikurrak eta idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoak eta irudi figuratiboak.

Hizkuntza-unitateei dagokienez ere, egin dugu hedapenik. Izan ere, Roland Goigouxek (2016) arreta berezia eskaintzen zion hitzaren arteko hizkuntza unitateen irakurketa eta idazketa modalitateei, eta hitzetatik aurrerako hizkuntza unitateen irakurketa eta idazketari. Zentzu horretan, esan ahal dugu gure proposamena *hedatu* dugula berariaz bereizten ditugulako diskurtso-markatzailerik kasik ez duten testuen –olerkia, abestiak, igarkizunak, aho-korapiloak, perpaus gutxiko ohar laburrak, testu etenkatuak– eta diskurtso-markatzaileen bidez antolatzen diren testuen –askotariko testu jarraiak– artean.

Hona hemen *idazkiaren ezaugarriak* irizpidearen baitan bereizi ditugun aukerak eta Goigouxek (2016) berariaz aintzat hartu ez zituenak (urdinez):

1. Idazketa sistemaren osagaia (fonema, grafema, silaba...).
2. Hitza/ izen-sintagma²⁸.
3. **Perpausak²⁹ eta diskurtso markatzailerik kasik ez dituzten testuak³⁰.**
4. Diskurtso-markatzaileen bidez antolaturiko testuak³¹.
5. **Zifrak.**

²⁸ Askotarikoak: silaba bakarrekokoak zein gehiagokoak eta ortografia gardena zein sakonekoak.

²⁹ Askotarikoak: perpaus-zatiak, perpaus bakunak, perpaus konplexuak.

³⁰ Askotarikoak: testu etenkatuak (egutegiak, erregistro taulak, errotuluak...), haur poesiarik loturikoak (olerkiak, aho-korapiloak, abestiak...), ohar laburrak...

³¹ Diskurtso markatzaileen bidez antolaturiko perpaus andanak eta paragrafoka antolaturiko testuak.

6. Zenbakiak³².
7. Oinarrizko unitate fisikoen³³ eta hizkuntza logiko-matematikoaren³⁴ sinboloak.
8. Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoak eta irudi figuratiboak.

Zerrenda horri dagokionez, argitu behar dugu lehenengo lau aukerak berdin-berdin erabil ditugula idatzizkorako zein ahozkorako.

Azaldu berri ditugun bi irizpide bereizle eta hedadura zabaleko horiek elkarrekin gurutzatuz kontingentzia-taula bat sortu dugu balio izan diguna ikasgelako zereginak kategorizatze oinarrian duten komunikazio modalitatearen eta xede duten idazkiaren arabera. Kontingentzia-taulan lerroak eta zutabeak 104 gelaxkatan³⁵ gurutzatu daitezkeen arren, argitu behar dugu horietako 20 gelaxkatan baino ez dela lekutu ahal izan ikasgelako zereginen bat. Gainerako galaxkak hutsik gelditu dira. Huts horien arrazoiak bi dira. Alde batetik, baditugu ezinezkoak diren gurutzaketak. Adibidez, nekez gurutzatu daitezke <fonema, grafema eta silaba> hizkuntza unitateak, <idazketa sistemakoak ez diren ikur, ikono, sinbolo eta irudi figuratiboen marrazketa> komunikazio modalitatearekin. Bestetik, posibleak izan arren, grabatutako saioetan identifikatu ez ditugunak ditugu. Esate baterako, <hitza> hizkuntza unitatea eta <kopiatu> komunikazio modalitatea. Gurutzaketa hori bideragarria da, baina ez dugu grabatutako saio bakar batean ere ikusi. Horrek, dena den, ez du esan nahi grabatutako saioetatik kanpo, Aitor Ikastolako haurrek idazkirik kopiatzen ez dutenik. Bestalde, 20 gelaxka horietako bakoitzean bildu diren zereginen kopurua askotarikoa da. Badira galaxkak zeregin bakar biltzen dutenak eta baita bostetik gora zeregin biltzen dituztenak.

Behin kontingentzia-taula azaldu ostean, sortu diren 20 kategoria horiek izendatu ditugu eta bakoitzari <A>tik <S>ra bitarteko hizki bat esleitu diogu. Hona hemen kategorien zerrenda eta izendapena.

³² Zifra bakarrekoak zein gehiagokoak.

³³ Askotarikoak: tenperatura, pisua, luzera, denbora eta abar neurtzeko erabiltzen diren unitateen ikurrak/ laburdurak.

³⁴ Oinarrizko ekuazio aritmetikoetan erabiltzen direnak.

³⁵ Gelaxka bakoitza bi irizpideen aukeren arteko konbinazioaren emaitza da, eta kategoria bat adierazten du.

19. taula. Dispositibo-kategorien zerrenda.

Gurutzaketaren hizkia	Idazkiaren ezaugarriak	Komunikazio modalitatea	KATEGORIEN IZENDAPENA
A	1	1	Idazketa sistemaren osagaien esplorazioa eta esperimenezia.
B	1	7	Sistema alfabetikokoak diren ikur grafikoaren idazketa kaligrafikoa.
C	1	11	Sistema alfabetikokoak diren ikur grafikoaren ekoizpen idatzia.
D	2	9	Hitzen/ izen-sintagmen ikasleentzako diktaketa.
E	2	11	Hitzen/ izen-sintagmen ekoizpen idatzia.
F	3	4	Perpauen edo diskurtso-markatzailezik ia ez duten testuen ahots gorako irakurketaren entzuketa.
G	3	5	Perpauen edo diskurtso-markatzailezik ia ez duten testuen ahots gorako irakurketa.
H	3	6	Perpauen edo diskurtso-markatzailezik ia ez duten testuen isilpeko irakurketa.
I	3	11	Perpauen edo diskurtso-markatzailezik ia ez duten testuen ekoizpen idatzia.
J	3	12	Perpauen edo diskurtso-markatzailezik iaz ez duten testuen ahozko ekoizpena.
K	4	4	Diskurtso-markatzailezik antolaturiko testuen ahots gorako irakurketaren entzuketa.
L	4	5	Diskurtso-markatzailezik antolaturiko testuen ahots gorako irakurketa.
M	4	6	Diskurtso-markatzailezik antolaturiko testuen isilpeko irakurketa.
N	4	10	Diskurtso-markatzailezik antolaturiko testuen irakasleentzako diktaketa.
Ñ	4	11	Diskurtso-markatzailezik antolaturiko testuen ekoizpen idatzia.
O	4	12	Diskurtso-markatzailezik antolaturiko testuen ahozko ekoizpena.
P	6	7	Zenbakien idazketa kaligrafikoa.
Q	6	9	Zenbakien ikasleentzako diktaketa.
R	7	1	Oinarrizko unitate fisikoen eta hizkuntza logiko-matematikoen ikur grafikoaren esplorazioa eta esperimenezia.
S	8	13	Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoaren eta irudi figuratiboen marrazketa.

Esan berri duguna ilustratzeko ekar dezagun zereginen banaketa kontingentzia-taulan. Zereginen izendapen alfanumerikoa baino ez dugu adierazi, gelaxketan espazio nahikorik ez dagoelako izendapen osoak jasotzeko.

20. taula. Zereginen banaketa kontingentzia-taulan.

KOMUNIKAZIO MODALITATEAK															
IDATZIZKO KOMUNIKAZIOA												AHOZKO KOMUNIKAZIOA	IKUSMENEZKO KOMUNIKAZIOA		
	1. Idazketa sistemaren osagaien esplorazioa eta esperimentazioa	2. Letraiatzea/ dezfiratzea	3. Hitza/zenbakia ezagutzea	4. Ahots gorako irakurketaren entzuketara	5. Ahots gorako irakurketa	6. Isilpeko irakurketa	7. Idazketa kaligrafikoa	8. Kopiatzea	9. Ikaslearentzako diktaketa	10. Irakaslearentzako diktaketa	11. Ekoizpena	12. Ahozko ekoizpena	13. marrazketa.		
IDAZKIAREN EZAUGARRIAK	1. Idazketa sistemaren osagaiak	Zg. 1,2,3,4,5,6, 36,37,38, 39,40,41					Zg. 35				Zg. 63,64			15	
	2. Hitza/ izen-sintagma								Zg. 44,47		Zg. 46,48,49,50,52 54,55,57,67,68			12	
	3. Perpausa edo diskurtso-markatzailerik ia ez duen testua				Zg. 9,10,13,14, 15,16,86,87	Zg. 74,77, 78,79,80	Zg. 8,21,22,23,24,26, 27,28,29,30,31,32, 33,34,98,99,100				Zg. 51,53,56,58	Zg. 75,81,82,83,84 85,88,89,90,91 92,93,94,95			48
	4. Diskurtso-markatzaileez antolatuturiko testua				Zg.11,12,17, 18,20,25	Zg.19,76	Zg.101			Zg. 45	Zg. 59,60,61,62	Zg. 96,97			16
	5. zifra														0
	6. Zenbakia	Zg. 42								Zg. 43					2
	7. Oinarrizko unitate fisikoak eta...	Zg. 7													1
	8. Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoak eta irudi figuratiboak													Zg. 65,66,70, 71,72,73, 74	7
GUZTIRA	14	0	0	14	7	18	1	0	3	1	20	16	7	101	

3) Hirugarren bahetzea. Behin betiko inbentarioa.

Bigarren bahetzean sortu ditugun kategoriei esker lortu da hirugarren bahetze honetan dispositibo didaktikoen behin betiko inbentarioa. Oraingo bahetzean gelaxka bereko zereginei xehetasun handiagoz erreparatu diegu. Jakin badakigu gelaxka bereko zereginek gutxienez bi ezaugarri partekatzen dituztela: sustatzen duten komunikazio modalitatea eta xede duten idazkia. Jakin nahi izan dugu bi irizpide horietako ezaugarriez gain, gainerako irizpideetako ezaugarriak ere partekatzen ote zituzten.

Alde batetik, irakas-objektuaren berri ematen diguten beste hiru irizpide ditugu: *euskarri idatzien hizki mota*, *markatze mota* eta *testuinguru komunikatiboak*. Bestetik, irakas-objektua irisgarriagoa egiteko laguntza estregien berri ematen dutenak: *estrategia didaktikoa*, *lan egiteko modu soziala* eta *irakaslearen esku-hartze maila*.

Bigarren bahetzean sortu ditugun kategoriei esker lortu da hirugarren bahetze honetan dispositibo didaktikoen behin betiko inbentarioa. Oraingo bahetzean, kategoria bereko zereginei xehetasun handiagoz erreparatu diegu. Jakin badakigu kategoria bereko zereginek gutxienez bi ezaugarri partekatzen dituztela: sustatzen duten komunikazio modalitatea eta xede duten idazkia. Jakin nahi izan dugu bi irizpide horietako ezaugarriez gain, zereginak ezaugarritzeko erabili ditugun gainerako irizpideak ere partekatzen ote zituzten; hau da, lehen bahetzetik atera ditugunak.

Horren arabera, batetik, irakas-objektuaren berri ematen duten hiru irizpide ditugu: *euskarri idatzien hizki mota*, *markatze mota* eta *testuinguru komunikatiboak*. Bestetik, irakas-objektua irisgarriagoa egiteko laguntza estregien berri ematen dutenak: *estrategia didaktikoa*, *lan egiteko modu soziala* eta *irakaslearen esku-hartze maila*.

Laburbilduz, dispositibo didaktikoen inbentarioa eraiki arte egin den bahetze prozesua labur jaso nahi dugu irakurgarritasuna erraztu aldera. Hone hemen jarraitutako bidea:

Lehenik idatzizkoari lotutako ikasgelako zeregina identifikatu dira. Behin horiek identifikatuta, zeregin horiek ezaugarritu dira hainbat irizpideren arabera. Hona hemen horiek zerrendatuta eta sailkatuta:

- a. Zereginaren izendapena eta kokapen fisikoa zein denborazkoa esakintzen dutenak:
 - i. Erreferentzia puntua.
 - ii. Saioaren aldia
 - iii. Zereginaren izendapena.
- b. Irakas-objektuaren ezaugarrien berri ematen digutenak:
 - i. Idazkiaren ezaugarriak
 - ii. Testuinguru komunikatiboa
 - iii. Euskarri idatziaren hizki mota
 - iv. Markatze mota.
- c. Irakas-objektua irisgarriagoa egiten dituzten estregien berri ematen digutenak.
 - i. Estrategia didaktikoa
 - ii. Lan egiteko modu soziala
 - iii. Irakaslearen esku-hartze maila.

Bigaren bahetzean zereginak ezaugarritzeko erabilitako bi irizpideri erreparatu zaie: *komunikazio modalitateari* eta *idazkiaren ezaugarriei*. Bahetze-lan horri esker, kontingentzia-taula bat sortu dugu zereginak bi irizpide horien baitan multzokatzen dituen. Esan behar da, kontingentzia-taula horretatik eratorri direla dispositibo-kategoriak. Bi irizpideak pertinentek dira kategoriak sortzeko, idatzizkoaren hastapenetan hizkuntza idatzia irakasteko ikastetxean darabilten metodologia hobeto ezagutzen laguntzen digutelako.

Hirugarren bahetzean, kategoria berean multzokaturiko zereginak elkarrekin antzekotasun gehiago ba ote dituzten aztertu dugu. Horretarako, irakas-objektuaren berri ematen diguten gainerako irizpideei ez ezik, irakas-objektua irisgarriagoa egiteko estrategiei so egin diegu. Horrela iritsi gara dispositibo didaktikoen inbentariora. Esan daiteke, beraz, antzekotasun handia duten zereginen kontzeptuzko multzoketzea dela dispositibo didaktikoa, xede duen idazkia irakasteko sustatzen duen komunikazio modalitatearen arabera kategorizatu daitekeena.

Dispositibo didaktikoen behin betiko inbentarioa 8. kapituluaz azalduko dugu, ikerketa honen emaitza nagusienetako bat delako.

4) Dispositiboaren arteko saretzeak

Dagoeneko esan dugu dispositibo didaktikoen bidez irakas-objektua zatitu daitekeela haurrentzat irisgarriagoa gerta dadin. Nola lortzen da, ordea, irakas-objektua berrosatzea?

Irakas-objektuaren berrosaketa nola egin daitekeen ulertzeko, berriro jo behar dugu dispositibo didaktikoetara eta idatzizkoaren alderdi irakasgarrietara. Izan ere, idatzizkoa bezalako irakas-objektu zabal eta konplexu bat hamaika modutara zatitu daiteke, zatikien tamaina handiagoa ala txikiagoa izan daitekeelarik. Idatzizkoaren alderdi irakasgarrietara jotzen badugu, ikus dezakegu dispositibo didaktiko baten irakas-objektuak bere baitan bildu ditzakeela alderdi irakasgarri horietatik gutxi batzuk ala ugari. Zenbat eta gehiago bildu, orduan eta osatuagoa dispositiboak xede duen idatzizkoaren dimentsioa.

Hortaz, irakas-objektua berrosatzeko estrategietako bat da, irakas-objektu zabalagoak dituzten dispositiboak diseinatzea. Zereginak ezaugarritzeko erabili ditugun alderdiek, hala nola, komunikazio-modalitatea, idazkiaren izaera eta luzera, markatze mota edota euskarri idatzietan erabiltzen den hizki mota, balio diezagukete dispositibo didaktiko batek xede duen idatzizkoaren dimentsioaren tamaina neurtzen edota moldatzen.

Baina hori ez da irakas-objektua berrosatzeko estrategia bakarra. Dispositibo didaktikoak elkarrekin saretuz ere, lor daiteke irakas-objektua berrosatzea.

Horrela ahalbidetzen da sinpletik konplexura eta konplexutik sinplera igarotzea. Irakas-objektuaren zatitze eta berrosatze prozesu hori modu ierarkikoan eta sekuentzian egin dezake irakasleak idatzizkoaren dimentsio zehatz eta jakin batzuetara edota zabalagoetara bideratuak diren dispositibo didaktikoen ezberdinak elkarrekin lotuz (Dolz et al., 2009; Dolz & Gagnon, 2018).

Dispositibo didaktikoen arteko eragin-trukeari esker lortzen du ikasleak idatzizkoa modu

zabalagoan bereganatzea. *Dispositibo-sareak* ditugu dispositibo didaktiko ezberdinak modu koherentean lotzen dituzten egiturak, aukera ematen diotenak haurrari irakas-objektua modu osatuagoan eraikitzeko.

Sinpletik konplexura eta konplexutik sinplerako jauziak aipatu ditugunez, merezi du gogorarazteak, idatzizkoaren hastapanetan nahasgarri gerta daitekeen egitate bat: fonemak eta grafemak hizkuntza unitate txikienak izanagatik, haurrentzat ez dira eduki sinpleak, guztiz konplexuak baizik. Izan ere, haurraren eguneroko ahozko komunikazioan, haurrentzat behagarrien den hizkuntza unitaterik txikiena silaba da eta ez fonema. Lehenago ohartuko da haurra hitzaz eta silabaz, fonemaz baino. Kontzientzia fonologikoa silabikoa baino beranduago garatuko den gaitasuna da, idatzizkoaren teoria psikogenetikoak (Ferreiro eta Teberosky, 1979) erakusten duenez.

Dispositiboen arteko sareak identifikatzeko kontuan hartu dugu langai zuten testua eta testu hori ulertu edo ekoizteko, aurretik, bitartean eta ondoren egindako zereginak. Irakurtzeko edo idazteko langai duten testuari jarraitzeak, aukera ematen digu jakiteko zereginak testu jakin baten irakurketa edo idazketa didaktifikatzeko helburua duten ala ez. Modu honetara, jakin ahal izan dugu, testu bat ulertzeko edo idazteko, zein zeregin egin diren aurretik, bitartean eta ondoren.

5.4.2.2. Dispositibo Didaktikoak gidatzen ditzuten printzipio pedagogikoak

Ikerlariaren behaketetan oinarriturik gelaratu diren dispositibo didaktikoen inbentarioa eta saretzeak ezagutu ahal izan ditugun arren, kanpo-behaketatik nekez ezagutu daitezkeen alderdiak ere azaleratu nahi izan ditugu irakasleen beraien ahotik. Horretarako irakasleekin bakarka eta etapako taldean gauzatu diren autokonfrontazio-elkarrizketen edukien analisisia egin dugu segmentu tematikoez baliatuta.

Segmentu tematikoetatik modu induktiboan unitate tematikoak eratu ditugu. Dagoeneko azaldu dugu segmentu tematikoez nolako itxura hartu dezakeen eta testuetan barrena nola ager daitekeen; baita unitate tematiko bat osatzen dutela bere gaiarekin lotzen diren segmentu tematikoen andana. Gogora dezagun, bide batez, segmentu tematikoen analisisirako ATLAS.ti programaren 9. bertsioa erabili dela.

5.5. Ikerketaren alderdi etikoak

Ikerketa lan honetan ikerkuntza kualitatiboaren alderdi etikoak zaindu ditugu (Flick, 2015; Grupo LACE, 1999): a) baimen informatua, b) konfidentziasuna, c) datuen zehaztasuna eta zintzotasuna; eta d) parte-hartzaileen ongizatearen zaintza, eta denontzako onura.

Baimen informatua. Prestakuntza programa aurkezteko egin zen lehen bileran (2014ko urrian) Ikastetxeko Zuzendaritzaren eta Miker taldearen prestakuntza proposamenaren aurrean, grabatuak izan ziren irakasleak prest azaldu ziren parte hartzeko. Bilera horretan, HUHEZI-Mondragon Unibertsitateak eta ikastetxeko Zuzendaritzak sinatu zuten lankidetzahitzarmenean jaso zen ikastolako Zuzendaritzak baimena eman ziola Huheziko MIKER taldeari irakasleen arteko bileretan eta geletan sartu, grabazioak egin eta horiek aztertzeko; baita sortutako materiala aldizkari batean edo/eta jardunaldi zientifiko batean argitaratzeko

edo irakasleen hasierako nahiz etengabeko prestakuntzan erabiltzeko.

HUHEZIKo prestatzaileek, bestalde, konpromisoa hartu zuten orduan indarrean zegoen Ohorerako, norberaren eta familiaren intimitaterako eta norberaren irudirako eskubidearen babes zibila zaintzen zuen maiatzaren 5eko 1/85 Lege Organikoak ezartzen zituen irizpideak gordetzeko. Halaber, HUHEZIK konpromisoa hartu zuen materiala praktika onak erakusteko soilik erabiltzeko. Tesigileak hala jokatu du prestakuntzak iraun zuen tartean, baita ikerkuntzak iraun duen denbora osoan ere.

Amaitzeko, esan behar da, bideo-grabazioetan irakasleek uneoro jakin dutela bideo-kamera grabatzen ari ote zen ala ez. Ez da bideo-kamerarik piztu ikasleek eta irakasleek jakin gabe.

Konfidentzialtasuna. Ikerketa prozesu osoan zehar parte-hartzaileen intimitatea errespetatu eta konfidentzialtasuna gorde da. Alde batetik, parte hartzaileen anonimata arriskuan jar dezakeen daturik ez da eman. Horregatik, lan honetan azaltzen diren izen propio guztiak asmatuak izan dira, eta testuratu diren argazkietan pertsonen aurpegiak eta identifikagarriak izan zitezkeen elementuak ezabatu edo estali egin dira. Bestalde, lankidetzaren hitzarmenean adostutako espazio eta garaietan baino ez dira egin grabazioak, eta parte hartzaile guztiek uneoro jakin izan dute bideokamera grabatzen ari zen ala ez.

Datuen zehaztasuna eta zintzotasuna. Datuen zehaztasunak eta interpretazioaren zintzotasunak printzipio zuzentzailea izan behar dute, eta horrek esan nahi du ez dela inolako omisio edo iruzurrik egin datuak biltzerakoan, eta azterketan arreta handia jarri dela iritzi-isuriak saihesteko eta informazio konplexu bat hizkuntza sinpleegi batera ez eramateko.

Datuen zehaztasuna eta interpretazioaren zintzotasuna zaintze aldera, 2023ko urtarrilaren 12an Aitor Ikastolan bertan eginiko bilera batean ikerketa honen emaitzen eta ondorioen berri eman zitzaion ikastetxeko Zuzendaritzari eta parte hartu zuten irakasleak ere gonbidatuak izan ziren. Saioa audioz grabatu zen eta aukera izan zuten emaitzen eta ondorioen gainean iritziak eta ekarpenak egiteko.

Horrez gain, tesigileak konpromisoa hartu zuen tesiaren defentsaren data eta lekua garaiz jakinarazteko, baita tesiaren ale bat bidaltzeko ere.

Parte-hartzaileen ongizatearen zaintza. Kontuan hartuta datu bilketarako askotariko grabazioak izan direla, merezi du aipatzeak irakasleek azaldu zutela kezkarik hasieran, euren ikasgelako jarduna grabatzearen eta grabazioen hainbat pasarte beste pertsona batzuekin partekatzearen inguruan. Izan ere, zaugarri sentitzen ziren euren jarduna besteen aurrean hain modu biluztuan erakusten.

Autokonfrontazio prozesuetan hasiberriak diren irakasleentzat autokonfrontazio-elkarrizketetan zein zaugarri sentitu daitezkeen jakitun, arreta handia jarri du ikertzaileek autokonfrontazio -elkarrizketetan giro lasaia eta lagunkoia sortzen. Horretarako, elkarrizketetan ikertzaile-prestatzailearen jardun nagusia entzuketara aktiboa izan da. Kontsignaren bidez argi adierazi da autokonfrontazio-elkarrizketen helburua ez dela inoren lana ondo ala gaizki egin dagoen epaitzea, baizik eta nor bere jardunaren gainean

gogoeta eginez beste egiteko modu batzuk arakatzea. Era berean, ikastetxeko foro guztietan ikertzaileak modu nabarmenean esplizitatu eta aitortu du irakasleen eskuzabaltasuna, ikastetxeko irakasle kolektibo osoak izan zezan irakasle-lanari buruz hausnartzeko aukera bat, ikastetxeko egoera errealetatik abiatuta.

Ikasleei dagokienez, ikasmaila guztietan lehenengo saioa erabili da umeen aurrean ikertzaileak bere burua aurkezteko, ikertzaileak zekartzan gailu elektronikoak erakusteko, grabazioen helburua adierazteko³⁶, ikertzailearen rola ikasgelan nolakoa izango zen argitzeko, eta haurrei burura zetozkien galderak erantzuteko.

Gainerako egunetan, ikertzailea grabatzen egon denean, ez du irakasle rolik bete ikasgelako jardunean eta ikasleek laguntza eske hurreratu zaizkionean, modu jator batez uko egin dio argudiatuz landa oharrak hartu eta grabaketa zaindu behar zuela.

Denontzako onura. Datu bilketa eta datuen azterketa ikastetxeak berak HUHEZlri eskatutako prestakuntza testuinguru batean egin denez, datu bilketak balio izan du aldi berean ikastetxearen diagnostikoa egiteko, praktika onak identifikatzeko, eta egiteko beste modu batzuk arakatzeko. Horrez gain, 2023ko urtarrilaren 12an Aitor Ikastolan eginiko bileran bertan, tesigilea prest azaldu zen klaustro osoaren aurrean tesia aurkezteko, tesiaren defentsa egin eta gero.

³⁶ Ikasleei esan zaie talde bikaina eta langilea zelako hautatuak izan direla, eta ikertzailearen helburua zela ezagutzea nola egiten zuten lan hainbeste gauza ikasteko.

6.Kapitulua

EMAITZAK

6. Emaizak

Kapitulu honetan dispositibo didaktikoak eta horiek gidatzen dituzten printzipio pedagogikoak zeintzuk diren azaldu ez ezik, elkarrekin nola saretzen diren eta ikasmaitan aurrera egin ahala nolako progresioa duten azalduko dugu. Horretarako, kapituluia ikerketa-galderen baitan egituratuko dugu.

Lehenengo ikerketa-galderaren harira, dispositibo didaktikoen inbentarioa azalduko dugu, eta horrekin batera, dispositibo didaktiko bakoitza deskribatuko dugu. Bigarren ikerketa-galderak bidea emango digu dispositibo horiek nolako sareak osatzen dituzten azaltzeko. Hirugarrenak, berriz, ikasmaitatik ikasmaitara idatzizkoaren hasierako irakaskuntzan atzeman ditugun progresio zantzuak azaltzeko abagunea eskainiko digu. Laugarrenak, dispositibo didaktikoen diseinua eta gelaratzea gidatzen duten printzipio pedagogikoetara eramango gaitu, beti ere irakasleen ahotsak aintzat harturik.

Hel diezaiogun bada lehenengo ikerketa-galderari.

6.1. Lehen ikerketa-galdera: Irakasleek hizkuntza idatziaren hastapenetan idatzizkoa irakasteko zein dispositibo didaktiko jarri dituzte abian eta nolakoak dira dispositibo horiek?

Esan dugu jada gure ikerlanaren helburu nagusienetakoa Aitor Ikastolako alfabetatze eredia nolako den azaltzea dela dispositibo didaktikoen argitan. Horregatik, gure azterlanaren emaitzetako bat izan da aztergai izan ditugun saioetan abian jarritako *dispositibo didaktikoen inbentarioa* egitea.

Inbentarioa dugu ikertze prozesuan zehar egin diren bahetze-lanen ondotik modu inductiboan lortu den emaitza. Ikerketa metodoan azaldu ditugu dagoneko bahetze-lan bakoitzean zein irizpide erabili diren dispositibo didaktikoen behin betiko inbentariora iristeko.

Hala bada, Aitor Ikastolako hiru ikasmaitan (HH4, HH5 eta LH1) aztertutako gelako saioetan idatzizkoa irakasteko abian jarri diren dispositibo didaktikoak *ugari* eta *askotarikoak* dira. *Ugari* direla diogu, guztira grabatutako ikasgelako saioetako 15 orduetan 46 dispositibo didaktiko identifikatu ditugulako. Eta *askotarikoak* direla diogu, dispositibo-didaktiko bakoitzak ezaugarri bereizgarriak dituelako.

Taula batean jaso dugu dispositibo didaktikoen inbentarioa. Taulak ez digu dispositibo didaktikoen berri ematen bakarrik, izan ere, dispositibo didaktikoak 20 dispositibo-kategorietan multzokatuta aurkezten dira. Gainera, dispositibo didaktiko bakoitzak barnebiltzen dituen ikasgelako zereginak ere ekarri dira inbentariora. Esan daiteke, beraz, idatzizkoari lotzen zaizkion ikasgelako 101 zereginak 46 dispositibo didaktikotan banatzen direla, eta dispositibo didaktiko horiek, aldi berean, 20 kategorietan. Horiek denak jaso ditugu taula batean. Taula honekin lortzen dugu alde aurretik egindako hiru bahetzen sintesia.

21. taula. Dispositibo didaktikoen inbentarioa.
Oharra: taula zabaltzeko klikatu azpian dagoen excel ikonoan edo 9. Eranskinera jo.

DISPOSITIBO-KATEGORIA	DISPOSITIBO DIDAKTIKOA	IKASGELAN BEHATUTAKO ZEREGINA	IKASMAILA
A (1-1) Idazketa sistema osatzen duten osagaien esplorazioa eta esperimentazioa	Dd. 1 Fonema-grafema erlazioen aurkezpen multimodalak	Zg. 1 "Fuhren bufanda" kantaren eta protagonista duen Fuhu. kantuan aurkezten diren jabe-batez, // fonema-grafema erlazioaren gabeleko sursuzagutzak arakatu eta aktibatu egiten dira irakadeak egiten diren galderen bidez.	HH4
	Dd. 2 Fonema jakin bat duten hitzen ahoak zerrendatzea	Zg. 2 // fonema duten hitzak esaten dituzte.	HH4
	Dd. 3 Fonema jakin bat duten silabak sortzea	Zg. 3 // fonemarekin silabak osatzen dira ahoz (KB).	HH4
	Dd. 4 Fonemen ahoak zehazki arriketak	Zg. 4 // fonema ahoak zehazki orientabideak ematen dira eta arriketak egiten dira (aho-motritzitate).	HH4
	Dd. 5 Hitz ezagunen zatitzea fonemak eta grafemak	Zg. 5 "Lucia" hitzaren azterketa grafemikoa eta fonemikoa egiten da.	HH4
	Dd. 6 Hitz ezagunak igarrazteko hotzik atera gabe eta aho mugimendua nabarmenduz	Zg. 6 Ikasleek izen propioak (hitzak) silabatzen banatu ahoz (aho-motritzitate).	HH4
	Dd. 14 Buruz ikasitako olerkien esplorazio grafikoa eta esku-hartze artistikoa	Zg. 36 "Fuhren bufanda" olerkiaren eta bertan dauden // grafemaren esplorazio grafikoa.	HH4
		Zg. 37 "Oksala-martxo" olerkiaren esplorazio grafikoa eta nahi gabeko irakurketa.	HH4
		Zg. 38 "Nik dut ahoa amonaren" olerki musikatu eta koreografiadunaren esplorazio grafikoa eta nahi gabeko irakurketa.	HH5
		Zg. 39 "Ni jalo nintzen bakil-bakila" olerki musikatu eta koreografiadunaren esplorazio grafikoa eta nahi gabeko irakurketa.	HH5
		Zg. 40 "Oraindik bakila niri" olerki musikatu eta koreografiadunaren esplorazio grafikoa eta nahi gabeko irakurketa.	HH5
		Zg. 41 "Hilabeteak" olerki musikatu eta koreografiadunaren esplorazio grafikoa eta nahi gabeko irakurketa.	HH5
		Dd. 7 Koreografia bidezko grafemen idazketa kaligrafikoa eta bertikala	Zg. 35 // grafemaren idazketa kaligrafikoa.
	B (1-7) Sistema alfabetikoko hizkien idazketa kaligrafikoa	Dd. 8 Informazio zuzabetan eta lerroetan antolatutako dute n testuetan datuen (hizkien) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	Zg. 63 // grafemaren builla (Fuhu kantuan eta bere bufanda) euskararen alfabeto grafemaren lotri dagokion gelaikan.
Zg. 64 Arduradunen mailtasun erregistroa bete eta arduraduna nor den adierazi			HH4
D (2-9) Hizzen/ izen-sintagmen diktaketa ikasleari	Dd. 10 Lantzen ari diren hitzen ekoizpen idatzia eskuz	Zg. 44 Nolakoak garen esaten duten hitzen zerrenda idatzi osatu.	LH1
		Dd. 11 Hitz ezagunen esku idazketa ortografikoa eta autozuzenketak	Zg. 47 Hitz ezagunen idazketa ortografikoa eta autozuzenketak.
E (2-11) Hizzen/ izen-sintagmen ekoizpen idatzia	Dd. 9 Informazio zuzabetan eta lerroetan antolatutako dute n testuetan datuen (hitzen) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	Zg. 49 Egunko data idatzi.	HH4
		Zg. 50 Aldentzia datuak dagokion gelaikan idatzi.	HH4

1



Microsoft Excel
97-2003 Worksheet

Dispositibo didaktikoen inbentarioaren irakurketa erraztu aldera, gogora dezagun lehenbizi zereginak identifikatu eta ezaugarritu genituela zortzi irizpideren arabera (lehen bahetzea). Behin zereginak identifikatuta eta ezaugarrituta zeudela, bi irizpideri erreparatuta – komunikazio modalitateari eta idazkiaren ezaugarriari– gurutzaketak egin eta 20 kategoria sortu genituen (bigarren bahetzea). Ondoren, zereginak alderatu genituen gainerako irizpideak kontuan hartuta, eta elkarrekin antzekotasun handia zuten zereginak bildu genituen dispositibo didaktikoak horrela sortuz.

Dispositibo didaktikoak aurkezten dira idatzizkoari lotzen zaizkion zeregin errealeen kontzeptualizazio gisa, eta xede duten idazkiaren eta beraz lantzeko sustatzen duen komunikazio modalitatearen arabera kategorizatzen dira.

Gatozen jarraian kategoria bakoitzak barnebiltzen dituen dispositibo didaktikoen deskribapen xehea egitera. Horretarako ikerketa metodoan zehaztutako irizpide-mutzoa baliatuko dugu.

6.1.1. A kategoria. Idazketa sistema osatzen duten osagaien esplorazioa eta esperimentazioa.

Kategoria honetan biltzen diren dispositibo didaktikoen irakas-objektuak idazketa sistemari

dagozkio. Askotarikoak izan daitezke horiek, baina honako hauek nabarmenduko ditugu: hizkiak, fonemak, grafemak, eta silabak. Ahaztu barik, horiek lantzeak dakarrela, esaterako, printzipio alfabetikoa, kontzientzia fonologikoa eta kontzientzia fonografikoa garatzea.

Aipatu osagai horietara hurreratzeko, kategoria honetako dispositiboek gure hizkuntzaren unitate fonetiko txikienei –fonemei– eta horien adierazpen grafikoei –grafemei– erreparatzeko askotariko testuinguruak eskainiko dituzte.

Idazketa sistemarekin lotzen diren osagaiak multzo berean bildu ditugun arren, kategoria honetan biltzen diren dispositiboen arteko aldeak handiak izan daitezke, jite ezberdinekoak direlako, esaterako, fonemak eta grafemak. Fonemak, adibidez, entzumenaren eta aparatu fonikoaren bidez esploratu eta esperimentatu daitezke; grafemak, ostera, ikusmenaren eta grafomotrizitatean parte hartzen duen aparatu motorren bidez. Fonema-grafema erlazioei erreparatzen zaienean, horiek denak aktibatu beharko ditu haurrak. Ez gaitu harritu behar, beraz, kategoria honen baitan bil daitezkeen dispositiboen arteko aldeak handiak izatea.

Azpitarratzekoa da kategoria honetako hainbat dispositibotan sortzen direla testu idatzi errealak esploratzeko eta horiekin esperimentatzeko testuinguruak. Diskurtso-markatzailerik ia ez duten testuak edo enuntziatuak erabiltzen dira horretarako. Horrek esan nahi du, esploraziorako erabiliko direla askotariko perpausak, hala nola, perpaus-zatiak, perpaus sinpleak eta konposatuak; eta baita, perpaus osaturiko testu etenkatuak, haur poesiako olerkiak, eta oro har, paragrafo bakarreko prosazko testuak. Gisa horretako testu-generoak erabiltzeak aukera ematen du oinarrizko hiztegia eta perpaus mailako sintaxia lantzeko.

Halaber, garrantzitsua da testu idatzi errealean esplorazio eta esperimentazio testuinguruetan *ahozkoak* eta *memoriak* betetzen duten rola azpitarratzea. Izan ere, ahozkoaren bidez ziurtatzen da testu idatziaren ulermena. Entzutearen eta errepikatzearen poderioz, haurrak testua hitzez hitz buruz ikasiko da. Memoriaren rola, bestelakoa da. Testua buruz ikasi izanak ahalbidetuko dio haurrari analogia bidezko esplorazio eta esperimentazio autonomoa. Izan ere, behin testua ulertu eta hitzez hitz ikasi duela, haurrari zabaltzen zaio aukera testuaren hitz andanen soinuak erkatzeko euskarri idatzian jasota dauden hitzen adierazpen grafikoekin. Esplorazio eta esperimentazio autonomorako atea zabaltzeko egiten dira.

Kategoria honetan 7 dispositibo identifikatu ditugu: Dd1, 2, 3, 4, 5, 6 eta 14. Azpitarratzekoa da lehenengo seiak HH4ko ikasgelan baino ez ditugula ikusi, eta azkena HHko bi ikasgeletan. Horrek iradokitzen du idazketa sistemaren osagaien gaineko berariazko lanketa –instrukzio esplizitua– batez ere, HH4ean egiten dela eta jarraipena duela hurrengo ikasmilan.

Kategoria honetan bildu ditugun dispositiboek erakusten dute nola uztartzen diren idazketa sistemaren instrukzio esplizitua eta idatzizkoaren ikuspegi eraikitzailea.

Ikus ditzagun jarraian kategoria honetako dispositiboak banan-banan.

6.1.1.1. Fonema-grafema erlazioen aurkezpen multimodala (Dd.1)

Ez da lan erraza zehaztea zein den dispositibo didaktiko honetako irakas-objektua. Ziurrenik dispositibo honetan egiten den lan guztiaren ipar-orratza euskararen fonema-grafema erlazio jakin bat da. Baina irakas-objektua bereganatzeko abiapuntua testu bat da: olerki bat.

Kontuan hartuta olerkia haurtzaroan ohikoa den testu-generoa dela, funtzio ludikoa duena, testuinguru ludiko-didaktikoan egiten den instrukzio esplizitu kokatuzat jotzen dugu. Are gehiago musikatua eta koreografiaduna baldin bada gure kasuan bezala.

Fonema-grafema harremana berriaz lantzeko olerkiak honako ezaugarriak ditu: a) landu nahi den fonemaren saturazio handia du (euskarri idatzian ere hala gertatzen da grafemarekin); eta b) ulertzeko eta memorizatzeko erraza da.

Testua erraza dela esan daiteke, haurrentzat ahalik eta irisgarrien gerta daitezzen askotariko ezaugarriak ditutelako, hala nola, haurrentzat arrunta den gaitegia eta hiztegia, egitura sintaktiko arrunta duten hiruzpalau perpausez osatzen da, testu-generoa ezaguna da haurrentzat, eta euskarri idatziaren edizioa³⁷ zainduta dago irakurterraza eta erakargarria gerta dadin.

Kontuan hartzen ditu bigarren hizkuntzan alfabetatzen diren haurrak. Haur guztiek olerkia ulertzen dutela ziurtatzeko *komunikazio-testuinguru multimodala* sortzen du irakasleak olerkiaren inguruan. Multimodala dela esaten dugu, ahozko hizkuntza ez ezik (entzun eta abesten den kanta), beste komunikazio-hizkuntza batzuk ere baliatzen direlako, hala nola, idatzizkoa (olerkiaren euskarri idatzia), musika-hizkuntza (olerkiaren doinua), gorputz-hizkuntza (koreografia), eta arte-hizkuntza (baliabide grafiko gisa euskarri idatzian azaltzen diren irudi figuratiboak). Eta hau guztia funtsezkoa da haur guztiengana iristeko, are gehiago, bigarren hizkuntzan alfabetatzen diren haurrengan.

Idatzizkoari dagokionez, nabarmentzekoa da askotariko forma grafikoetan azaltzen dela olerkia. Doinuaren partituraren oinean, adibidez, minuskulaz, imprenta-letra lotugabeen, eta silabaka banatuta azaltzen da olerki osoa hitzez hitz. Laminaren beste leku batean, berriz, testu osoa ageri da maiuskulaz edo letra larriz, hitzak silabatan banatu gabe, eta xede duten grafema hizki lodiz nabarmenduta. Grafemaren beste forma grafikoa aurkitzen dugu olerkia laguntzen duen irudian. Bertan ikus daiteke langai duten grafema minuskulaz eta modu lotuan. Esan behar da, dena den, grafema bere horretan azaltzen bada ere, irudiaren konposizio osoa kontuan hartuta, grafema *objektu* bihurtzen dela. Esan daiteke, grafemaren forma grafiko hori lotu nahi dutela marrazkian irudikatzen duen objektuarekin.

Koreografia osatzen duten mugimenduek olerkian azaltzen diren hitzak eta ekintzak adierazten dituzte. Koreografian bada beste ezaugarri bat aurrekoarekin lotzen dena: koreografian txertatzen da irudian marrazturik azaltzen den grafema idazteko egin behar den mugimendua. Koreografiarekin batera, beraz, hurrek modu lotuan, minuskulaz eta bertikalean idazten dute ikasten ari diren grafema.

Multimodalitate horri esker, haurrak aukera du komunikazio-hizkuntza ezberdinen bidez

³⁷ Dispositiboan erabiltzen diren baliabide didaktikoei erreparatuta, antzeman daiteke dispositibo honetan materiala egituratua erabiltzen dela: *Haur Hezkuntzan fonemak ikasteko Amara-Berri Sistema* (Enaut, 1994).

olerkiaren zentzu orokorra ulertzeko eta, aldi berean, dispositiboak xede duen hizkiaren izena, hotsa (fonema), grafemak (maiuskulaz, minuskulaz, modu lotuan eta lotugabeen) ezagutu eta ikasteko. Zalantzarik gabe, dispositibo honetan arreta handia jarri da, bigarren hizkuntza alfabetatzen diren haurrek ere uler dezaten olerkia. Dispositibo honetan funtsezkoa da testuaren ulermena, fonema-grafema erlazioa ikasteko.

Landu berri duten fonema-grafema erlazioa ikasi dutela adierazteko, euskararen alfabeto grafemikoa osoa azaltzen duen taulan itsasten dute landutako pertsonaia eta grafema biltzen dituen txartetxo bat. Horrela adierazten da jadanik landu dela. Fonema-grafema erlazio bat landu denean, beste bati ekiten diote. Horrela, euskararen alfabeto grafemiko osoa ikasi arte.

Esan behar da dispositibo didaktiko honen hasieran, umeen aurrezagutzak aktibatzeari eta arakatzeari begirako elkarrizketa bat abiatzen duela irakasleak. Horretarako bidea ematen dio fonema-grafema erlazioa ikasteko erabiliko den lamina aurkezteak. Olerkia eta pertsonaia aurkeztearekin batera, langai izango duten fonemaren eta grafemaren inguruan galdetzen die irakasleak ikasleei: ea ba ote dakiten grafema osatzen duten hizkien izena eta hotsa, ea inoiz idazten saiatu diren hizki horiek, ea gustukoa duten eta zergatik, eta beste.

Amaitzeko esan behar dugu, HH4ko ikasgelan baino ikusi ez badugu ere dispositibo hau abian, HH5eko ikasgelako hormetan eskegita dagoela euskararen alfabeto grafemiko bera. Pentsa daiteke, beraz, HH5ean ere berrartzeko aukera dagoela ikasleren batek nahi edo behar izanez gero.

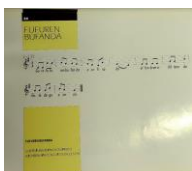
Hona hemen dispositibo didaktikoaren zenbait irudi argigarri:



"Fufu katuaren irudia"



"Fufuren bufanda" kantaren koreografia dantzatzen.



"Fufuren bufanda" abestiaren euskarri idatzia. Laminaren ifrentzua.



Euskararen alfabeto grafemikoa, ordura arte landutako fonema-grafema erlazioak adierazita.

6.1.1.2. Fonema jakin bat duten hitzen ahozko zerrendatzea (Dd.2)

Dispositibo didaktiko honek euskararen fonema jakin bat du irakas-objektu. Dispositibo honen bidez sustatzen den esplorazioak eta esperimentazioak oin hartzen du entzumenean

eta mintzamenean.

Dispositibo honetan, ikasleei eskatzen zaie ezagunak dituzten hitzen artean lantzen ari diren fonema duten hitzak esateko. Berdin dio hitzaren hasieran, erdialdean ala amaieran dagoen. Ahoz egiten den zeregina da eta irakasleak haurrak emandako hitza errepikatzen du, modu agerikoan ahoskatuz, hau da, fonemaren soinua luzatuz eta ezpainaren zein mihiaren mugimendua eta posizioa erakutsiz.

Dispositibo honi esker, ikasten ari diren fonema egitura ezberdineko silabatan entzuteko aukera dute ikasleek, askotarikoak izaten baitira hurrek esaten dituzten hitzak eta horietan fonema horrekin osatzen diren silabak. Hurrei beraiei galdetua lortzen da, bide batez, haurrentzat ezagunak eta esanguratsuak diren hitzak baliatzea fonemen esploraziorako eta esperimenezko. Ikasgelako saioetan behatu ahal izan genuenez, dispositibo honetara hurrek dakartzaten hitzen artean gailendu egiten dira euren gertuko pertsonen eta pertsonai ezagunen izen propioak.

Aipatzekoa da dispositibo hau ez dela bere bakarrean azaldu gurean, Dd.1 dispositiboari lotuta baizik. Izan ere, Dd01 dispositiboan landutako fonema bera izan da dispositibo honen irakas-objektu. Hortaz, honakoa ere instrukzio esplizitu kokatuz jotzen dugu, Dd01 dispositiboak eskaintzen duen testuinguruaz eta erabiltzen dituen baliabide didaktikoez baliatzen delako.



Haurrak eskua altxatzen /ff/ duten hitzak esateko.

6.1.1.3. Fonema jakin bat duten askotariko silabak osatu (Dd.3)

Dispositibo didaktiko honen irakas-objektuak bi dira: euskararen fonema jakin bat eta silaba.

Dispositibo honetan, irakasleak eskatzen die ikasleei lantzen ari diren fonemarekin silabak osatzeko. Guk behatutako saioan kontsonante-bokal (K-B) erako silabak sortzeko eskatzen da, baina bistan da, beste silaba mota batzuk ere eska daitezkeela, hala nola, B-K, K-B-K, K-K-B, edota K-K-B-K motakoak.

Aurreko dispositiboarekin alderatuta, azpimarratzekoa da dispositibo honetan esplizitatzen dela *silabak* osatu behar dituztela *bokalekin*, horrela gramatikaren oinarriko hiztegia ezagutzeari ate bat zabalduz.

Kasu honetan ere, Dd.1 dispositiboak eskaintzen duen testuinguruaz eta erabiltzen dituen baliabide didaktikoez baliatzen da.

6.1.1.4. Fonemen ahoskatze ariketak (Dd.4)

Dispositibo honen irakas-objektua fonema jakin bat da eta fonema horren ahoskatzea berariaz lantzen da.

Dispositibo honetan irakasleak hitzez azaltzen die ikasleei nola ipini behar dituzten ezpainak eta mihia xede duten fonema ahoskatzeko –aho-motrizitatea–. Azalpenarekin batera, irakasleak modu nabarmenean ahoskatzen du fonema, ahal dela ikasleentzat ezaguna den onomatopeiaren bat erabilia. Helburua bikoitza da. Alde batetik, entzunaraztea haurrei fonemaren hotsa nolakoa den modu isolatuan; eta bestetik, ikustaraztea hots hori lortzeko nola ipini behar diren ezpainak eta mingaina. Dena modu nabarmenean egiten da haurrei imitazioa erraztearren. Imitatzera animatzen ditu irakasleak haurrak.

Esan behar dugu irakasleak dispositibo hau aktibatu zuela Dd.2 dispositiboan haur batek egin zuen errore baten harira, izan ere, haur batek esan zuenean lantzen ari ziren fonema ez zuen hitz bat. Haur batek eginiko errore baten harira abiatutako dispositiboa den neurrian, instrukzio esplizitu kokatuzat jotzen dugu honakoa ere.



Irakasleak fonema baten ahoskera nabarmentzen.

6.1.1.5. Hitz ezagunen zatitzea fonemaka eta grafemaka (Dd.5)

Dispositibo honen irakas-objektua euskararen fonema-grafema erlazioak dira. Horretarako haurrentzat ezagunak diren bi hitzen alderaketa grafonikoa egiten da. Alderaketa egin aurretik, ziurtatzen da haurrek ezagutzen dutela bi hitzen esanahiak, ulertzen baita erkaketa esanguratsua gertatuko dela, erkatzen diren bi hitzen esanahia ezagutzen badira.

Bi hitzak ahoskatzearekin batera, idatzi ere egiten ditu irakasleak arbelean. Ondoren, E-H-F elkarrizketa egituretan oinarritutako elkarrizketa baten bidez, denon artean azaleratzen joaten dira bi izen horiek zertan diren berdinak eta zertan ez. Erreparatzen diote hizki kopuruari, hasierako hizkiari eta hotsari, hasierako silabari, bukaerako hizkiari eta silabari, eta abarri.

Esan behar dugu, irakasleak bere ekimenez abiatzen duela dispositibo didaktiko hau, egoera emergente bat identifikatzen duenean. Izan ere, eskolara etorri ez diren ikasleen izenak esaten ari direnean, irakaslea konturatzen da falta diren bi ikasleen izenak hainbat ezaugarri fonografiko partekatzen dituztela, eta erabakitzen du bi hitzak erkatzea. Testuinguru erreala baten harira gertatzen denez, instrukzio esplizitu kokatuzat jotzen dugu.



Bi hitz ezagunen arteko alderatze grafemikoa eta fonetikoa. Analogiak eta ezberdintasunak.

6.1.1.6. Hitz ezagunak igarraraztea hotsik atera gabe eta aho-mugimendua nabarmenduz (Dd.6)

Dispositibo honen irakas-objektua aho-motrizitatea da, silaben ahoskera zehazki.

Dispositibo honetan, ikasle batek saski batetik atera behar du gelako ikaskideren baten argazkia, eta inori erakutsi edo nor den esan gabe, lortu behar du besteek igartzea norena den argazkia. Izena igartzeko eman dezakeen pista bakarra honako hau da: argazkiko umearen izena silabaka ahoskatzea, baina hotsik atera gabe. Muturik egin behar izateak, ikasle behartzen du silabak oso ondo ahoskatzera. Bitartean, ikaskideek arretatsu begiratzen dute ahora.

Argazkiek ez dute testurik idatzita. Hortaz, ez da inolako dekodetze lanik egin behar. Halaz ere, dispositiboaren izaera erruz aldatuko litzateke, haurraren argazkiaren lekuan, haurraren izena bakarrik idatzita agertuko balitz. Horrek kodetze prozesuak aktibatzen behartuko lukeelako haurra.



Haur bat egokitu zaion ikaskidearen argazkia erakusten

6.1.1.7. Buruz ikasitako olerkien esplorazio grafikoa eta esku-hartze artistikoa (Dd.14).

Azpimarratzekoa da dispositibo didaktiko honetan *ahozkoak* eta *memoriak* betetzen duten rola. Izan ere, ahozkoaren bidez ziurtatzen da olerkiaren ulermena eta erreplikapenaren bidez memorizatzea. Horri esker zabaltzen zaizkio atea hotsen eta grafien arteko analogia bidezko esplorazioa eta esperientzia autonomoari.

Haurrak modu autonomoan fonema-grafema harremanekin esploratu eta esperimenatutako badu, behin hitzen esanahia eta testuen zentzu orokorra ziurtatuta duela, hitzez hitz ikasi beharko du buruz testu osoa. Testua hitzez hitz buruz errezipitatzeko gai denean, orduan har dezake euskarri idatzia eta forma grafikoei erreparatuta has daiteke

analogiak eraten buruz ikasitako hitz andanaren hotsen eta euskarri idatzietan grafikoki adierazita dauden hitz andanen artean, hots, fonemen eta grafemen arteko loturak eraten has daiteke.

Memorizatzeko errazak diren testuak erabiltzen dira. Gehienetan haur poesiako olerkiak. Esan daiteke, erabiltzen diren testuek honako ezaugarriak bete behar dituztela: 1) haurren atsegina bilatu behar dute, 2) haurrentzat gertukoak diren kontuei buruz hitz egin behar dute, 3) haurren egunerokoa ohikoa den hiztegia erabili behar dute, eta 4) errimadunak izan behar dira eta laburrak ere bai.

Dispositibo honetan olerkiak –diskurtso-markatzailerik ia ez duten testuak– esploratzeko eta horiekin esperimendatzeko testuinguruak sortzen dira.

Beste ezaugarri garrantzitsu bat zera da, buruz ikasitako olerkien euskarri idatziak ikasgelako hormetan zintzilikatzen direla eta mahai-lanen txokoan izaten dituztela eskura fotokopiak. Horrek buruz ikasitako olerkien nahigabeko irakurketa eta euskarri idatzien esplorazio autonomoa errazten du.

Dispositiboaren beste ezaugarri hau ere azpimarratu nahi dugu: eskura dituzten olerkiaren fotokopietan askotariko esku-hartze artistikoak egin behar izaten dituztela mahai-lanen txokoan. Esku-hartze artistiko horien bidez, olerkiaren forma grafikoei erreparatzeaz gain, nahigabeko irakurketa deritzana ere gertatzeko abagunea eskaintzen du.

Horrek guztiak, esan bezala, errazten du sistema alfabetikoaren esplorazio eta esperimendazio autonomoa.



Buruz ikasi duten testu bat koloreztatzen.



Mahai-lanen txokoan, atzealdean askotariko fitxak daudela, buruz ikasitako olerkiak barne.

6.1.2. B kategoria. Sistema alfabetikoko hizkien idazketa kaligrafikoa

Sistema alfabetikoko ikur konbentzionalen –hizkien– idazketa kaligrafikoa dugu irakas-objektua kategoria honetako dispositiboetan.

Horrek esan nahi du, ikaslearen arreta bideratu nahi dela hizkien ezaugarri grafikoetara eta haurra trebatu nahi dela hizki horiek eskuz idazten. Gogora dezagun hizkiak askotariko forma grafikoen bidez adieraz daitezkeela –maiuskulaz, minuskulaz, modu lotuan zein lotugabeen- eta forma grafiko horien guztien idazketa kaligrafikoa landu daitezkeela. Hizkien idazketa, gainera, bertikalean –mugimendu grafomotorra sorbaldaren inguruko giharretatik sortzen denean– ala horizontalean –mugimendu grafomotorra eskuaren inguruko giharretatik sortzen denean–.

Idazketa kaligrafiko orotan bezala, haurrak ez du enuntziario prozesurik abiatu behar izango ezta kodetze lanik ere. Egokitu zaion hizkiaren forma grafikoa markatu beharko du eskuz.

Kategoria honetan dispositibo bakarra identifikatu dugu: Dd7. Hau ere, HH4ko ikasgelan baino ez dugu ikusi abian.

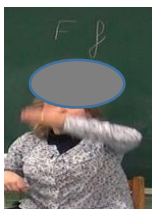
6.1.2.1. Koreografia bidezko grafemen idazketa kaligrafikoa eta bertikala (Dd.7).

Dispositibo didaktiko honen irakas-objektua euskararen grafema jakin baten idazketa kaligrafikoa dugu. Erakutsi nahi den mugimendu grafomotorea, berriz, grafemaren forma grafiko jakin bati dagokio, izan ere, minuskulaz, modu lotuan eta bertikalean idazten ikasiko baitute. Horretarako, koreografia bat ikasiko dute haurrek. Izan ere, koreografiaren une batean, dantza-mugimenduak airean marrazten lantzen ari diren grafema. Koreografia imitatzearen eta errepikatzearen poderioz ikasten dute haurrek.

Esan behar dugu ikasgelako saioetan dispositibo hau ez dela bere bakarrean azaldu, baizik eta beste batzuei lotuta. Berriz ere jo behar dugu Dd01 dispositibora, dispositibo horren baliabide didaktikoez eta testuinguruaz baliatzen delako. Izan ere, dispositiboan erabiltzen den olerki musikatuaren koreografiak baliatzen da. Dd01 dispositiboan landu den grafema da, hain zuzen, koreografiak txertatua duena.

Azpimarratzekoa da grafemaren mugimendu kaligrafikoa koreografia baten bidez irakastea, dantzatzeak hurrengan sortzen duen ongizatearengatik. Izan ere, dantzak ahalmena du haurrek mugitzeko duten berezko beharrari erantzuteko.

Haurrak euren tokietan aztoratuta eta geldirik egon ezinik daudenean, ikusi dugu irakasleak nola proposatu dien buruz ikasitako koreografia dantzatzea musikarekin. Fonema-grafema erlazioak ikasteko olerkia eta koreografiak ere bete dezake funtzio hori. Behaketan ikusi ahal izan genuen eguneko arduradunak nola eskatu zion irakaslearen /a, e, i, o, u/ bokalak lantzeko laminari zegokion kanta eta dantza egitea.



Irakaslea /f/ hizkiaren mugimendua kaligrafikoa bertikalean eta airean egiten dantzan.



Irakaslea /f/ hizkiaren mugimendu kaligrafikoa bertikalean eta arbelan.



Haur bat /f/ hizkia bertikalean idazten.



Fonema-grafema lantzeko abestia kantatzen eta koreografia dantzatzen.

6.1.3. C kategoria. Sistema alfabetikoko hizkien ekoizpen idatzia.

Kategoria honetako dispositiboen irakas-objektuak hizkiak dira, eta komunikazio modalitateari erreparatzen badiogu, esaten ari garena da haurrak enuntziatio egoera batean esanahai jakin bat duen hizki bat ekoiztu behar duela idatziz haurrak.

Dispositibo didaktiko honen irakas-objektua honela laburtu daitekeen arren: hizkiak ezagutzuz, enuntziatio egoera erreal batean hizkiak ekoiztu; bistan da azalpen gehiago behar dituela, nahasgarri gerta daitekeelako entzutea hizki bat ezagutzeak enuntziatio egoera erreal batean hizki bat ekoiztea dakarrela. Azal dezagun ustezko kontraesana.

Argitu behar dugun lehenengo gauza zera da, *hizkia* ez dela grafema soila izaten, hitz bat ordezkatzeko duen hizki bat baizik. Oso arrunta izan ohi da, adibidez, hitz bat ordezkatzeko bere lehenengo hizkiarekin. Hitz laburdurak eta izen propioen inzialak ere gisa horretakoak dira.

Kategoria honetan dispositibo didaktiko bakar bat identifikatu da: Dd8. Horrakoa HH4ko ikasgelan baino ez da azaldu.

6.1.3.1. Informazioa zutabetan eta lerrotan antolaturik duten testuetan datuen (hizkien) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez (Dd.8)

Dagoeneko aipatu dugu kategoria honetako dispositiboetan irakurtzen edo idazten diren hizkiek hitzen bat edo izen propioen inzialak ordezkatzeko dituztela. Dispositibo honek, aldiz, baditu beste bereizgarri bi: alde batetik, enuntziatzen den hizkiaren transkribapena manipulagarrien bidez egiten da; eta bestetik, dispositibo honetan erabiltzen diren testu-generoak informazioa lerroka eta zutabeka antolatzen dute. Molde horretakoak ditugu, adibidez, egutegiak, erregistro-taulak, menuak, zerrendak, ordutegiak, datu-matrizak eta beste.

Esan behar dugu dispositibo didaktiko honetan *hizkia* ez dela grafema soil bat, hitz bat

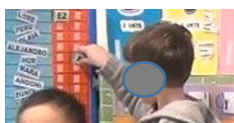
ordezkutzen duen hizki bat baizik –hitzen laburdurak edota izen propioen inzialak–. Bigarrenik, ekoizten edo enuntziatzen den hizkiaren transkribapena manipulagarrien bidez egiten dela ere azpimarratu nahi dugu. Eta azkenik, dispositibo honetan erabiltzen diren egoera komunikatiboetan, testu-generoak direla informazioa lerroka eta zutabeka antolatzen dutenak. Molde horretakoak ditugu, adibidez, egutegiak, erregistro-taulak, menuak, zerrendak, ordutegiak, datu-matrizak eta beste.

Manipulagarriak erabiltzeak, besteak beste, hizkiak eskuz idazteko patroirak aktibatu behar izatea saihesten du eta, aitzitik, irakurketari loturiko prozesuak aktibatzea eskatzen du. Izan ere, aukera askoren artean zuzena den manipulagarria hautatu behar du haurrak, hau da, edozeinek ez du balio. Beraz, neurri batean haurrak enuntziatio prozesua aktibatzen du, eta aldi berean, enuntziatutakoari ondo egokitzen den manipulagarria –hitza ordezkutzen duena hizkia- aukeratzeko, irakurri behar du manipulagarrietan esaten dena.

Informazioa lerroka eta zutabeka antolatzen duten testu-generoak erabiltzeak, eskatzen du haurrak ondo ezagutzea zein den taulan jasotzen den informazioaren izaera eta testuetan informazioa nola antolatzen den. Manipulagarria dagokion lekuan ipini ahal izateko, gainera, testuan barrena idatzita aurki ditzakeen askotariko hitzak, zenbakiak, ikurrak edota irudiak zuzen interpretatu beharko ditu. Izan ere, testuan edozein manipulagarri jarri ezin den bezala; manipulagarria, zuzena izanik ere, ezin da testuaren edozein lekuan ipini.

Laburbilduz, beraz, esan dezagun dispositibo didaktiko honetan, (a) enuntziatio egoera bati erantzuten dion hizki bat idatzi behar duela haurrak, eta horrenbestez, enuntziatio prozesu bati ekin; (b) hizki horren transkribapena edo idazketa ez dela eskuz egiten manipulagarrien bidez baizik; eta (c) dispositibo honetan erabiltzen diren testu-generoen funtsezko ezaugarriak ezagutu behar dituela; testu horietako bakoitzean informazioa zutabeka eta lerroka nola antolatzen den, alegia.

Hizkien bidez egiten direnez adierazpen grafikoak, dispositiboa oso ondo egokitzen da aro aurrealfabetikoetan dauden haurren ezaugarrietara. Beti ere, testu-generoa eta testuan idatzita dagoen informazioa (hitzak, zenbakiak...) haurarentzat ezagunak badira.



Taula batean arduraduna (A) nor den erregistratzen.

6.1.4. D kategoria. Hitzen/ izen-sintagmen diktaketa ikasleari

Kategoria honetako dispositiboetan irakas-objektua hitzen kodetzea da. Ikus daitekeenez, idazkiari dagokionez, jauzi bat ematen da, idazketa sistema osatzen duten osagaien gainean lan egin beharrean, hitzekin lan egiten baita. *Hitza* definitu dezakegu elkarrekin artikulatzen diren soinu –fonema– multzo batek osatzen duen unitate lexiko bezala, esanahi finkoa eta kategoria gramatikala duena. Mota askotariko hitzak daude esaldian betetzen duten funtzio gramatikaren arabera. Izenak, adjetiboak, izenordainak, aditzak, aditzondoak, determinatzaileak, juntagailuak eta lokailuak, horiek denak ditugu hitzak. Hala eta guztiz ere, behatu dugunaren arabera, esan behar dugu kategoria honetako

dispositiboetan *izenen* lanketa gailendu egiten da. Adjetiboak, izenordainak, aditzak, aditzondoak eta determinatzaileak ere ikusi dira maiztasun apalagoan. Juntagailuak eta lokailurik ez, ordea. Horiei heltzen diete perpausekin eta testuekin lan egiten dutenean, beranduago ikusi ahal izango dugunez.

Jauzi garrantzitsua ematen da idazkiari dagokionez, aurretik ikusi ditugun hizkietatik edo hitzen laburduretatik, hitza osatzen duten kate fonemiko osoa transkribatzea eskatzen delako. Horrek fonema-grafema erlazio guztiak ezagutzea eskatzen du, baita hitzen esanahia ezagutzea.

Komunikazio modalitateari dagokionez, berriz, azpimarratzekoa da kategoria honetako dispositiboetan haurrak ez duela inolako enuntziario prozesurik abiatu behar, enuntziazioa beste batek egiten duelako. Beraz, baliabide kognitibo gehiago bidera ditzake kodetze eta hizkien markatze prozesura.

Bi izan dira kategoria honetan lekutu ditugun dispositiboak: Dd10 ea Dd11. Eta HH5 eta LH1eko ikasgeletan aurkitu ditugu.

6.1.4.1. Lantzen ari diren hitzen transkribapena (Dd.10)

Dispositibo didaktiko honen ezaugarri nabarmenetakoa da hurrek transkribatu edo kodetu behar dituzten hitzak aldeztatik landutakoak direla, hau da, hitzen esanahia ezagutzen dute eta ortografikoki nola idazten diren ikusteko aukera izan dutela. Gure kasuan, literatur testu batetik hartutako hitzak.

Pertsonak nolakoak diren esaten dituzten hitzen –adjetiboen– zerrenda bat osatzea da helburua, gerora zerrenda hori baliabide dezaten autoerretatua egiteko. Hortaz, diktaketa honen bidez baliabide didaktiko bat sortzen dute. *Lantzen ari diren hitzak* izateak esan nahi du, hitzen esanahia ezagutzen dutela eta aukera izan dutela hitz horiek ortografikoki nola idazten diren ikusteko.

Zerrenda osatuko duten adjetiboen diktaketa mobu berezi batean egin da. Izan ere, pertsonen deskribapenez beteriko testu literario bat irakurri eta landu da aurretik (Dd30). Testu horretan azaldutako adjetiboak dira, hain zuzen, irakasleak hurrei diktatu dizkienak. Prozedura honelakoa da: irakasleak testua esaldika irakurtzen du ahots goran, eta ondoren, esaldian zein adjetibo agertu diren galdetzen du. Identifikatutako adjetibo horiek dira entzun eta orri batean jaso behar dituztenak haurrak. Esan behar da, irakasleak irakurtzen duen bitartean, hurrek ez dutela testua esku artean eta idatzi beharreko adjetiboa norberak transkribatu behar duela.

Adjetiboa identifikatu eta tarte labur batera, irakasleak arbelean idazten du adjetiboa. Horrekin bi gauza lortzen dira. Batetik, diktaketaren bidez hitza jaso ezin duenari, adjetiboak kopiatzeko aukera eskaintzea; eta bestetik, diktaketan jaso diren hitzak ortografikoki zuzen idatzi diren ala ez jakitea. Lehenengo zerrenda hori ikasle bakoitzak egin du eskuz eta horizontalean.

Behin testuko adjetibo guztiak zerrendatu direnean. Hurrengo urratsa izango da horma-paper handi batera ekartzea zerrenda. Horma-paper hori sekuentzia iraun bitartean egongo da ikasgelan eskegita. Horma-paper hori osatzeko, irakasleak banan-banan deituko ditu

ikasleak, eta zerrendaturik ez dagoen beste adjetibo bat idazteko eskatuko die. Horma-paperean zerrenda osatzeak, aurretik idatzita dauden hitzak irakurtzea eskatzen du, eta norberak dakarren zerrendatik, bat hautatzea eta idaztea. Hurrek, aurretik banaka osatu duten zerrendarekin doaz.

Esan daiteke, horma-paperean idazten duten zerrenda, modu kolaboratiboan ekoiztutako baliabide didaktikoa dela.

Dispositibo hau LH1eko ikasgelan abian jarri zen sekuentzia didaktiko batean txertatuta.



Testuko adjetiboak diktatzen eta arbelan idazten.



Adjetiboak horma-paperean idazten.

6.1.4.2. Hitz ezagunen eskuzko idazketa ortografikoa autozuzenketa (Dd.11)

Honakoa mahai-lanen txokoan modu autonomoan nor bere buruari egiten dion diktaketa moduko bat da. Izan ere, saskitxo batetik hurrak txartel bat hartu behar du eta bertan azaltzen duen irudiaren izena idatzi behar du azpian. Hortaz, dispositibo honetan irakasleak diktatu ordez, hurre bera da bere burura datorkion hitza kodetu behar duena, diktaketetan egiten den bezala. Ez dugu enuntziatiaz jotzen, idatzi beharreko hitza zein behar duen izan txartelak agintzen duelako.

Irudiaren izena azpian idatzi ostean, txartelaren ifrentzuan, izena modu ortografikoan idatzita agertzen da. Hortaz, txartelari buelta eman eta hurrak berak zuzendu dezake idatzitakoa. Hori arazorik gabe egin dezake hurrak, txarteltxoa plastifikatua dagoelako eta erabiltzen den idazgailua erraz ezabatzen delako zapitxo batekin.

Argitu behar dugu dispositibo hau dela kokatugabeko testuinguru batean egin den bakarrenetarikoa.



/Ahoa/ hitzaren idazketa ortografikoa autozuzendua.

6.1.5. E kategoria. Hitzen/ izen-sintagmen ekoizpen idatzia.

Kategoria honetan topatuko ditugu enuntziatio egoera errealei erantzuten dieten hitzak ekoizteko dispositiboak. Aurreko kategoriarekin alderatuz gero, hitza kodetu edo transkribatu aurretik, enuntziatio prozesu bati ekin behar dio hurrak.

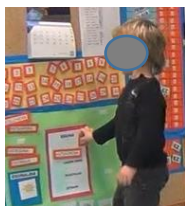
Hiru izan dira kategoria honetan lekutu ditugun dispositiboak: Dd9, 12 eta 13. Saiotako bideoetan ikusi ahal izan dugunez, kategoria honetako dispositiboak hiru ikasmailatan abiatu dira.

6.1.5.1. Informazioa zutabe eta lerroetan antolaturik duten testuetan datuak (hitzak) manipulagarrien bidez ekoitzi (Dd.9)

Dispositibo honek antza handia du lehen ikusi dugun Dd8 dispositiboarekin. Izan ere, dispositibo honetan ere manipulagarrien bidez transkribatzen diren hitzak, eta erabiltzen diren testuek zutabeka eta lerroka antolatzen dute informazioa. Aldea, dagoeneko esan dugu, manipulagarrietan hitzak oso-osorik daude idatzita.

Alde horrek, ostera, ondorio garrantzitsuak ditu, hitzen *dekodetzea* aktibatzen duelako, beti ere, haurra aro alfabetikoan badago. Aro alfabetikoan ez daudenentzako alternatiba, *hitzak ezagutzea* da. Hau da, idatzitako hitzaren zenbait ezaugarri grafikori edota zenbait hizkiren posizioari erreparatua igartzea zein den manipulagarrian dagoen hitza.

Azpmarratzekoa da dispositibo hau ikasmila guztietan abiatu direla.



Haur batek lanegunaren izena dataren datuak biltzen dituen taulan.

6.1.5.2. Informazioa zutabetan eta lerrotan antolaturik duten testuetan datuen (hitzen) ekoizpen idatzia eskuz (Dd.12)

Dispositibo honek Dd9ren antzekoa da. Aldea da, honetan ez dela manipulagarririk erabiltzen, eskuz idatzi behar direlako hitzak. Horrek dakar hizkiak idazteko patro motorrak aktibatu behar izatea, baina manipulagarriak hautatzeko irakurketak saihestea.

Testu moldearen gaineko ezagutzari dagokionez, ez dago aldaketarik. Dispositibo honetan informazioa lerroka eta zutabeka antolatzen dute eta, horrenbestez, haurrek berdin-berdin jakin behar dute nola antolatzen den informazioan testu bakoitzean, dagokion lekuan hitza eskuz idazteko.

Nabarmendu daitekeen beste alderdi bat da, behatu dugunaren arabera, ikasleen aniztasunera ondo egokitzen diren testuinguruak eskaintzen direla. Izan ere, arduradunaren izen-abizenak idazterakoan, haurrak inolako laguntzarik gabe idatz dezake izen-abizena kodetzeko gai delako, baina kodetzeko zailtasunak dituenak, aukera du izen-abizena koptatzeko, alboan duelako ikasle guztien izen-abizenak zerrendaturik.



Haur bat arduradunaren izen-abizenak idazten



Haur bat arduradunaren izen-abizenak idazten eskuz.

6.1.5.3. Ezagunak diren edukiei eta testuei buruzko erantzun laburreko galderetarako erantzunen ekoizpen idatzia eskuz (Dd.13)

Dispositibo didaktiko honetan, haurrek idatziz erantzun behar dituzte galderak. Galdera laburrak izaten dira, haurrentzat ezagunak diren gaiei eta kontuei buruz, eta hitz gutxi batzuekin erantzun daitezke.

Dispositibo honetan zailtasuna ez dago mobilizatu beharreko ezagutzetan edota egin beharreko gogoetetan. Helburua, hitzen kodetze lanetan trebatzea da. Hortaz, galderak zuzen erantzun behar badira ere, haurrak behar beste baliabide kognitibo bidera dezake kodetzera.

6.1.6. F kategoria. Perpausen edo diskurtso-markatzaileak ia ez dituzten testuen ahots gorako irakurketaren entzuketa

Kategoria honetako dispositiboen xedea honakoa da: markatzaile diskurtsiborik kasik ez duten testuak ulertzea. Idazkiari dagokionez, horrek esan nahi du beste jauzi bat ematen dela haurrak erabiliko dituen unitate linguistikoetan. Hitz edota izen-sintagmekin lan egitetik, askotariko perpausekin eta markatzaile diskurtsiborik kasik erabiltzen ez duten testuekin arituko da hemendik aurrerako dispositibo didaktikoetan.

Perpausen artean bereiz ditzakegu perpauis-zatiak, perpauis bakunak eta perpauis konposatuak. Testu etenkatuak, berriz, diskurtso-markatzailerik gabe perpauis andanak antolatzen dituzten testuak ditugu. Adibidez, olerkiak, oharrak, infografiak, eta abar. Idazkiari dagokionez jauzi handia gertatzen dela diogu, perpauis mailako gramatika arauen ezagutzak aktibatzeak eskatzen duelako. Ez da aski izango hitzak ezagutzearekin; izan ere, perpausean duen tokiaren eta betetzen duen funtzio gramatikalaren arabera, hitzaren esanahia ezberdina izan daitekeelako. Horrez gain, hitz mota berri batekin hasiko dira lanean: perpauis konposatuetako juntagailuak.

Komunikazio modalitateari dagokionez, berriz, testu idatzien ulermena ziurtatzen da ahozkoaren bidez. Lehenbizi irakasleak testua aurkezten die haurrei, ulermen marko bat eratzeko laguntzen die, eta testuaren irakurketa adierazkorra egiten du.

Haurrek entzun egiten dute irakaslearen errezitaldia, baina behatu dugunaren arabera, azpimarratzekoa da irakurtaldiaren izaera *dialogikoa*. Haurrek baimenduta dute errezitaldia etetea ulermen arazoren bat konpondu edota testuak iradokitako pentsamenduren edo emozioen bat adierazteko. Irakaslea ere izan daiteke bere ekimenez errezitaldia eten dezakeena, uste baldin badu egokia izan daitekeela irakurtzen ari denari buruz galderaren

bat edo aipamene bat egitea.

Azpimarratzekoa da kategoria honetako dispositiboen izaera dialogikoa esker, ahozkoa ere lantzen dela –ulermena eta mintzamena-; baina baita hizkuntza alfabetatua ere, haurrek entzuten dutena, hain zuzen ere, idatzizkoaren praktika diskurtsibo batekin lotzen den testu bat baita.

Kategoria honetan dispositibo bakar bat identifikatu dugu: Dd15. Dispositiboa, ordea, HH4 eta HH5eko ikasgeletan aurkituko ditugu.

6.1.6.1. Olerkien irakurketa adierazkorraren entzuketa dialogikoa eta errepikatua (Dd.15)

Dispositibo didaktiko honen kategorian azaldu ditugu jada hainbat eta hainbat ezaugarri. Hala ere, dispositibo honen harira, badira hainbat ñabardura egin beharrekoak.

Lehenengoak zerikusia du dispositiboak hobesten duen testu-generoarekin: haur poesiako olerkiak hobesten dira. Horrek esan nahi du, haurren atsegina ez ezik, hizkuntza literarioak eskaintzen duen eredu jaso eta zuzenetara hurreratzea ere bilatzen dela.

Bigarrenak zerikusia du irakurtaldien izaera errepikakorrarekin. Dispositibo honetan ahaleginak egiten dira haurrek buruz ikas ditzaten testuak hitzez hitz. Horregatik, behin baino gehiagotan irakurtzen die irakasleak testua. Irakurtalditik irakurtaldera etenen kopuruak behera egiten du, ulermen arazoak konpondu ahala. Olerkien ezaugarri diskurtsiboek, erraztu egiten dute, gainera, testuaren memorizazioa.

Esan behar da, gainera, testu horien euskarri idatziak zintzilikatu egiten direla ikasgelako hormetan. Ikasgelako saioetan behatu dugunaren arabera, ez da aparteko lanketarik egiten euskarri idatzi horiekin, baina haur guztientzat ikusgai egoteak, zabaldu egiten du euskarri idatzien esplorazio autonomorako aukerak.



Irakasleak olerkia ahots gora irakurtzen.

6.1.7. G kategoria. Perpausen edo diskurtso-markatzailerik kasik ez duten testuen ahots gorako irakurketa

Kategoria honek antza handia du F kategoriarekin xede duen idazkia bera delako: perpausak eta diskurtso-markatzailerik kasik ez duten testuak. Aldea gertatzen da

komunikazio modalitatean, oraingoan ez baitute irakaslearen irakurketa adierazkorra entzungo, ahots gora irakurriko baizik. Horrek bi ondorio garrantzitsu dakartza: batetik, dekodetzeaz gain, aparato foniko osoa martxan jarri beharko dutela irakurtzen ari diren hori ozen eta besteentzat modu ulergarrian ahoskatzeko; eta bestetik, irakurriaren gaineko ulermen prozesua norberaren ardurapekoa dela. Hau da, dekodetzeko, esanahietara iristeko eta gramatika mailako ezagutzak baliatzeko, eta ulermen arazoei aurre egin eta aurrea hartzeko eskura dituen estrategiak erabiltzeko gaitasunaren araberakoa izango dela. Esan bezala, testu idatziaren ulermena ez da beste baten ahozkoaren bidez gertatzen, norberaren irakurketa autonomotik baizik.

Kategoria honetan dispositibo bakar bat aurkitu dugu: Dd16. HHko bi ikasgeletan aurkitu ditugu.

6.1.7.1. Landutako olerkiak errezipitu euskarri idatziaren laguntzarekin (Dd.16)

Dispositibo didaktiko honen xedea da hurrek ahots gora irakurtzea aldeztatik ulertu eta buruz ikasi duten olerki bat.

Guk behatutako saioetan dispositibo hau abiatu da Dd.15 dispositiboaren ondoren. Hau da, behin irakasleak testua aurkeztu, ulermen markoa eratzen lagundu eta testuaren irakurketa adierazkorra hainbat aldiz egin eta gero, entzutearen eta errepikatzearen poderioz hurrek testua buruz joaten dira ikasten, testu osoa ez bada ere, testuaren hainbat eta hainbat pasarte bai behintzat. Gainera, testua ez da memorizatzeko hain erraza, orain arte ikusi ditugun olerkiak baino luzeagoak direlako.

Testua ulertu, pasarte batzuk buruz ikasi eta behin baino gehiagotan irakasleak nola irakurri duen entzun ostean, prest daude olerkia ahots gora irakurtzeko besteen aurrean, euskarri idatziaren laguntzarekin.

Guk behatutakoaren arabera hiru haur dira aldi berean irakurtzen dutenak. Taldekatze hori ez da zorizkoa. Irakasleak talde heterogenoak sortzen ditu eta hirukote guztietan sartu du aro alfabetikoan dagoen norbait. Hautu hori guztiz erabakiorra gertatzen da, horri esker, aro alfabetikoan ez dauden ikasleek badutelako zeri heldu memoriak huts egiten badie eta irakurri beharreko hitza ezagutzeko gai ez badira. Taldekatze horrekin haur batek gaizki pasatzea saihestu nahi da, baldin eta testua irakurtzeko zailtasunak baditu.



Landutako olerkia hiruak ahots gora irakurtzen.

6.1.8. H kategoria. Perpausen edo disurtso-markatzailerik ia ez duten testuen isilpeko irakurketa.

Kategoria honetako dispositiboetan diskurtso markatzailerik kasik ez duten testuen irakurketa ulerkorra eta autonomoa sustatzen da. Antza handia du G kategoriarekin. Alde bakarra da, honetan hurrek ez dutela aparato fonetikoak aktibatu behar.

Kategoria honetan hiru dispositibo didaktiko aurkitu ditugu: Dd 17, 18 eta 19. Hiru ikasmailetan ikusi ditugu kategoria honekin lotzen diren dispositiboak.

6.1.8.1. Dd17. Informazioa zutabe eta lerroetan antolaturik duten testuetan datuak (hitzak) bilatu.

Gisa honetako dispositiboetan hurrek datuen bat aurkitu behar dute informazioa lerrotan eta zutabetan antolatzen duen testu batean. Horretarako, testuan biltzen diren askotariko hitzak dekodetu eta ulertu ez ezik, testuan informazioa nola antolatzen den interpretatu beharko dute, behar duten datua ahalik eta azkarren aurkituko badute.



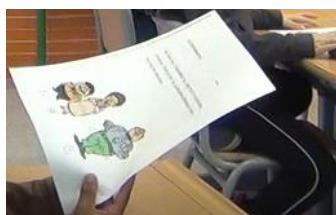
Zerrenda batetik informazioa bilatzen

6.1.8.2. Dd18. Testu idatziaren gaineko galderak erantzutea, hitzik idaztea eskatzen ez dutenak.

Dispositibo didaktiko hauen bidez hurrek modu autonomoan irakurri eta ulertu behar dute testu bat. Ondoren, testuak ematen duen informazioan oinarrituta hainbat ariketa egin beharko dituzte. Ariketa horiek ez dira, ordea, Dd13 dispositiboetan aurkituko ditugunak. Izan ere, gisa honetako dispositiboetan, hurrek ez dute ezer idatzi behar izango irakurritakoa ulertu dutela erakusteko. Horren ordez, idatzizko informazioan oinarrituta

marrazketaren bat egin beharko dute, edota marrazki batzuren artean marrazki zuzena zein den aukeratu.

Komeni da aipatzea, dispositibo hau LH1eko ikasgelan baino ez dugula ikusi eta autoerretratu ekoiztea xede duen sekuentzia didaktiko baten barruan. Intereseko datua iruditzen zaigu, ulertu beharreko testuak zirelako, hain zuzen, bospasei lerroko pertsonen deskripzio laburrak. Hortaz, esan dezakegu, irakurriaren gaineko ulermena, adierazpen grafiko-artistikoa eta irudien interpretazioaz gain, xede zuten testu-generoaren adibide batzuekin lan egiteko aukera ere izan zutela. Horri esker, pertsonen deskripzioen ezaugarri diskurtsiboez ohartzeko aukera zabaldu zen.



Idatzitako deskripzioa zein pertsonaiari dagokion adierazten

6.1.8.3. Dd19. Nahigabeko irakurketa.

Nahigabeko irakurketa izendatzen da intentziorik gabe egiten den irakurketa. Horren adibidea dugu kalean barrena goazenean inguruko errotuluetan, afitxetan, edota publizidadean dauden hitzen edo enuntziatuen irakurketari.

Idatzizkoaren hasierako irakaskuntzaren testuinguruan, nahigabeko irakurketa lotu behar da ingurune fisiko alfabetatzaile aberatsa sortzearen ikastetxean egiten diren askotariko esku-hartzeekin. Esku-hartze horien helburua da haurrak eskura izatea idatzizkoaren testu-genero ugari ikastetxeko espazioetan. Funtzio praktikoa duten testuak dira, hala nola, lekuen izenak adierazten dituzten errotuloak eta askotariko afitxak askotariko azalpenekin eta iragarpenekin.

Ingurune fisiko alfabetatzailearen berariazko diseinuari esker, nahigabeko irakurketa sustatu, testu idatziek esaten dutenarekiko interesa piztu, eta errotulu zein afitxa horietan letra txikiagoarekin esaten diren gauzak arreata handiagoz irakurrazi daiteke.

Aurretik ikusi dugun Dd14 dispositiboarekin lotura zuzena du. Izan ere, aro alfabetikoan ez dauden haurrengan nahigabeko irakurketa gertarazteko estrategia nagusia baita aldeztu aurretik ulertu eta ezagutu dituzten testuak jartzea ikastetxeko ateetan eta hormetan.



Lantzen ari diren olerkiak ikasgelako horman.

6.1.9. I kategoria. Perpausen edo diskurtso markatzailerik kasik ez duten testuen ekoizpen idatzia.

Ekoizpen idatziari dagokionez, jauzi handia ematen da kategoria honetan. Dagoeneko ikusi dugu C kategorian hurrek hitzak ordezkatzeko zituzten hizkiak ekoizten zituztela, eta E kategorian, ostera, hitzak. Oraingoan, hurrek perpausak edota diskurtso-markatzailerik kasik ez duten testuak. Esan dezakegu enuntziario prozesuaren emaitza konplexuagoa dela, kategoria gramatikal ezberdinak duten hitzak erabiltzeaz gain, esaldi mailako gramatika arauak ere aintzat hartu behar direlako.

Kategoria honen barruan lau dispositibo didaktiko aurkitu ditugu: Dd.20, 21, 22 eta 23. Kategoria honetako dispositiboak hiru ikasmailatan aurkitu ditugu.

6.1.9.1. Dd20. Idazketa libre.

Idazketa libretzat jotzen dugu ikasleek euren ekimenez eta idazketa prozesuaren gaineko kontrol osoa izanik egiten duten edozein idazketa. Azpimarratzekoa da idazketa prozesuaren gaineko kontrol osoa hurraren esku dagoela, eta horrenbestez, irakaslearen esku-hartzerik ez da.

Gure kasuan, idazketa librearen adibide bat azaldu zen autokonfrontazio-elkarrizketa batean. Izan ere, HH5eko ikasgelan *barne-korrespondentziarako* postontzia dago. Postontzi horren bidez, hurrek askotariko oharak eta gutunak bidaltzen dizkiote elkarri. Postontzira oharren bat edo gutunen bat iristen denean hartzaileari jakinarazten zaio hartu eta irakur dezan. Haur batek oharrik edo gutunik idazteak dakar beste batek irakurriko duela. Beste adibide bat aurkitu dugu LH1eko ikasgelan. Oraingoan, ikasle batek postala idatzi eta bidali zuen ikastetxera oporretan zegoela.

Haurren ekimenetik egiten diren idazketak diren heinean, esan daiteke, guztiz esanguratsuak eta benetazkoak direla, eta hasiera batean, behinik behin, horrek handitzen du hurraren konpromisoa idazketa prozesuarekiko.

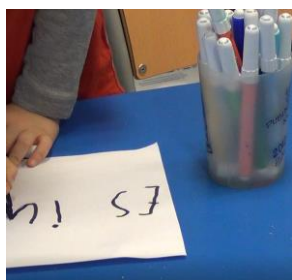
Bi adibide horiek erakusten dute ikasgelan eskaintzen direla idatzizkoaren praktika sozialetara hurreratzeko aukerak. Kasu honetan, adibidez, korrespondentziaren erabilera pertsonen arteko komunikaziorako bide gisa.

6.1.9.2. Dd21. Ikasleen ekimenetik sortzen den testuen idazketa autonomia, egoera emergente bati erantzuteko.

Dispositibo didaktiko honek antza handia du Dd20 dispositiboarekin. Hala ere bi ñabardura egin behar ditugu. Batetik, ikasgelan sortu den gai edo egoera emergente baten harira sortzen den ekoizpen idatzia dela; eta bestetik, testuaren enuntziarioa irakaslearen eta haurren arteko elkarrizketen emaitza dela. Testuaren enuntziario prozesua partekatua da, beraz.

Deigarria da guk behatutako saioan, ahozkoa lantzerantz bideratutako *asanblearen* testuinguruan gertatu dela. Izan ere, irakasleak arazo bat ekarri zuen asanbleara denon artean konponbideren bat adosteko. Arazoa zen txontxongiloen eszenatokiak leku handia okupatzen zuela eta traba egiten zuela. Aukera ezberdinak arakatu ostean, pasillora ateratzea erabaki zuten, baina horrek beste arrisku bat zekarren: pasilloan utzita edonork ukitu zezakeen eta nahigabe puskatu. Arriskua saihesteko, haur bati otu zitzaion ohar bat idatzi zitekeela “*ez ukitzeko*” esaten zuena. Ontzat jo zuten proposamena eta denon artean oharrak hitzez hitz zer jaso behar zuten adostu eta gero, oharra eskuz idazteko eskatu zion irakasleak ideia izan zuen haurrari.

Azpimarratzekoa da ahozkoa bideratutako testuinguru batean gertatu dela testu idatziaren ekoizpena, eta ahozkoaren bidez osatu dutela testuaren enuntziatioa. Horrek erakusten du ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko elkar-eragina handia dela.



“Es iutu / Ez ikutu” oharraren idazketa

6.1.9.3. Dd22. Irakurritako testu etenkatu baten berridazketa.

Dispositibo didaktiko honen berezigarri nagusia da, haurrak idatzi behar duen testuaren enuntziatioa ez dela hutsetik sortzen, baizik eta aldeztu aurretik irakurri eta ulertu duen testu baten birformulaziotik. Horrek esan nahi du, lehenbizi testua irakurri eta ulertu behar dela, eta ondoren, berridatzi.

Behatu dugunaren arabera, ikastetxeko jantokiko eguneko menua da haurrak bilatu behar duena hileko menuak biltzen dituen egutegian, eta ondoren berridazten du paper batean eskegita utziko dena ikasgelako horma batean.



Hileko menuen egutegia.



Eguneko menuaren berridazketa.

6.1.9.4. Dd23. Informazioa zutabetan eta lerrotan antolatutako duen testu batean datuen (perpausen/enuntziatuen) ekoizpen idatzia.

Dispositibo honetan bat egiten dute perpausen/enuntziatuen ekoizpen idatzia, eta informazioa zutabetan eta lerrotan antolatzen dituzten testuen interpretazioa. Izan ere,

haurrak dagokion tokian idatzi behar du perpausa edo enuntziatua.

Behatu dugunaren arabera, irakurketa-koadernoan idatzi behar izan dute haurrek maileguan hartutako liburuaren izenburua eta datak.



Irakaslea ikasleen irakurketa-koadernoak begirutzen

6.1.10. J kategoria. Perpausen edo diskurtso-markatzailerik ia ez duten testuen ahozko ekoizpena.

Harrigarria gerta daiteke *ahozko ekoizpenetan* oinarritzen diren dispositiboak lotzea idatzizkoarekin. Guk, ordea, zentzuzkoa ikusten dugu kontuan hartuta inbentariora ekarri ditugun ahozko ekoizpenak idatzizko informazioan oin hartzen dutela edota idatzi beharreko informazioa biltzeko balio dutela. Horregatik aldarrikatzen dugu kategoria honetako dispositiboek ahozkoa ez ezik, idatzizkoa ere xede dutela. Idatzizkoa berganutzen laguntzen duen ahozkoaren adibide argiak ditugu kategoria honetako dispositiboak.

Kategoria honetako hiru dispositibo didaktiko aurkitu ditugu: Dd.24, 25 eta 26. Hiru ikasmailetan aurkitu ditugu kategoria honetako dispositiboak.

6.1.10.1. Dd24. Aurretik idatziz jasotako informazioaren ahozko aurkezpena.

Dispositibo didaktiko honen xedea da ahoz adieraztea aurretik idatziz jaso den informazioa. Lotzen dira Dd.9, 22 eta 45 dispositiboekin. Haurraren esku dago informazio hori memorizatzea eta idatziz jaso den bezala errepikatzea hitzez hitz, ahots gora irakurtzea, edota birformulatzea.



Arduradunak idatziz jasotako informazioa ahoz helarazten.

6.1.10.2. Dd25. Elkarrizketa erritualizatuak idatziz jaso behar den informazioa biltzeko

Dispositibo didaktiko honen irakas-objektua ahozkoa den arren, dispositibo didaktikoak berak laguntzen du ekoizpen idatzia, idatzi beharreko informazioa biltzeko aukera ematen duelako.

Elkarrizketa erritualizatuak behin eta berriz modu beretsuan egiten diren elkarrizketak dira. Entzutearen eta errepikatzearen poderioz buruz ikasten dituzte haurrek elkarrizketa horiek. Elkarrizketa erritualizatuaren bidez haurrek oinarrizko hiztegia eta gramatika ikasten dute eta ahozko ekoizpenerako –mintzamenerako– baliabide emankorrak dira, batez ere bigarren hizkuntzan eskolatzen ari diren haurrentzat.

Guk behatutako saioetan dispositibo didaktiko hau lotzen da Dd.9 dispositiboarekin. Izan ere, asistentzia erregistratzen diren testuetan zein hitz jarri behar diren jakiteko, elkarrizketa *erritualizatu* bat baliatzen da.



Arduraduna nortzuk etorri diren jakiteko elkarrizketa erritualizatu egiten.

6.1.10.3. Dd26. Buruz ikasitako olerkia, kanta, elkarrizketa... errezipatu euskarri idatzirik gabe.

Dispositibo honek antza handia du Dd.16 dispositiboarekin. Aldea da errezipitaldian ez dela euskarri idatziaren laguntzarik. Hortaz, dispositibo didaktiko honetan testua hitzez hitz ikasi behar da buruz. Euskarri idatzirik erabiltzen ez denez eta testua oso-osorik buruz ikasi behar denez, esan daiteke dispositibo didaktiko honetako testuak Dd.16 dispositibokoak baino laburragoak direla, memorizazio lan hori erraztu aldera.



Haur bat irakasleari olerkia errezipitatzeko euskarri idatzirik gabe.

6.1.10.4. Dd27. Lantzen ari diren antzerkiaren antzezpena euskarri idatzirik gabe baina apuntatzailearen laguntzarekin.

Dispositibo honek antza handia du aurrekoarekin. Aldeak bi dira. Batetik, antzezpenerako buruz ikasi beharreko testua nabarmen luzeagoa dela eta antzezleek euskarri idatzirik esku artean ez duten arren, bada *apuntatzailearena* egiten duen haur bat, antzezleei laguntzen diena gogoratzen zer esan behar duten.



Antzerkiko rolak banatzen eta erregistratzen.



Antzezpena egiten.



Apuntatzailea.

6.1.11. K kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen ahots gorako entzuketa dialogikoa.

Kategoria honek antza handia du F kategoriarekin. Aldea da, kategoria honetako dispositiboetan langai dituzten testuak jarraiak direla; hau da, diskurtso-markatzaileen bidez antolatzen diren testuak. Hortaz, luzeagoak ez ezik, izaera gramatikal eta testuetan funtzio gramatikal ezberdinak dituzten askotariko hitzak azalduko dira, eta horien artean nabarmendu behar ditugu testu antolatzaileak. Hori horrela, kategoria honen barruko dispositiboetan zabaltzen da bidea markatzaile diskurtsiboak zeintzuk diren ezagutzeko eta baita horien erabilera hurreratzeko ere. Diskurtso alfabetatura eta formalera hurreratzeko laguntzen duten kategoriak dira testu jarraietan oin hartzen dutenak.

Kategoria honen barruan identifikatu ditugu 4 dispositibo didaktiko: Dd 28, 29, 30, 31. Hiru ikasmailetan ikusi ditugu.

6.1.11.1. Dd28. Ikasleek emandako testu baten ahots gorako irakurketaren entzuketa dialogikoa irakasleak testua ondo ulertu duela bermatzeko.

Dispositibo didaktiko honetan ikasleak ekoiztutako testu bat irakurtzen du irakasleak ahots gora. Irakurtaldiak izaera dialogikoa du, baina kasu honetan irakaslearen helburua ez da haurrek testua ulertu dutela ziurtatzea, baizik eta ziurtatzea irakaslea ondo ulertzen ari dela haurrak testuan idatzi duena.



Gurasoek bidalitako oharra ahots gora irakurtzen ikaslearen aurrean.

6.1.11.2. Dd29. Testu baten irakurketa adierazkorraren entzuketa dialogikoa, ikasleek ulertu dutela bermatzeko.

Dispositibo honek antza handia du Dd.28 dispositiboarekin. Oraingo honetan, ordea, irakurriaren gaineko elkarrizketaren helburua bada ziurtatzea hurrek ulertu dutela testua.

Behatu dugun kasuan, irakasleak testuaren irakurketa adierazkorra egiten du modu dialogikoan eta testuaren ilustrazioen laguntzarekin. Esan daiteke, beraz, kasu honetan komunikazio testuinguru multimodala sortzen duela irakasleak. Izan ere, testua ulertzeko bi komunikazio hizkuntza baliatu ditzaketelako hurrek, batetik ahoskoa eta bestetik adierazpen grafikoa edo ilustrazioak.



Irakasleak egile-testu bat irakurtzen.

6.1.11.3. Dd30. Gramatikaren alderdi batean fokatutako irakurketa intentsiboa.

Dispositibo didaktiko honen muinean irakurketa *intentsiboa* dugu. Horrek esan nahi du, arreta handia jartzen dela testua osatzen duten hitz guztien esanahietan. Horrez gain, gramatikaren alderdi batean fokatua dela esaten dugu, arreta berezia eskaintzen zaielako gramatika-kategoria bateko hitz jakin batzuei: adjektiboei. Ikus dezagun nolakoa izan den prozedura.

Irakasleak pertsonen deskribapen ugari dituen testu literario baten irakurketa adierazkorra egiten die modu dialogikoan –Dd.29 dispositibo— eta aldi berean, testuaren ilustrazioak erakusten ari zaizkiela hurrei. Behin testuaren ulermen ziurtatu denean, irakasleak berriro irakurriko die ahots gora testuak, baina oraingoan esaldi bakoitzaren amaieran, ikasleek esan beharko diote esaldian zenbat adjektibo identifikatzen dituzten. Identifikatutakoak zerrenda batean idazteko eskatzen die –Dd.10—. Ondoren, zerrenda horretan bildutako adjektiboak partekatuko dituzte ikasleek elkarrekin, adjektiboen zerrenda osatu aldera. Modu horretan, irakasleak lortzen du ikasleek ekoiztea baliabide didaktiko bat oso

baliagarria gertatuko zaiena autoerretrotua egiteko orduan.

Ikus daitekeenez, dispositibo didaktiko beste hainbatekin lotzen da.



Testuko adjetiboak identifikatzen eta arbelean zerrendatzen.

6.1.11.4. Dd31. Apuntatzailearen irakurketaren entzuketa

Dispositibo didaktiko hau Dd.26 dispositiboarekin lotzen da. Izan ere, hura sustengatzen duen dispositiboa da. Dd.26 dispositiboan haurrek testu luze bat memorizatu eta buruz errezitatu behar dutenez, gogoratzen ez dituzten pasarteak berreskuratzen dituzten apuntatzailearena egiten duen haur batek esaten dielako zer esan behar duten.

6.1.12. L kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen ahots gorako irakurketa.

Kategoria honek antza handia du G kategoriarekin. Izan ere, komunikazio modalitate bera sustatzen da. Aldea da, kategoria honetako dispositiboetan testu jarraiak erabiltzen direla, eta horrenbestez, testu antolatzaileen erabilera hurreratzeko aukera zabaltzen da.

Kategoria honen barruan bi dispositibo didaktiko identifikatu ditugu: Dd.32 eta 33. Lehenengoa LH1eko ikasgelan eta bigarrena HH4koan.

6.1.12.1. Dd32. Norberak ekoiztutako testuaren irakurketa adierazkorra.

Dispositibo didaktiko honetan ikasleak aukera du berak idatzitako testu bat gela osoaren aurrean irakurtzeko. Oporretan gelakoentzat idatzitako bidaia-postala da haurrak ahots gora irakurritakoa. Hortaz, dispositibo honetan lotzen dira testu baten idazketa autonomoa, idatzitako testuaren ahots gorako irakurketa, eta idatzizkoaren praktika sozial jakin bat. Dispositibo honek erakusten du nola ematen dion kabida ikasgelan bidaia-postalen erabilerari –idatzizkoaren praktika sozial bati—, eta nola lortzen duen irakasleak balioa ematea haurrak ikasgelatik kanpo modu autonomoan eta bere ekimenez eginiko ekoizpen idatziari. Idazketa librea eta autonomoa sustatzeko espazio bihurtzen da bidaia-postalaren ahots gorako irakurketa. Gainera, haurrak irakurtzeari uzten dionean, zabaldu egiten du irakasleak galderentzako tarte bat, ikasleek baliatzen dutena, adi-adi eta gustura ibili direlako entzuten ikaskideak bidali zien bidaia-postala.



Ikasle bat ahots gora irakurtzen ekoiztutako testua.

6.1.12.2. Dd33. Apuntatzailearen irakurketa.

Apuntatzailearen ahots gorako irakurketa funtsezkoa da ipuina antzezteko eta buruz ikasteko orduan, izan ere, antzezleak ez bezala, apuntatzaileak esku artean du testu osoa idatzita, eta inork antzerkiaren haria galtzen baldin badu, hor dago apuntatzailea prest antzerkiaren haria berreskuratzen laguntzeko.

Apuntatzailearen irakurketa berezia dela diogu, apuntatzailea adi egon behar delako antzezleek esaten dutenarekin, eta aldi berean, jarraitu behar du testu idatzia, hari-galtzea gertatu bezain pronto idatzitakoa ahots gora irakurri eta haria berreskuratzen laguntzeko.

Atxikitutako irudian ikus daiteke apuntatzaileak esku artean darabilen euskarri idatzian, testu idatzia ez ezik, ilustrazioak ere badaudela. Bestalde, pertsonai bakoitzaren ahotsa kolore batez adierazten da.



Apuntatzailea eta darabilen euskarri idatzia.

6.1.13. M kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen isilpeko irakurketa.

Kategoria honek antza handia du H kategoriarekin. Beste behin, aldea da kategoria honetako testuak jarriak direla, eta horrenbestez, diskurtso-markatzaileen erabilera hurreratzeko aukera eskaintzen dela.

Kategoria honetako dispositiboa dugu LH1eko ikasgelan aurkitu dugun Dd.34 dispositibo didaktikoa.

6.1.13.1. Dd34. Irakurketa librea

Irakurketa libretzat jotzen da haurraren ekimenez eta modu autonomoan egiten den edozein testuren irakurketa. Erantsi behar dugu, irakurketa *librea* izango bada, haurraren esku egon behar dela irakurketa prozesu osoaren kontrola, eta ondorioz, haurra izango da erabakiko duena zer irakurri, nola irakurri, norekin irakurri edota hasi eta berehala irakurtzeari utziko dion ala amaieraraino irakurriko duen.

Irakurketa libreen berri ikasmila guztietan izan dugu. Izan ere, egitekoak behin amaitzen direnean hurrek aukera dute liburu-txokotik edozein liburu hartu eta irakurtzen hasteko. Horrez gain, LHko ikasleek auzoko udal-liburutegiara joaten dira astean behin edo.

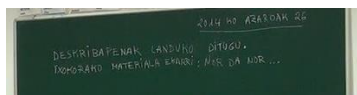
6.1.14. N kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen diktaketa irakaslearentzat.

Idazkiari dagokionez, kategoria honek lotura estu du testu jarraietan oin hartzen duten gainerako kategoriekin. Komunikazio modalitateari dagokionez, ordea, kategoria honetan bada berezitasunik: hurrek enuntziatio prozesuari ekiten diote, baina ez dute kodetzerik edo transkribaketarik egin behar. Hortaz, ez dute kodetu behar ez ezta idazketaren patroia motorrak aktibatu behar. Beraz, baliabide kognitibo gehiago bideratzen dira enuntziatio prozesuetara, behe-mailako prozesurik aktibatu behar ez delako.

Kategoria honen barruan dispositibo didaktiko bakar bat aurkitu dugu LH1eko ikasgelan: Dd.35.

6.1.14.1. Dd35. Testu baten diktaketa irakasleari

Dispositibo honen bidez ikasleek elkarrekin helburu komunikatibo erreala duen testu baten enuntziatio prozesu osoa egiten dute, irakasleari diktatzen baitiote zer idatzi. Irakasleak arbelean joaten da idazten ikasleek diktatzen diotena. Argitu behar da, irakasleak baliatzen duela ikasleen diktaketa testuaren ezaugarri diskurtsibo zenbaiti erreparatzeko. Hortaz, nagusiki ikasleek talde handian enuntziatzen duten testua bada ere, irakaslearen egitekoa ez da bakarrik arbelean idaztea, testuaren ulergarritasuna eta zuzentasuna ziurtatzea baizik, kasu honetan testuaren hartzaileak gurasoak beraiek izango direlako.



Irakasleari ikasleek diktatutako oharra.

6.1.15. Ñ kategoria. Diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen ekoizpen idatzia.

Kategoria honek antza handia du I kategoriarekin komunikazio modalitate bera erabiltzen delako. Ez ordea idazkia. Kategoria honetan testu jarriak ekoiztu behar dira, eta horrenbestez, puntuazio ikurren eta lokailuen erabilera ere kontuan hartu behar du haurrak.

Kategoria honen barruan lau dispositibo didaktiko identifikatu ditugu: Dd.36,37,38 eta 39. Lehenengoa HH4ko ikasgelan eta gainerako hirurak LH1ean.

6.1.15.1. Dd36. Testu baten berridazketa.

Dispositibo honen bidez ikasleek alde zuzenetik ezaguna edo landuta duten testu bat berridazten dute, hau da, testuaren zentzu orokorrari eta testu-planari eutsi behar diote,

baina beste hitz batzuekin eta beste modu batera adierazi daitezke. Testu-plana alde zuzenetik ezaguna denez, haurrek ekoizpen prozesuaren beste alderdietara bidera dezakete baliabide kognitibo gehien.

Dispositibo didaktiko hau 4 urtekoen gelan ikusi dugu. Argitu behar da, dena den, testua berridatzi aurretik, askotarikoak eta ugari izan direla irakasleak abian jarri dituen dispositiboak, 4 urteko haurrak irits zitezten ipuina berridaztera.

Atxikitzen dugun irudian ikus dezakegu ipuinaren berridazketan ilustrazioak ere txertatu direla. Behatu ahal izan genuenaren arabera, haurrek lehenbizi marrazten zituzten ipuinaren pasarte esanguratsuenak, eta behin pasarteak irudikatuta, zer gertatzen zen idatzi behar zuten.



Ipuinaren berridazketa.

6.1.15.2. Dd37. Idazketa libre.

Idazketa libretzat jotzen da haurren ekimenez eta modu autonomoan egiten den edozein testuren idazketa. Idazketa *librea* izango bada, haurren esku egon behar da idazketa prozesu osoaren kontrola, eta ondorioz, haurra izango da erabakiko duena zer idatzi, zertarako idatzi, nori idatzi, norekin idatzi edota idatzitakoa editatuko duen ala ez. akurri, nola irakurri, norekin irakurri edota hasi eta berehala irakurtzeari utziko dion ala amaieraraino irakurriko duen.

Idazketa libreari dagokionez, lehenago aipatu dugu ikasle batek bere ekimenez eta modu autonomoan idatzi zuela gelakoei bidai-postal bat.

6.1.15.3. Dd38. Pertsonai baten deskribapenaren idazketa kolaboratiboa.

Dispositibo honetan ikasleei testu bat ekoiztu behar dute modu kolaboratiboan. Guk behatu dugun kasuan, binaka aritu dira eta egun batzuk lehenago auzoko udal-liburutegira egin zuten bisitan ezagutu zuten pertsonaiaren —Aurorita Beti Politaren— deskribapena egin behar izan dute.

Irakasleak pertsonai hori hautatu zuen kontuan hartuta nola hartu zituen udal-liburutegian. Izan ere, Auroritak udal-liburutegia erakutsi, bazkide nola egin behar zuten azaldu eta liburuaren mailegutza eta espazioen erabilera nola egin adierazi zien, oso modu dibertigarrian eta ulergarrian. Irakasleak pentsatu zuen ikasleentzat ezaguna eta kuttuna zen pertsonai bat hautatzeak gehiago motibatuko zituela deskripzio testua ekoiztera.

Dispositibo honek beste hainbat dispositiborekin saretzen da. Izan ere, pertsonaiaren deskribapena egiten hasi zirenerako haurrek bazuten pertsonak nolakoak garen esaten dituzten hitzen –adjektiboen— zerrenda eskura. Era berean, Aurorita Beti Politaren deskribapena, autoerreturatu literarioa baino lehen egin zuten. Pentsa daiteke, beraz, Aurorita Beti Politaren deskribapenaren idazketa kolaboratiboa baliatu zuela irakasleak, aurretestu gisa testu-generora hurbiltzeko eta lan autonomoa errazteko.



Irakaslea azaltzen pertsonen deskribapena goitik beherako mugimenduari jarraitu behar diola.



Haur batek gelaren aurrean Aurorita Beti Politaren deskribapena ahots gora irakurtzen.

6.1.15.4. Dd39. Autoerreturatu baten idazketa autonomoa.

Dispositibo didaktiko hau da sekuentzia didaktikoaren azken xedea eta alde aurretik hurbilpen ugari egin dira langai zuten testu-generora –autoerreturatu—, izan ere, dispositibo honek lotura handia du beste hainbat dispositiborekin.

Edonola ere, askotariko hurbilpen egin eta gero, modu autonomoan ekoiztu behar du haur bakoitzak bere autoerreturatu literarioa. Merezi du aipatzea, idazketa prozesuaren fase guztiak lantzen dituztela. Egoera komunikatiboaren ezaugarritzearekin hasita eta testu idatziaren edizioarekin amaituta, testua jarriko baita ikastetxearen sarreran

6.1.16. O kategoria. Diskurtso-markatzailez antolaturiko testuen ahozko ekoizpena.

Kategoria honek antza handia du J kategoriarekin komunikazio modalitateari dagokionez. Izan ere, kategoria honek oin hartzen du ahozko ekoizpenetan. Aldea da, ahoz ekoizten diren testuak jarriak direla, eta horrenbestez, testu antolatzaileak ere erabiltzen dira ahozko ekoizpenetan.

Kategoria honetakoak ditugu Dd.40 eta 41. Biak LH1eko ikasmilan baino ez ditugu ikusi.

6.1.16.1. Dd40. Testu primario monologal baten ahozko ekoizpena, idatzi beharko den testuaren aurretestu gisa.

Dispositibo honen bidez, irakasleak lortzen du aurkeztea beraraiz landuko duten idatzizko testu-generoa –autoerreturatu—. Aurkezpen horretarako, ordea, roll-playin ariketa bat baliatzen du. Roll-playing ariketan hiru rol daude: galdu den haurra, udaltzaina, eta udaltzaingora jo duen haurra. Behin rolak banatuta, irakasleak eskatzen die irudikatze honako egoera: ezagutzen ez duzuen hiri batera joan zarete eskolarekin bisitan, eta

konturatu zarete lagun bat galdu egin dela. Udaltzaingora jo duzuenean, nola deskribatuko zenuke galdu den laguna.

Dispositibo honen bidez, beraz, irakasleak azaleratzen ditu testu primarioak. Horixe izango da azken xedearen lehenengo adibidea haurrentzat, haurrek beraiek euren hitzetatik sortutako testua. Horra ahozko ekoizpenak nola lagundu dezakeen idatzizkora hurbiltzen.



Pertsonak deskribatzeko roll-playin ariketa.

6.1.16.2. Dd41. Aurretik idatzitako testu baten birformulazioan oinarritutako ahozko ekoizpena.

Dispositibo honetan, irakasleak lortzen du autoerreturatutik gertu egon daitezkeen beste testu batzuk entzunaraztea. Kasu honetan, ikasturte hasieran ikasle bakoitzak klase osoaren aurrean egin zuen aurkezpena gogoratu eta birformulatzeko eskatu zien. Helburu komunikatibo ezberdina izan arren, bistan da adibide hori ere baliogarria dela irudikatzeke zer izan daitekeen eta nola enuntziatu daitekeen autoerreturatu bat.

6.1.17. P kategoria. Sistema hamartarra osatzen duten zenbakien esplorazioa eta esperimantazioa.

Kategoria honek gogora ekartzen digu A kategoria. Izan ere, esplorazio eta esperimantazio testuinguru bidez gauzatzen da. Aldea da ez dela fokatzen sistema alfabetikoko osagaietan –fonemak eta grafemak–, sistema hamartarraren osagaietan baizik –zifrak eta zenbakiak–. Gogora dezagun ez garela sistema alfabetikoarekin adierazten diren zenbakiez, zifren bidez adierazten diren zenbakiez baizik.

Kontuan hartuta testu idatzietan askotariko zenbakiak erabiltzen direla modu askotara, egokia iruditu zaigu horien lanketa ere inbentariora ekartzea, idazketa sistemaren ikur grafiko konbentzionalak direlako. Hautu horrek bat egiten du idatzizkoari buruz dugun ikuspegi holistikorekin eta agerian jartzen du alfabetatze anizkoitzaren beharra eta bideragarritasuna.

Kategoria honen barruan dispositibo didaktiko bakar bat identifikatu dugu HH5eko ikasgelan: Dd.42.

6.1.17.1. Dd42. Sistema hamartareko zenbaki-kantitae erlazio baten esplorazioa, esperimantazioa eta idazketa kaligrafikoa.

Dispositibo honen bidez haurrak aukera du sistema hamartarra hurreratzeko. Alde batetik sistema hamartarra osatzen duten oinarritzko hamar zifrak grafikoki nola adierazten diren eta nola esaten diren ikasten dute; eta bestetik, 0tik 10era kontatzen ikasteaz gain, zifra horietako bakoitzak zein kantitate adieraz dezakeen ere ikasten dute.

Guk behatutako kasuan, banakako lan autonomoaren bidez mahai-lan txokoan eskura zituzten fitxen bidez egiten zuten lan.



Sistema hamartarreko zifrak eta hurrenkera lantzeko fitxa.



Zenbaki-kantitate erlazioak lantzen.

6.1.18. Q kategoria. Sistema hamartarra osatzen dute zenbakien diktaketa.

Kategoria honek D kategoriarekin antza du komunikazio modalitate berean oinarritzen delako. Diktaketa. Hala ere, bada egin beharreko ñabardurarik. Zenbakien diktaketa eta hitzen diktaketa buru-eragiketak ezberdinak aktibatzen dituzte, zifren bidez adierazten diren zenbakiak ez direlako idatzi behar sistema alfabetikoaren baitan, sistema hamartarraren arabera baizik.

Dispositibo bakar bat kokatu dugu kategoria honetan: Dd.43.

6.1.18.1. Dd43. Zenbakien diktaketa ikasleari.

Zenbakiak ere ohikoak dira testu idatzietan, eta horrenbestez, irakaslea horiei begira ere egoten da. Guk behatu dugun kasuan, esaterako, egoera emergente baten harira eskatu zion irakasleak haur bati idazteko *hogeita hamaika* zifrak erabilia. Zenbaki hori sortu zen asanblean Kaldereroei buruz hitz egiten ari zirela, haur batek jantzi behar zuen gonan zenbat lore egon ote zitezkeen galdetu zuelako haur batek. Denon artean lortu zutenean loreak zenbatzea, irakasleak eskatu zuen norbaitek idaztea zenbaki hori arbelean. Haur batek bere burua aurkeztu zuen eta irakasleak agindu bezala, zifrak erabilia hogeita hamaika idatzi zuen, alegia <2011 / *hogeita hamaika*>. Hauraren errore hori baliatuta, irakasleak proposatu zien denon artean asmatzea zergatik hogeita hamaika zenbakia ezin zen idatzi zifra horiekin.



Hogeita hamaika zenbakia zifrekin nola idatzi ikasten.



Haur bat hogeita hamaika zenbakia zifrekin idazten.

6.1.19. R kategoria. Oinarrizko unitate fisiko baten sinboloaren aurkezpen multimodala eta kokatua

Kategoria honen baliokideak ditugu A eta P kategoriak. Aldea da ez dela sistema alfabetikorik ez eta sistema hamartarrik erabiltzen. Beste kode semiotiko bat erabiltzen da: oinarrizko unitate fisikoak –tenperatura, bokumena, luzera eta abar–. Kode hori ikur grafiko konbentzionalerik osatzen da, arlo zientifikoari lotzen dira eta ohikoena da zenbakiarekin batera azaltzea neurriak adierazteko.

Kategoria honetan dispositibo bakar bat baino ez dugu lekutu: Dd.44.

6.1.19.1. Dd44. Oinarrizko unitate fisikoen eta hizkuntza logiko-matematikoaren sinboloen aurkezpena.

Oinarrizko unitate fisikoen eta hizkuntza logiko-matematikoaren sinboloak ohikoak dira testu idatzietan, eta horrenbestez, horiei erreparatzen die irakasleak. Guk behatutako kasuan, asanblearen tartean sortutako gai emergente baten harira ekin zion irakasleak tenperaturaren Celsius unitateak grafikoki nola adierazten ziren azaltzeari. Izan ere, haur baten adierazpenaren harira goizean ala eguerdian hotzagoa ote zen hasi ziren hizketan. Halako batean haur batek etxeko termometroan ikusitako neurria adierazi zuen, eta arbelean idazteko eskatu zionean irakasleak, ohartu zen zenbakia baino ez zuela idatzi. Egoera emergente hori baliatu zuen irakasleak honako galdera egiteko: nola dakizue zenbaki honek tenperatura adierazten duela? Galdera horretatik tiraka, azkenean irakasleak arbelan idatzi zuen zenbakiaren ondoan Celsius-graduak adierazten den ikur grafikoa.

6.1.20. S kategoria. Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoaren eta irudi figuratiboaren ekoizpen grafikoa.

Aurreko hiru kategoriak bezala, kategoria honek ez du sistema alfabetikoa xede. Aurreko hiru kategoriekin alderatuta, kategoria honetako dispositiboetan ez da ikur grafiko konbentzionalik lantzen. Kategoria honetako dispositiboetan askotariko ikur grafiko eta irudi figuratiboak marrazten dira testu idatzien adierazkortasuna eta ulergarritasuna laguntzeko.

Ikur grafiko ez-konbentzionalen eta irudi figuratiboaren marrazketa inbentariora dakarkigu, idatzizkoaren begirada holistikoa aldarrikatu eta adierazpen grafiko eta artistikoak idatzizkoari ematen dion laguntza azpimarratzeko.

Bi dispositibo didaktiko bereizi ditugu kategoria honen baitan: Dd.46 eta 47.

6.1.20.1. Dd45. Informazioa zutabetan eta lerroetan antolaturik duten testuetan datuen (idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoek edo irudi figuratiboen) ekoizpen grafikoa.

Dispositibo honetan ikus dezakegunez, ikasleek datu bat grafikoki adierazi behar izan dute eguraldiaren erregistro-terratza batean. Azpimarratzekoa da manipulagarri baten bidez egiten dela adierazpen grafikoa. Puntu gorri itsaskorra da eguneko eguraldiari erreparatuta dagokion gelaskan jarri behar dena. Esan behar da, beste dispositibo batzuekin lotzen dela honakoa, izan ere, arduradunak informazio hori helaraziko dielako gainerako ikaskideei.



Eguraldia erregistratzeko terratza.

6.1.20.2. Dd46. Idatzizko testua laguntzeko irudi figuratiboen marrazketa eta koloreztatzea

Dispositibo hau lotura estua du Dd.36 dispositiboarekin. Izan ere, testua berridazten hasi aurretik, irakasleak eskatu baitie ipuinaren pasarte garrantzitsuen marraztu eta koloreztatzeko ipuinean gertatu diren hurrenkera kronologiko berean. Hortaz, ikus dezakegu testuaren adierazkortasuna handitu ez ezik, laguntza-estrategia ere izan dela, pasarteen marrazketa horrek ahalbidetu dielako testu-plana. Marrazkien bidez testu-plana osatuta zegoela, hurrengo urratsean pasarte bakoitzean zer gertatzen azaltzearekin aski zen.



Ipuin baten berridazketa laguntzen duen pasarte baten marrazketa.

6.2. Bigarren galdera. Aztergai izan diren saioetako dispositiboak bere bakarrean agertzen dira edota beste batzuekin erlazioan? Eta horrelakoetan nola saretzen dira?

Behin dispositibo didaktikoak banan-banan azaldu eta sailkatu ostean, ikus dezagun dispositiboen artean nolako saretzeak identifikatu ditugun. Sareak deskribatzeko honako prozedura jarraituko dugu: lehenbizi adieraziko dugu zein elementuk –testuk edo edukiklotzen dituen dispositiboak modu koherentean. Ondoren, sarea zenbat dispositibo didaktikok osatzen duten eta zenbat dispositibo-kategoria dauden ordezkatuak azalduko dugu. Horrela eginda, sarean zehar lantzen diren askotariko idazkien eta komunikazio modalitateen berri emango dugu. Azkenik, sarearen ezaugarritzea osatzeko, hainbat jakingarri eskainiko dira sarearen zertarakoak eta bereizgarriak ezagutzeko.

Dispositibo-sareak ulertu behar ditugu helburu didaktiko eta irakas-objektu berdiner bideratutako dispositibo didaktikoen multzo bat bezala. Halaz ere, sareko dispositibo didaktiko guztiek irakas-objektu berari so egiten badiote ere, dispositibo didaktiko bakoitzean aktibatzen den komunikazio modalitatea eta erabiltzen den idazkiaren arabera, haurra modu holistikago batean hurrera daiteke idatzizkora. Saretzeen bidez, hortaz, irakas-objektua berrosa daiteke (Dolz et al., 2013).

Bestalde, dispositibo-sareek ageri-agerian uzten dute dispositibo didaktikoen izaera modularra eta beste behin ere, irakaslearen ingeniari didaktikoaren lana. Izan ere, askotariko dispositibo didaktikoak elkarrekin artikulatuz, irakasleak nahi beste sareak sortu ditzake irakas-objektu jakin bat jomugan izango duena eta, aldi berean, askotariko komunikazio modalitateak eta idazkiak erabilita. Dispositiboak, edonola ere, ez dira nolahi bata bestearen segidan inolako irizpiderik gabe abiatzen. Sareetan dispositiboak kronologikoki antolatzen irakas-objektuaren denboralizazioaren baitan (Dolz et al., 2013).

Guztira 5 saretze identifikatu ditugu, bi multzotan bereiz daitezkeenak. Alde batetik ditugu idazketa sistema menperatu gabe testu idatziak ulertzea eta ekoiztea helburu dutenak: a) euskararen fonema-grafema erlazioen instrukzio kokatua eta multimodala, b) estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa ulerkorra eta berridazketa, c) estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa ulerkorra eta errezitazioa, eta d) hizkuntza-errutinak. Eta bestetik, idazketa sistema menperatuta, testu generoak ezagutzea eta ekoiztea helburu duten saretzeak ditugu: e) testu generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoak. Identifikatu ditugun bi multzo horiek iradokitzen digute sare batzuk egokiagoak direla hasierako alfabetatzerako, eta beste batzuk alfabetatze aurreraturako. Gogora dezagun alfabetatze prozesua bitan zatitzen duen mugarria dela irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketen automatizazioa (logan, 1997).

6.2.1. SAREA 1. Euskararen fonema-grafema erlazioen instrukzio kokatua eta multimodala

Dispositibo-sare honi kohesioa eta koherentzia ematen dion elementua euskararen fonema-grafema erlazio jakin bat da – /f/ fonema-grafema erlazioa – eta berau berariaz lantzeko erabiltzen den olerkia –*Fufuren bufanda*– eta bere euskarri idatzia. Irakas-objektu

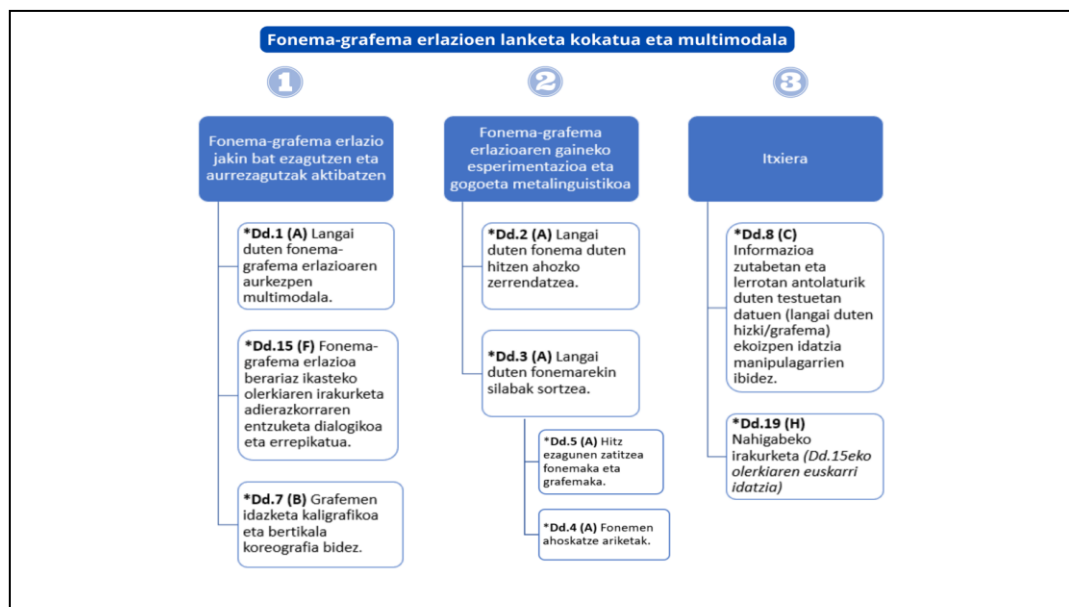
konkretua ezagutzea –/f/ fonema-grafema erlazioa– eta olerkiak eskaintzen duen ulermen markoa aski dira sare honetan biltzen diren dispositibo didaktiko guztiek elkarrekin duten lotura eta eragin-trukea atzemateko. Hala ere, haurra ez da arituko lanean grafema eta fonema erlazio horrekin bakarrik. Sare honetan, esate baterako, haurrak testu idatzi bat – olerki bat– ere irakurri eta ulertuko du, besteak beste. Dispositibo didaktikoen artikulazioari esker, haurra hurrera daiteke idatzizkora modu holistikoago batean.

Sare honek erakusten digu Aitor Ikastolan instrukzio esplizitua *kokatua* dela, alegia, irakurketa eta idazketaren behe-mailako buru-eragiketetan trebatzeko helburuarekin, enuntziatio egoeraren bat aintzat hartzea eskatzen duen instrukzioa dela (Stockard et al., 2008). Horrek, halaber, erakusten du Aitor Ikastolan elkarbizi direla ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala eta instrukzio esplizitua.

Sarea 9 dispositibo didaktikok osatzen dute eta bost dispositibo-kategoria daude ordezkatuak. Hona hemen: Dd.1(A), 2(A), 3(A), 4(A), 5(A), 7(B), 8(C), 15(F) eta 19(H). Lau dispositibo-kategoria ordezkatuak egon arren, azpimarratzekoa da idazketa sistemaren osagaien esplorazioa eta esperimantazioa gailendu egiten dela, dispositibo gehienek baitute xede fonema-grafema erlazio jakin bat. Halaz ere, komunikazio modalitateari dagokionez, bada grafemaren idazketa kaligrafikorik eta baita olerki baten irakurketa adierazkorraren entzuketa dialogikoa eta errepikatua ere.

Lehen sare honen baitan biltzen diren dispositibo didaktikoak behin zerrendatu ditugula, jarraian, sarean nola antolatzen diren azalduko dugu. Ondorengo irudiak erakusten du zein den sarearen egitura, antolamendu kronologikoa eta dispositibo didaktiko bakoitza zein unetan abiatzen den.

12. irudia. Sarea 1: fonema-grafema erlazio baten lanketa kokatua eta multimodala



Irudiari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu hiru aldi nagusi bereiz daitezkeela. Borobildutako zenbakiak hurrenkera kronologikoa adierazten dute, eta lauki urdinek, aldi bakoitzean egiten dena. Ondoren, aldi bakoitzean abiatzen diren dispositiboak zerrendatzen dira goitik behera. Goitik beherako antolaketa horrek ere hurrenkera kronologikoa iradoki nahi du. Dispositibo didaktikoaren izendapen osoarekin batera kategoria ere adierazi dugu hizki larriz eta kaktotxen artean, horrek lagunduko duelakoan

modu argiagoan ikusten irakas-objektua nola joaten da aldatzen komunikazio modalitateari eta idazkiari dagokienez.

Merezi du aipatzea, bestalde, Dd5 eta Dd4 dispositiboak abiatu direla egoera emergente batek sustatuta, izan ere, Dd3 dispositiboan hurrek eginiko erroreen harira aktibatu baitziren. Horrek erakusten du dispositibo didaktikoen izaera modularri esker, sareak denbora errealean alda daitezkeela, ikasgelan sor daitezkeen ustekabeko egoeretara egokitzeko.

Nabarmentzekoa da sarea osatzen duten dispositibo gehienak instrukzio esplizitu kokatuan oinarritzen direla, Dd.1 dispositiboan erabiltzen den olerkiari eta bere euskarri idatziari esker. Izan ere, aipatu olerkia eta bere euskarri idatzia dira hurrari ulermen marko bat eskaintzen diotenak sarea osatzen duten gainerako dispositiboekiko. Horrek erakusten du Aitor Ikastolako irakasleen iritziz, onuragarria dela egunero tarte bat eskaintzea instrukzio esplizitua, Regie Routmanek (1996) bere ikerketean ondorioztatu zuen bezala.

Sare honetan gauzatzen den instrukzio esplizitu kokatuan hainbat joera antzeman daitezke. Lehenengoak zerikusia du (a) ahozko idatzizkorako jauziarekin, eta besteak (b) hitzetik fonematarako eta grafematarako jauziarekin. Dagoeneko esan dugu haurrentzat bere egunerokoa behagarria den hizkuntza unitaterik txikiena silaba dela (Pontecorvo, 2002). Hori da haurrentzat konkretua eta ulerterreza dena. Fonema eta bere baliokide grafikoa –grafema–, aldiz, abstraktua, konplexua eta zaila gertatzen da. Horregatik, hizkien izena, soinua eta itxura grafikoari buruz galdetzen badu ere aurrezagutzak aktibatu eta arakatu aldera, langai duten fonemara eta grafemara iristeko irteera da olerki bat. Irakasleak ahots gora irakurtzen du olerkia modu dialogikoan hainbat aldiz, ulertzen dutela eta buruz ikasten dutela ziurtatzeko. Ikasgelako saioetan ikusitakoaren arabera, pentsa daiteke instrukzio espliziturako Aitor Ikastolak metodo fonetikoan oin hartzen duen instrukzio esplizitua eta kokatua hobesten duela hainbat autorek gomendatu bezala (Cuetos et al., 2019; National Reading Panel, 2000).

Sare honen beste alderdi ezaugarritzaile bat, sarearen izaera multimodala dugu. Ikusten dugu askotariko dispositiboak daudela. Batzuk ahozkoan oinarritzen dira bakarrik; baina badira gorputz-hizkuntzan edota idatzizkoan oinarritutakoak ere. Honek erakusten du idatzizkoaren hastapenetan irakasleek komunikazio-testuinguru multimodalak sortzen dituztela, haur guztiengana iristeko estrategia gisa. Izan ere, gogoratu dezagun 4 urtekoen gelan haur gehienek artean ez dutela idatzizkoa erabat bereganatu, eta gainera, ikasleen heren batentzat, euskara bigarren hizkuntza dela eta adin horretan apala dela ahozkoan izan dezaketen maila. Horregatik, ahozko eta idatzizko hizkuntza ez ezik, beste komunikazio-hizkuntza ere baliatzen ditu, hala nola, musika-hizkuntza, gorputz-hizkuntza eta arte-hizkuntza (marrasketa nagusiki).

Grabazioaldian identifikatu genuen sare hau, aldi berean, beste sare batzuekin ere artikulatzen da. Sareen sare horren helburua, euskararen fonema-grafema erlazio guztiak irakastea da. Hori horrela, aurretik hainbat fonema-grafema erlazio landu dira, eta ondoren beste batzuk landuko dira. Helburua da euskararen alfabeto fonografiko osoa irakastea HH4 ikasturteak iraun bitartean. Horrek erakusten du sare ezberdinak ere elkarrekin artikulatu daitezkeela, are eta egitura konplexuagoak sortuz. Gure sarearen irakas-objektua /f/ fonema-grafema erlazioa baldin baten, sareen sarearen irakas-objektua, berriz, euskararen sistema alfabetiko osoa litzateke. Honek dispositiboaren izaera modularra

berretsi baino ez digu egiten.

Esan behar dugu sarea HH4ko ikasmilan baino ez dela ikusi. Horrek erakusten du sare hau bereziki egokia dela idatzizkoaren hastapenetan. Honek ere iradokitzen du sare batzuk egokiagoak direla hasierako alfabetatzerako, eta beste batzuk, aldiz, alfabetatze aurreraturako. Beti ere, kontuan hartuta haurrak automatizatu ote dituen behe-mailako buru-eragiketak.

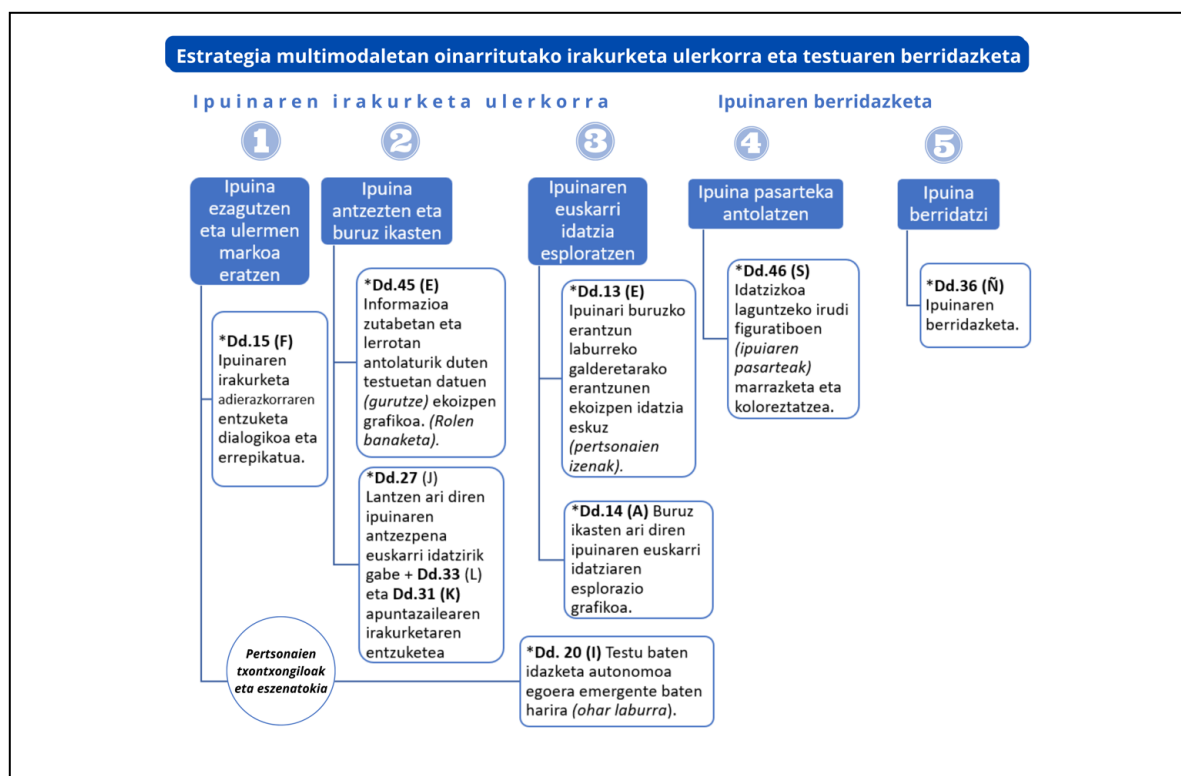
6.2.2. SAREA 2. Estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa ulerkorra eta berridazketa

Kasu honetan haurrentzako testu literario bat izan da sareari kohesioa eta koherentzia eman diona: “*Jirafa gorra*” izeneko ipuina.

Esan daiteke sare honen helburu nagusia dela ipuin baten irakurketa ulerkorra eta berridazketa. Baina ñabardura handia egin behar dugu: ipuina irakurri eta berridatziko dute, artean idazketa sistema menperatzen ez dutela. Horrek erakusten du irakasleak haurra eraman nahi izan duela bere maila errealetik harago. Horrek erakusten du irakasleek abiatzen dituzten dispositiboetan ahalegintzen direla ikaslea bere garapen hurbilekoa eremura eramaten. Ascen Díez de Ulzurrun eta bere taldearentzat (1999), hori ere praktika arrakastatsua da.

Sare honen barruan 10 dispositibo didaktiko ikusi ditugu, 9 dispositibo-kategoria ezberdinekoak. Horrek adierazten digu, aurreko sarearen aldean, idazki eta komunikazio modalitate gehiago tartekatzen direla oraingo honetan. Beste hitz batzuekin esanda, irakas-objektuaren berrosaketa nabarmenagoa dela.

13. irudia. Sara 2: Estrategia multimodaletan oinarritutako irakurketa ulerkorra eta testuaren berridazketa.



Hona hemen biltzen diren dispositiboak: Dd9(E), 13(E), 14(A), 15(F), 20(I), 27(J), 31(K), 33(L), 36(Ñ), 46(S). Jarrian, modu grafikoan azaltzen dugu zerrendatutako dispositiboak nola antolatzen diren sarean.

Oraingoan ere, borobildutako zenbakiak hurrenkera kronologikoa adierazten dute, lauki urdinetan adierazten da zer egiten den aldi bakoitzean, eta goitik behera zerrendatzen diren dispositiboak adierazten digute zein dispositibo abiatu den eta hurrenkera.

Kasu honetan Dd20 dispositiboa egoera emergente baten harira abiatu da. Izan ere, lantzen ari ziren ipuina txontxongiloekin antzezteko eszenatokiak leku handiegia hartzen zuen ikasgelan eta arazoa konpontzeko asmoz, asanblean zer egin ote zitekeen galdetu zien irakasleak ikasleei. Askotariko aukeren artean, azkenean erabaki zuten ikasgelatik kanpo uztea pasilloan. Horrek, ordea, sortu zuen beste arazo bat. Ikasgelako babesetik kanpo, edonork ukitu zezakeen eta nahigabe puskatu. Arazo horri aurre egiteko, ikasle batek proposatu zuen idaztea papertxo batean ohar bat esango zuena: “ez ukitu”. Talde osoari ideia ona iruditu zitzaionez, haur horrek hartu zuen oharra idazteko ardura.

Horrek erakusten du, beste behin ere, irakaslea sentibera dela gai eta egoera emergenteekiko eta ikasleen curriculumari ere lekua uzten diola.

Oraingoan ere hitz egin behar dugu multimodalitateaz. Izan ere, hitzezko bi modalitatez gain –ahozkoa eta idatzizkoa– gorputz hezkuntza (antzerkia) eta adierazpen grafiko-artistikoa (marrazketa) ere baditugu. Ahaztu gabe, eskularen txokoan ipuineko pertsonaia nagusien txontxongiloak egin dituztela eszenatokiarekin batera. Langai duten ipuina haurrek ulertzen eta ikasten duten ahozkoaren bidez, irakasleak ahots gora irakurtzen baitie, irakurtaldia eten dezaketelarik zalantzak argitzeko; apuntatzailearekin laguntzarekin behin eta berriz antzeztearen poderioz, joaten dira ipuina buruz ikasten; gainera, ipuinaren pasarte garrantzitsuenak marraztu eta koloreztatzen dituzte, era berean. Esan dezakegu, komunikazio-testuinguru multimodalen erabilera, aldarnatze estrategia gisa erabiltzen dutela irakasleek.

Sare honen progresioan hainbat joera nabarmendu daitezke. Alde batetik (a) ahozkotik idatzizkorako progresioa dugu. Ez dugu ahaztu behar idazketa sistema menperatzen ez duten haurrei zuzenduta dagoela sarea, eta horrenbestez, irakurketa autonomoaren bidez nekez uler dezakete ipuina. Horregatik, ipuinaren gaineko ulermen markoa eratu eta testuko hiztegiarekin egon daitezkeen arazoak konpontzeko, ahozkoaz baliatzen dira irakaslea eta haurrak. Honek erakusten du Aitor Ikastolan bat egiten dutela Uri Ruiz-Bikendirekin (1995) eta ahozkoa jotzen dutela idatzizkoa irakasteko eta ikasteko bitarteko eraginkortzat. Irakasleak ahots gora irakurtzen die ipuina, eta haurrek lasai eten dezakete irakurtaldia ulertu ez dena argitzeko. Beste joera dugu, (b) diskurtso-markatzaileez antolaturiko testuen irakurketatik idazketara egiten dena. Izan ere, lehenbizi testua ulertu eta ia buruz ikasten da, ondoren berridazteko. Horrek erakusten du alfabetatze prozesuan aurrera egin ahala eta ikasleak behe-mailako buru-eragiketetan trebatu ahala, gero eta testu konplexuagoak (Dale & Chall, 1949) ekoiztu eta ulertu behar izaten dituztela ikasleak Aitor Ikastolan. Azpimarratzekoa da, berridazketan haurrak ez duela hutsetik enuntziatu behar, alde aurretik ezagutzen baitu ipuina eta bertan gertatzen dena. Hortaz, lagundutako enuntziatio prozesua daukagu sare honetan, eta horrek haurrari aukera ematen dio baliabide kognitibo gehiago bideratzeko kodetze prozesuei. Horra hor beste joera bat: (c)

errezagoa da testu idatzi bat berrekoiztea, hutsetik sortzea baino. Bestalde, kontuan hartuta 4 urteko gelako ikasleen heren batentzat euskara bigarren hizkuntza dela eta artean nahikoa maila eskuratu ez dutela, azpimarratzekoa da irakasleak abiatutako dispositiboa zailegi gerta ez dadin, idazketa prozesuaren hainbat fase erraztu edo lagun du dituela. Horrek erakusten du, berriz ere, irakasleen jardunean ezkututzen den ingeniari-tza didaktikoa.

Honako sarea ere HH4 ikasgelan baino ez dugu ikusi. Datu adierazgarria da kontuan hartzen badugu aurreko sarea ere lau urtekoen ikasgelan abiatu zela. Aurrekoan idazketa sistemaren osagaiak xede zituen bitartean –instrukzio esplizitu kokatua–, saretze honetan ez zaio horrenbesteko arreta jartzen hizkuntzaren unitate txikienetan –fonemak, grafemak, silabak...–, testuan baizik. Testu baten ulermen prozesu orokorretik abiatzen dira unitate txikienetara iristeko. Ikusi berri ditugun bi sareek (sarea 1 eta 2) ikasgela berean elkarbizitzen direla ikusteak erakusten du ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala uztartu daitekeela instrukzio esplizituarekin, beti ere azken hori kokatua bada eta horretarako testuinguru ludiko-didaktikoak diseinatzen badira.

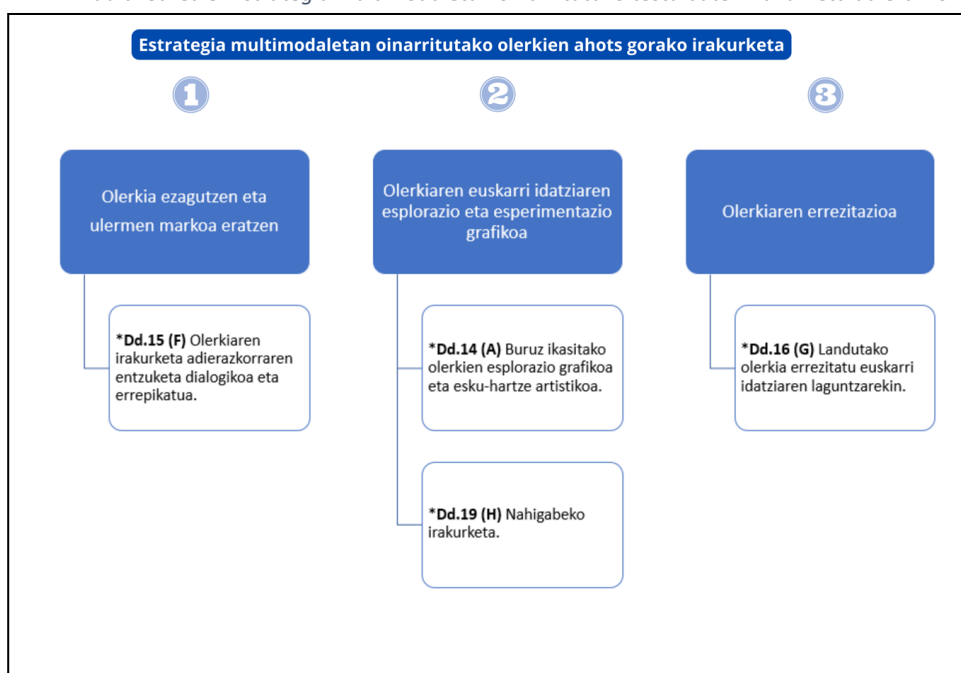
6.2.3. SAREA 3. Estrategia multimodaletan oinarritutako irakurketa ulerkorra eta errexitazioa

Sare honen elementu kohesio-gilea testu literario bat da memorizatzeko erraza dena.

Sare honi esker, idazketa sistema menperatzen ez duten hurrek aukera dute testu idatziak ulertzeko eta errexitatzeko. Bide batez, testua buruz ikasteko egiten den lanari esker, idazketa sistema osatzen duten osagaien esplorazioa eta esperimendazioa ere sustatzen da. Sare hau HH5eko ikasgelan ikusi dugu.

Sare hau lau dispositibo didaktikok osatzen dute bakoitzak kategoria ezberdin batekoa: Dd.15 (F), Dd.14 (A), Dd.19 (H) eta Dd.16 (G).

14. irudia. Sarea 3: Estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa adierazkorra.



Oraingoan ere, borobildutako zenbakiak hurrenkera kronologikoa adierazten dute, lauki urdinetan adierazten da zer egiten den aldi bakoitzean, eta goitik behera zerrendatzen diren dispositiboak adierazten digute zein dispositibo abiatu den eta hurrenkera. Sare honetan lau dispositibo biltzen dira, bakoitzak dispositibo-kategoria ezberdina ordezkatzeko duela.

Sare honi dagokionez, hainbat gauza nabarmendu ditzakegu. Alde batetik, berriro azpimarratu behar dugu irakasleak sortzen duen komunikazio-testuinguru multimodala, nahiz eta oraingoa ez da bigarren sarean ikusitakoa bezain jori. Honek iradokitzen du ahozko komunikazio-gaitasuna garatu ahala, dispositibo didaktikoetan gainerako komunikazio-hizkuntzak desagertuz doazela. Bestetik, irakurketa adierazkoraren entzuketaren izaera dialogikoak beste praktika arrakastatsuen berri ematen digu (Murphy eta al., 2009; Tharp et al., 2002). Izan ere, testuinguru dialogikoetan, ikasleak eta irakasleak elkarri aitortzen dioten munduaren gaineko ezagutzea, nor bere esperientzietatik, eta prest agertzen dira idazten edo irakurtzen ari diren testuaren zein idatzizkoaren gaineko ezagutza elkarrekin alderatu, eztabaidatu, adostu eta partekatzeko (Molina-Iturrondo, 2001). Horrek erakusten du Aitor Ikastolan abiatzen direla dispositibo didaktikoak ikasteko testuinguru dialogikoak eskaintzen dituztenak. Esan bezala, hori ere praktika arrakastatsua da.

6.2.4. SAREA 4. Hizkuntza-errutinak

Honako sarea gainerakoan aldean badu ezaugarri bereizgarriak: ikasmailatik harago hedatzen da. Gainerako sare guztiak ikasmaita berean hasi eta amaitzen diren bitartean, sare honek hiru ikasturtez luzatzen da.

Sare honetako elementu kohesionatzailea da eskola saioaren hasieran egiten diren askotariko datu-erregistroak eskola egunaren antolamenduarekin lotzen direnak. Ardurak honakoak dira: a) arduraduna izendatzea, b) asistentzia erregistratzea, c) eguneko eguraldia erregistratzea, d) eguneko dataren jasoketa, e) eguneko menuaren jasoketa, eta f) etxean irakurritako liburuen erregistratzea. Lehenengo lau ardurak hiru ikasmailatan ikusi ditugun bitartean, azken biak bakarrik abiatu dira LHko ikasgelan.

Aipatu datu-erregistro horien beste ezaugarria dugu egunero egiten direla, eta horrenbestez, errutina izaera dutela. Hortaz, errutina horien bidez, eskolan ematen duen denboraren nozioaz jabetzen lagundu ez ezik, seguru sentitzen eta gero eta autonomia maila handiagoarekin jarduten laguntzen dio haurrari (Fortunati, 2006; Rimoli, 2008). Erregistroak egiteko arduradunak izendatzen dira eta horiei egokituko zaien erregistratu beharko diren datuak bilatu, idatziz jaso eta ondoren besteei ahoz helarazi. Beste ezaugarri komuna da, informazioa lerrotan eta zutabetan antolatzen duten testuak erabiltzen direla enuntziario egoera errealean. Erabiltzen diren testu guztiek funtzio praktikoa dute, laguntzen dutelako eskola eguna antolatzen.

Beste ezaugarri komuna da, modu nabarmenean gaitenzen direla hitzen isilpeko irakurketa eta hitzen ekoizpen idatziak. Garrantzitsua da hori, sare honi esker ziurtatzen baita hiru ikasmailatan egongo dela egunero tarte bat hitzen idazketa eta irakurketa autonomia lantzeko. Pentsa daiteke, LHren hasieran aro alfabetikora iritsi ez diren haurrei errefortzua emateko estrategia bat dela, baita etapan arteko jauzia leuntzeko estrategia ere.

Ezaugarri komun ugari dituzten arren, egia da ikasmailatik ikasmailara alde nabarmenak

ere badirela. Ez soilik ardurak banatzeko moduari dagokionez, baizik eta hitzak irakurtzeko eta idazteko moduei dagokienez ere. aldeak daude prozesuan zehar egin beharreko irakurketetan eta idazketetan ere.

15. irudia. Sarea 4: hizkuntza-errutinak.

HIZKUNTZA-ERRUTINAK						
	Arduraduna	Asistentzia	Eguraldia	Eguneko data	Eguneko menua	Irakurketa koaderno
HH4	Dd.17 > Dd.8 > Dd.24	Dd.25 > Dd.9 > Dd.24	Dd.45 > Dd.24	Dd.17 > Dd.9 > Dd.24	-	-
HH5	Dd.17 > Dd.8	Dd.17 > Dd.8	Dd.45	Dd.17 > Dd.9	-	-
LH1	Dd.17 > Dd.9 > Dd.24	Dd.9 > Dd.24	Dd.45 > Dd.24	Dd.17 > Dd.9 > Dd.24	Dd.17 > Dd.22 > Dd.24	Dd.17 > Dd.23

Goiko taulak aukera ematen digu antzemateko ardura bakoitzak nolako bilakaera izaten duen ikasturte batetik bestera, eta ikasmila bereko ardurek nolako dispositiboak abiatzen dituzten.

Ikuspegi orokor batetik, esan daiteke sare honetan hiru ikasturteren buruan honako dispositiboak abiatzen direla: Dd. 8(C), 9(E), 17(H), 22(I), 23(I), 24(J), 25(J) eta 45(S). Horietako batzuk ikasmila guztietan azaltzen dira gutxienez arduraren batean –Dd.5, 9, 24, 45—. Bada Haur Hezkuntzako ikasgeletan baino abiatu ez den dispositiborik –Dd.8—, eta baita LHko ikasgeletan baino abiatu ez direnak –Dd.22 eta 23—.

6.2.5. SAREA 5. Testu generoetan oinarritutako Sekuentzia Didaktikoa: autoerretratu literarioa eta artistikoa

Sare honen ardatza *azken xedea*: autoerretratu literarioa eta artistiko. Sare honen egiturak gogora ekartzen digu testu generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoa (Bronckart, 2007; Dolz eta Gagnon, 2010).

Hona hemen sarean biltzen diren dispositibo didaktikoak: Dd.10(D), 40(O), 41(O), 29(K), 30(K), 38(Ñ), 39(Ñ) eta 46(S).

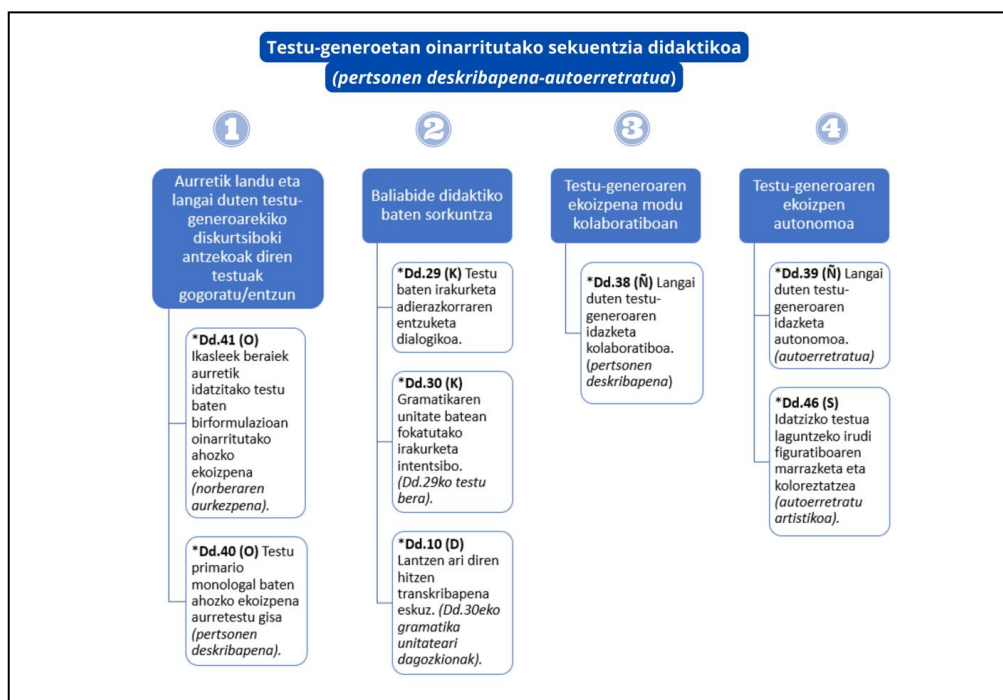
Sare honetan abiatzen diren dispositiboek erreparatzen bazaie, konturatuko gara aurrekoetan oso ohikoak ziren batzuk desagertzen direla, eta aitzitik, besteetan agertzen ez diren dispositibo berriak biltzen direla. Izan ere, gehienak ez ditugu aurreko sareetan ikusi. Hala gertatzen da, sare honetan biltzen diren dispositibo guztiek, bi izan ezik -Dd.10 eta Dd.46—, diskurtso-markatzaileez antolatzen diren testuei begira daudelako, alegia, testu jarraituei.

Dd.10 dispositiboari dagokionez, gainera, argitu behar da dispositibo horretan hitzen diktaketa egiten bada ere, baduela zailtasun erantsia. Izan ere, diktatzen zitzaizkien hitz guztien artetik, adjektiboak zirenak bakarri idatzi behar ziren. Hortaz, oinarritzko gramatikaren ezagutzak ere aktibatu behar ziren, ez baitzen aski kodetzearekin. Entzuten zuen hitzaren gramatika-kategoriari ere erreparatu behar zion. Honek iradokitzen digu esaldi zein testu mailako gramatika berariaz lantzen dela LHtik aurrera eta hobesten dela gramatika pedagogikoa deritzana (Zayas, 1997, 2004).

Sare honetan 4 fase nagusi bereiz daitezke. Lehenengo fasean hainbat dispositibo egiten dira xede duten testu-generoarekin maila diskurtsiboan antza izan dezaketen testuak gogora ekartzeko edota entzuteko. Modu horretan bi gauza lortzen dituzte. Batetik, langai izango duten testu-generoaren aurkezpena egitea, eta bestetik, langai duten testu-generoaren ezaugarri diskurtsiboetara hurreratzea. Bigarren fasean, berriz, autoerretatua egiten lagunduko dien baliabide didaktiko bat sortuko dute: pertsonak nolakoak diren esaten dituzten hitzen –adjektiboan— zerrenda. Horretarako, ordea, hainbat dispositibo abiatzen dira, izan ere, egile-testu literario batetik abiatuko dira. Testuaren irakurketa bi hegaldietan egiten da. Lehenengoan, irakasleak testuaren irakurketa adierazkorra egingo du modu dialogikoan eta ilustrazioen laguntzaz. Modu horretan ziurtatzen da irakurriaren ulermena. Bigarren hegaldian, ostera, irakasleak berriz irakurriko die ahots gora, baina oraingoan ikasleek identifikatzen dituzten adjektiboak joan beharko dira idatziz jasotzen. Azkenean, denon artean lortzen dute ontzea pertsonak nolakoak garen esaten dituzten hitzen zerrenda luzea. Hirugarren fasean, langai duten testu-generoaren idatzizko aurrettestua egiten dute modu kolaboratiboan. Fase honetan pertsonai bat deskribatuko dute bikoteak osatuz. Pertsonaiaren deskribapen prozesua irauten duen denboran, irakasleak hainbat eta hainbat alderdi landuko ditu ikasleekin, horiek lagungarri gertatuko zaizkielakoan autoerretatua egiteko. Esan behar da, pertsonaia ikasleek beraiek ezagutu zutela –auzoko udal-liburutegiko liburuzainaren alter egoa den Aurorita Beti Polita—. Binaka egin duten lehen saiakeraren ondotik, azkeneko fasean ikasleek norberaren autoerretatua egingo dute modu autonomoan.

Sarearen lau faseak gogora dakarkigute *atazetan oinarritutako ikaskuntza* (Nuna, 1993; Recino & Laufer, 2010) eta are modu nabarmenagoan eta are modu nabarmenagoan testu generoetan oinarritutako eredu didaktikoa eta sekuentzia didaktikoa (Dolz & Gagnon, 2010; Ozaeta-Elorza & Garro-Larrañaga, 2010).

16. irudia. Sarea 5: Testu-generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoa.



6.3. Hirugarren galdera. Nolakoa izan da idatzizkoa irakasteko abian jarri diren dispositiboen bilakaera eta progresioa aztertu ditugun hiru ikasmailatan?

Hainbat dira dispositibo didaktikoen argitan antzeman daitezkeen progresio zantzuak. Horretarako, dispositiboak ezaugarritzeko erabili ditugun irizpideei begira jarriko gara.

Lehen arretagunea dugu *idazkien luzera eta izaera eta komunikazio modalitatea*, hain zuzen ere, dispositibo didaktikoen irakas-objektua zehazten duten bi irizpide nagusiak eta dispositibo-kategoriak ezartzeko erabili ditugunak. Bi irizpide horiei erreparatuta, esan dezakegu abiapuntua dela *idazketa sistemaren osagaien esplorazioa eta esperimendazioa* kategoriari loturiko dispositiboak, eta helmuga, berriz, *diskurtso-markatzaileez antolatutako testuen irakurketa eta idazketa autonomoari* loturikoak.

Ondorengo taulak erakusten digu zein kategorietako dispositiboak abiatu diren ikasmaila bakoitzean.

22. taula. Dispositibo-kategorien presentzia ikasmailaka

DISPOSITIBO-KATEGORIA		HH4	HH5	LH1
A (1-1)	Idazketa sistema osatzen duten osagaien esplorazioa eta esperimendazioa.	x	x	
B (1-7)	Sistema alfabetikoko hizkien idazketa kaligrafikoa.	x		
C (1-11)	Sistema alfabetikoko hizkien ekoizpen idatzia.	x		
D (2-9)	Hitzen/ izen-sintagmen diktaketa irakasleari.		x	x
E (2-11)	Hitzen/ izen-sintagmen ekoizpen idatzia.	x	x	x
F (3-4)	Perpausen edo diskurtso-markatzailearik ia ez duten testuen ahots gorako irakurketaren	x	x	
G (3-5)	Perpausen edo diskurtso-markatzailearik ia ez duten testuen ahots gorako irakurketa.	x	x	
H (3-6)	Perpausen edo diskurtso-markatzailearik ia ez duten testuen isilpeko irakurketa.	x	x	x
I (3-11)	Perpausen edo diskurtso-markatzailearik ia ez duten testuen ekoizpen idatzia.	x	x	x
J (3-12)	Perpausen edo diskurtso-markatzailearik ia ez duten testuen ahozko ekoizpena.	x	x	x
K (4-4)	Diskurtso-markatzaileez antolatutako testuen ahots gorako irakurketaren entzuketa.		x	x
L (4-5)	Diskurtso-markatzaileez antolatutako testuen ahots gorako irakurketa.	x		x
M (4-6)	Diskurtso-markatzaileez antolatutako testuen isilpeko irakurketa.			x
N (4-10)	Diskurtso-markatzaileez antolatutako testuen diktaketa irakasleari.	x		x
Ñ (4-11)	Diskurtso-markatzaileez antolatutako testuen ekoizpen idatzia.	x		x
O (4-12)	Diskurtso-markatzaileez antolatutako testuen ahozko ekoizpena.			x
P (6-1)	Sistema hamartarra osatzen duten zenbakien esplorazioa eta esperimendazioa.		x	
Q (6-9)	Sistema hamartarra osatzen duten zenbakien diktaketa.	x		
R (7-1)	Oinarriko unitate fisikoen eta hizkuntza logiko-matematikoen ikur grafikoen esplorazioa eta esperimendazioa.	x		
S (8-13)	Idazketa sistemakoak ez diren ikur grafikoen eta irudi figuratiboaren ekoizpen grafikoa.	x	x	x

Taulan ikus daitekeenez, idazketa sistema osatzen duten osagaien esplorazioa eta espermentazioa bideratutako dispositiboak (A eta B kategoriak) Haur Hezkuntzako ikasgeletan baino ez dira abiatu. Beste hainbeste gertatzen da sistema hamartarra osatzen duten zenbakien eta oinarritzko unitate fisikoen eta hizkuntza logiko-matematikoaren ikur grafikoekin (P, Q eta R kategoriak). Honek erakusten du idazketa sistema osatzen duten ikur grafiko konbentzionalen berariazko lanketa HHn egiten dela batez ere. Beti ere jaso dugun corpusaren arabera.

A kategoriako dispositiboek dagokionez, azpimarragarria da dispositibo horiek oin hartzen dutela sarri testu idatzi batean eta berau ulertzeko prozesuan. Izan ere, analogia bidezko esplorazioa eta espermentazioa kalitatezkoa eta ikaskuntza-iturri izango bada, oin hartuko behar du ulertu eta buruz ikasi den testu batean. Horrek F kategoriako dispositiboetara eramaten gaitu eta agerian uzten du, idazketa sistema osatzen duten osagaien irakaskuntza eta ikaskuntza testuinguru komunikatibo errealetan kokatuta eta testu errealetatik abiatuta egiten dela, ikuspegi eraikitzaileak eta komunikatiboak aldarrikatu bezala.

Aipatu dispositiboetan ahozko hizkuntza testua ulertzeko funtsezko erraminta da eta irakasleak ziurtatzen du. Haurrak, bere aldetik, ahozkoa darabil jasotako hori errepikatze eta sortzen zaizkion ulermen arazoak argitzeko. Horregatik, analogia bidezko esplorazio eta espermentazioari heldu aurretik, haurrek beharrezkoa dute irakasleak testuaren irakurketa adierazkorra egitea modu dialogikoan. Modu horretan, irakaslearen laguntzarekin haurrak testuaren zentzu orokorra ezagutu eta ulermen mailako arazoak konpontzen ditu. Ondoren, behin eta berriz entzutearen eta errepikatzearen poderioz, haurrak lortzen du testua hitzez hitz buruz ikastea. Behin testua buruz ikastea lortzen duenean, haurra prest dago analogia bidezko esplorazioari eta fonema-grafema harremanak bereganatzeari ekiteko. Izan ere, buruz ezagutzen dituen hitz andanaren hotsak euskarri idatzian grafikoki nola adierazten diren arakatzetzeko aukera izango du.

Irakurketari dagokionez, esan ahal dugu hiru direla abiapunturako kategoriak: a) berriro ekarri behar dugu perpausen eta diskurtso-markatzailerik ia ez duten testuen irakurketa adierazkorraren entzuketa (F kategoria); b) hitzen, perpausen eta diskurtso-markatzailerik ia ez duten testuen ahots gorako irakurketa (G kategoria) eta c) perpausen eta diskurtso-markatzailerik ia ez duten testuen isilpeko irakurketa (H kategoria).

Lehenago esan dugu F kategoriari dagozkion dispositiboaren xedea dela haurrek ahozko ulermenaren bidez testu idatziak ulertzea eta errepikatzearen poderioz buruz ikastea. Horrek zabalduko die haurrei analogia bidezko esplorazioa egiteko bidea. Esplorazio horri esker, haurrek arakatu ahal izango dute, hitzak nola idazten diren edo nahiago bada, idatzitako hitzak nola esaten diren.

Harreman fonografikoak menperatu ahala, F kategoriako dispositiboaren maiztasunak behera egiten du eta leku hori betetzen hasiko dira G zein H kategoriarekin lotzen diren dispositiboekin. Alegia, hitz bakarreko edo gutxiko enuntziatuen zein diskurtso-markatzailerik ia ez dituzten testuen ahots gorako (G kategoria) isilpeko irakurketak (H kategoria). F eta gainerako bi kategorien artean dagoen alderik nabarmenena da, analogia bidezko esplorazioari eta espermentazioari begira egiten diren ahots gorako irakurtetan, testua osatzen duten hitzen esanahia ez datorrela dekodetzetik —ahozkotik egiten baita—; aitzitik, isilpeko irakurketan haurra saiatu behar da hitzen esanahietara dekodetzetik iristen.

Hau da, idatzita dagoen hitzaren esanahia ez datorkionez ahoz emanda, hitzaren esanahira iritsi behar da hitzaren ezaugarri grafikoei erreparatuta.

G eta F kategorien arteko alde nagusia da, G kategorietako dispositiboetan haurrak aktibatu behar duelako aparatu fonetiko osoa, dekodetzen ari den hitz bakarreko zein anitzeko enuntziatua ozen eta modu ulergarrian helarazteko audientziari. Horrek eskatuko dio ondo ahoskatzea eta irakurketaren jaritasuna zaintzea.

Irakurketaren hastapenetan G eta H kategoriako dispositiboei dagokionez, aipatu beharreko ñabardura garrantzitsua da erroreen trataera. Izan ere, hitzen irakurketari dagokionez, aintzat hartzen delako haurraren irakurketa aroa. Haurrari ez zaio eskatuko egin dezakeen irakurketa-maila baino handiagorik. Horregatik, komunikazio testuinguru multimodalak, kolaboratiboak eta dialogikoa eskainiko dira, haurrak ahalik eta autonomiarik handienarekin iritsi dadin testu idatziak ulertzera.

Behin irakurketaren behe-mailako buru-eragiketak menperatzen direnean, irakurketa ulerkorrak –ahots gorakoak zein isilpekoak—gero eta maizago egingo dira eta irakurri beharreko idazkiak ere gero eta luzeagoak eta konplexuagoak izango dira. Irakurketa *ulerkorra* izateak esan nahi du haurra bera dela hitzen esanahietara eta testuaren zentzu orokorrera modu autonomoan iritsi behar dena, testuaren ezaugarri grafikoei erreparatuta (K, L eta M kategoriak).

Idazketari dagokionez, esan dezakegu abiapuntuak bi direla: (1) *hizkien* –grafema edo hitz bat ordezkatzeko duena– idazketak, eta (2) *hitzen* idazketak. Bi horien artean ez dugu ierarkiarik sumatu. Biak elkarren osagarriak dira eta aldi berean lantzen dira.

Hizkien zein hitzen idazketa horiek *berrekoizleak* –idazketa kaligrafikoa, kopiaketa eta diktaketa— edo *ekoizleak* –irakasleari diktaketa, ekoizpen idatzia eta idatzizko prozesua laguntzen duten ahozko ekoizpenak— izan daitezke. Idazketa berrekoizleen bidez lortzen da haurrak enuntziazio prozesurik abiatu behar ez izatea edota modu nabarmenean erraztea, kodetze lanetara bidera ditzan ahalik eta baliabide kognitibo gehien. Hala ere, ñabardura garrantzitsua egin behar dugu, izan ere, haurrak enuntziazio prozesurik abiatu behar ez badu ere, berrekoiztuko duen hitzak –edo hitza ordezkatzeko duen hizkiak– enuntziazio egoera erreala batean kokatuta aurkezten baita gehienetan, ikuspegi eraikitzaileak eta komunikatiboak aldarrikatu bezala. Horrek esan nahi du, berrekoizten duen hitzaren esanahia eta idazketaren zertarakoa ezagutzen duela haurrak.

Bi horien artean ere ez dugu sumatu ierarkiarik. Elkar osatzen dute. Hala ere, behatu dugunaren arabera, maiztasun handiagoarekin abiatzen dira idazketa ekoizleak. Ziurrenik horietan enuntziazio prozesuak aktibatzearekin batera, haurraren *ahozko adierazpena* –mintzamina— ere sustatzeko eta lantzeko aukera zabaltzen delako. Gogora dezagun bigarren hizkuntzan alfabetatzen diren haurren kasuan, ahozko ulermenaren eta mintzamenaren lanketa funtsezkoa dela.

Beste ñabardura garrantzitsua dugu idatzizkoaren hastapenetan egiten den *errorearen trataera*. Izan ere, aintzat hartzen da haurra idazketaren zein aroan dagoen, eta horregatik, ez zaio duen baino maila altuagoko idazketarik eskatuko. Horrek esan nahi du hitzen ekoizpen idatzietan onartzen direla idazketa aurealfabetikoak.

Honela azaldu dezakegu dispositibo-kategorien argitan idazketaren progresioa. Abiapuntuan bi dispositibo-kategoria ikus dezakegu: grafemak edo hitzak ordezkaten dituzten hizkien idazketa (C kategoria) eta hitzen idazketa (E kategoria). Halaz ere, badira idazketa berrekiozle batzuk (B, D eta Q kategoriak).

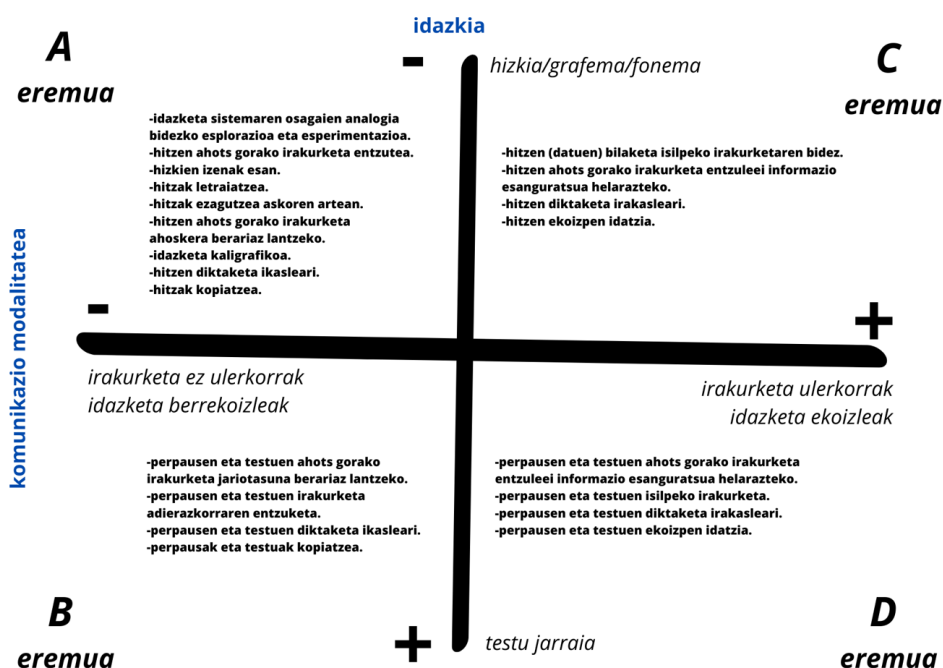
Idazkien luzerari eta izaerari dagokienez, hitzen idazketatik (D eta E kategoriak), askotariko perpausak eta diskurtso markatzailerik ia ez duten testuak idaztera igaroko dira (I eta J kategoriak), gero eta luzeagoak eta egitura sintaktiko konplexuagoak izango dituztenak. Eta bigarren urtas batean etorriko lirateke testu jarraien edo diskurtso-markatzailez antolatzen diren testuen ekoizpen idatzia (Ñ eta O kategoriak).

Esan berri duguna grafikoki irudikatzea funtsezko jotzen dugu. Horretarako, irakas-objektuaren progresioa gauzatzeko zer nolako aukerak dauden irudikatzen laguntzen duen koadrante bat osatu dugu. Irudiak, objektuaren progresioa azaldu ez ezik, objektuaren garapenaren diseinua eta ebaluazioa egiteko ere baliogarria zaigu. Izan ere, haurren abiapuntua non dagoen irudikatzeko aukera ematen digu, eta baita jomuga zein izan daitekeen ere.

Koadrantearen ardatz bertikalean idazkiak zerrendatu ditugu goitik behera, goikaldean unitate txikienak –hizkiak, grafemak eta fonemak— kokatu ditugularik, eta behealdean konplexuenak –testu jarraiak—. Ardatz horizontalean, berriz, idatzizkoarekin lotzen diren komunikazio modalitateak.

Ardatz horizontalaren ezker aldean bildu ditugu irakurriaren ulermenik eskatzen ez dituzten irakurketak –ez ulerkorrak— eta enuntziario prozesurik abiatu behar ez dituzten idazketak –berrekoizleak—. Ardatzaren eskubialdean, aitzitik, irakurriaren ulermena eskatzen dituzten irakurketak –ulerkorrak— eta enuntziario prozesuak aktibatzea eskatzen dituzten idazketak –ekoizleak—. Bi ardatz horiek lau eremu sortzen dituzte jarraian azalduko ditugunak.

17. irudia. Irakas-objektuaren progresioaren koadrantea.



A eremua. Irakurriaren ulermenik eskatzen ez duten hizkien zein hitzen irakurketa, eta enuntziario prozesurik abiatzea eskatzen ez duten hizkien eta hitzen idazketa. Eremu hau dugu irakurtzen eta idazten ikasteko abiapuntua. Bertan topatuko ditugu irakurketa ez-ulerkorrak, hala nola, hizkien izenak esatea, hitzak letraiatzea, hitzak ezagutzea askoren artean, hitzen ahots gorako irakurketa ahoskera berariaz lantzeko; eta idazketa berrekoizleak, hizkien idazketa kaligrafikoa, hitzen diktaketa ikasleari eta hitzak kopiatzea kasu.

Eremu honetan ere kokatzen ditugu idazketa sistemaren osagaien analogia bidezko esplorazioa eta esperimendazioa. Aipatu esplorazioak eta esperimendazioak oin hartzen badute ere *ulertu* dituzten testuetan, eremu honetan kokatzen ditugu testuen ulermena ahozkoaren bidez ziurtatzen delako. Hau da, haurrek ez dute irakurriaren ulermenik behar testuak zer dion jakiteko, aski dute entzundakoaren ulertzearekin. Eremu honetan ere kokatu dugun hitzen ahots gorako irakurketaren entzuketari buruz beste hainbeste esan dezakegu.

B eremua. Irakurriaren ulermenik eskatzen ez duten perpausen eta testuen irakurketa, eta enuntziario prozesurik abiatzea eskatzen ez duten perpausen eta testuen idazketa. Eremu honetan aurkituko ditugu A eremuko irakurketa eta idazketa modalitateak baina idazkiaren izaera eta luzera konplexuagoak direla. Eremu honetan lekutzen ditugu, esate baterako, perpausen eta testuen ahos gorako irakurketa jarotasuna berariaz lantzeko, perpausen eta testuen diktaketa ikasleari, eta perpausak eta testuak kopiatzea.

Perpausen eta testuen ahots gorako irakurketaren entzuketara eremu honetan lekutzen dugu, irakurketa modalitate horretan gakoa ez delako irakurriaren ulermena, entzundakoaren ulermena baizik.

C eremua. Irakurriaren ulermena eskatzen duten hizkien eta hitzen irakurketak – irakurketa ulerkorrak—, eta enuntziario prozesua aktibatzea eskatzen duten idazketak –idazketa ekoizleak—. Eremu honetan aurkituko ditugu irakurriaren ulermena behar dituzten irakurketak, hala nola, hitzen isilpeko irakurketa testu batean dauden datuak –hitzak— bilatzeko, hitzen ahots gorako irakurketa entzuleei informazio esanguratsua helarazteko; eta baita enuntziario prozesuak aktibatzea eskatzen duten hitzen idazketak, hala nola, hitzen diktaketa irakasleari eta hitzen ekoizpen idatzia.

D eremua. Irakurriaren ulermena eskatzen duten perpausen eta testuen irakurketa – irakurketa ulerkorrak—, eta enuntziario prozesua aktibatzea eskatzen duten idazketak –idazketa ekoizleak—. Eremu honetan aurkituko ditugu C eremuko komunikazio modalitateak, baina idazkiaren izaera eta luzera konplexuagoak izango dira oraingoan. Hemen aurkituko dugu perpausen eta testuen ahots gorako irakurketa entzuleei informazio esanguratsua helarazteko, perpausen eta testuen isilpeko irakurketa, perpausen eta testuen diktaketa irakasleari, eta perpausen eta testuen ekoizpen idatzia.

Irakas-objektuaren arabera gradazioa ikusi ondoren, segidan, beste irizpide ezaugarritzaile batzuei begira jarriko. Izan ere, jakin nahi izan dugu irakaslearen laguntza-estrategietan gradaziorik ba ote dagoen ikaslearen autonomia erdiesteko, eta proposatzen dituen dispositiboek progresio hori aldamiatzen ote duten.

Oraingoan koadrantea osatzen duten bi ardatzak dira: ikasleak modu autonomoan jokatzeko duen gaitasuna –ardatz bertikala—, eta irakaslearen esku-hartze mailari dagokionez, dispositiboa zenbateraino den irakasleak gidatua –ardatz horizontala—. Goitik beherako ardatzaren goikaldean autonomia maila txikia adierazi dugu, eta maila altua, aldiz, behealdean. Idatzizkoaren hasierako irakaskuntzari buruz ari garenez, argitu behar dugu autonomia maila lotzen dugula haurren irakurketa eta idazketa aroekin eta modu autonomoan enuntziatzeko edo adierazteko gai den idazki motarekin.

Ardatz horizontalaren ezker aldean ipini dugu irakaslearen esku-hartze mailarik txikiena, eta eskubialdean, berriz, esku-hartze maila altua. Behatu izan dugunaren arabera, ikusi dugu progresioaren joera dela laguntzarik egin gabe egin ditzakeen gauzetatik, ikaslearen gaitasun maila handitu ahala, irakaslearen esku-hartze maila txikitzen dela. Ematen du, beraz, progresioaren joera dela gidatutik autonomora. Hala ere, ikaslearen irakurketa eta idazketa autonomia berariaz lantzeko espazioak hasiera-hasieratik eskaintzen zaizkio haurri. Izan ere, ikasmaita guztietan ikusi dugu irakurketa eta idazketa librerako denbora tarteak eskaintzen direla ikasgelan, baita sustatu ere ikasgelako liburu-txokoan biltzen diren testuen mailegutzarekin.

18. irudia. Irakaslearen esku-hartze mailaren progresioaren koadrantea.



Koadrantean bereizten diren lau gunek azalduko ditugu jarraian.

0.eremua. Ez autonomoa eta ez gidatua. Horrelako adibiderik ez dugu aurkitu, eskolaren

kulturaren eta ikaskuntza eraikitzeke ulermoduaren kontrakoa delako. Pentsaezina da agindutako zereginari aurre egiteke autonomia nahikorik ez duen ikasle bati irakasleak laguntza edo gidaritzak ukatzea

A eremua. Autonomia eta ez gidatua. Eremu honetako dispositiboetan haurrak adieraz ditzakeen idazkiak irakurri eta idatziko ditu, eta, horrez gain, eskatutako zaien idazketa eta irakurketa mota bat etorriko da haurraren irakurketa eta idazketa aroarekin.

Irakaslearen partetik gidaritzarik ez dagoenez eta ikasleak modu autonomoan jokatu ahal duenez, eremu honetan kokatzen diren dispositiboek aukera ezin hobea eskaintzen dute haurra hizkuntza idatziarekin zer egiteke gauza den ebaluatzeke. Eremu honetan, gainera, haurrak aukera izango du testu idatzkiak nahieran esploratzeko zein esperimintatzeko. Eremu honetakoak ditugu, adibidez, irakurketa eta idazketa libreak zein irakaslearen aginduz inoren laguntzarik gabe modu autonomoan haurrak egin ditzakeen irakurketak eta idazketak.

B eremua. Ez autonomia eta gidatua. Eremu honetako dispositiboetan haurra bere garapen hurbileko zonaldera eramaten du irakasleak. Ikusi dugunaren arabera, hiru modutara egin daiteke: a) aro aurrealfabetikoan dagoen haurrak modu alfabetikoan irakurri eta idatziko ditu enuntziatzeko gai den idazki mota; b) aro aurrealfabetikoan dagoen haurrak modu aurrealfabetikoan irakurri eta idatziko ditu enuntziatzeko gai den baino maila altuagoko idazki motak; eta c) aro aurrealfabetikoan dagoen haurrak modu alfabetikoan irakurri eta idatziko ditu enuntziatzeko gai den baino maila goragoko idazkiak.

Eremu honetako dispositiboetan haurrari askotariko baliabide eskaintzen zaizkio, hala nola, testuinguru multimodalak, berdinkideen arteko elkarrekintza errazten dituzten espazioak edota askotariko baliabide didaktiko materialak. Baliabide horiek guztiak aski ez badira, irakaslearen aurrez aurreko aldarnatzea ere eskainiko zaio haurrari.

Lehenengo hurreratzearen adibidea aurkitzen dugu 4 urtekoen gelan, aro aurrealfabetikoan dauden haurrek irakaslearen laguntzarekin idazten dituztelako modu alfabetikoan ipuin bateko pertsonaien izenak. Bigarren hurreratzeari dagokionez, 4 urtekoen ikasgelara joko dugu beste behin, bertan argigarria iruditzen zaigun adibidea aurkituko dugulako. Izan ere, modu autonomoan ipuinak kontatzeko —enuntziatzeko— gai ez diren eta aro aurrealfabetikoan dauden haur batzuek ipuin oso bat berridazten dutelako modu aurrealfabetikoan. Aipatu berri dugun dispositiboak berak balio digu hirugarren hurreratzea adibidetzeko. Izan ere, haur batzuek ipuina berridatzi ez ezik, modu alfabetikoan ere egin nahi izan dute.

C eremua. Autonomia eta gidatua. Eremu honetan kokatzen diren dispositiboek ere haurra eramaten dute garapen hurbileko zonaldera, baina kasu honetan esan dezakegu jomuga dela bigarren alfabetatzea. Izan ere, eremu honetan haurrak aro alfabetikoan daude eta beste jite bateko ikaskuntzak egin behar dituzte bigarren edo alfabetatze aurreratuari begira. jomugan.

Adibide egokia izan daiteke LHko ikasgelan abiatutako dispositibo bat. Irakasleak testu literario baten irakurketa adierazkorra egin zien, baina erreztaldia entzun ahal, haurrei eskatu zien paper batean zerrendatzeko —idazteke— identifikatzen zituzten adjetiboak. Pentsatzekoa da aro alfabetikoan dagoen haurrarentzat ez dela zaila hitzak modu

alfabetikoan idaztea, ezta hitzak ulertzea ere. Bai, ordea, entzuten dituzten hitzen artean adjektiboak direnak bereiztea. Izan ere, horretarako, gramatikaren oinarritzko ezagutza batzuk aktibatu behar dira, besteak beste, hitz bakoitza zein gramatika-kategoriaren barruan dagoen jakiteko. Eredu honetako dispositiboetan aurkituko ditugu, esate baterako, idazketa ortografikoak, gramatika esplizitua, eta ezagutzak aberasteko eta alderatzeko irakurketa eta idazketa.

Koadrantearen azalpenari amaiera eman aurretik hiru ohar garrantzitsu eman behar dira. Lehenengoak zerikusia du dispositiboen helburuak eta baliabide didaktikoen erabilera-arauak hurrekin negoziatzeko irakasleak erakusten duen prestutasunarekin. Izan ere, irakasleak eramaten duenean haurra bere garapen hurbileko zonaldera, haurrak uko egin diezaiolke bere irakurketa eta idazketa aroa baina altuago den maila batean idazteari edo irakurtzeari; eta eskatu ditzake irakasleak aurreikusitako baino baliabide didaktiko gehiago erabiltzeko aukera izatea.

Bigarren oharrak zerikusia du irakaslearen laguntza pertsonalizatuaren kudeaketarekin. Izan ere, zenbat eta baliabide didaktiko gehiago utzi haurren eskura, irakaslearen laguntza pertsonalizaturik gabe zeregina gauzatzeko aukerak ere handiagoak izango dira. Modu horretan, irakasleak laguntza pertsonalizatuagoa eta iraunkorragoa eskaini ahal die laguntza gehien behar duten haurrei.

Hirugarrenak zerikusia du gelako kudeaketarekin. Hiru ikasmailetan ikusi dugu irakasleak dispositibo didaktiko ezberdinak abiatzen ditutela aldi berean, kontuan hartuta ikasleen autonomia maila eta zereginari gauzatzeko haurrek eskura izan behako dituzten baliabide didaktikoak. Ikasle batzuek irakaslearen laguntza pertsonalizatua behar ez duten dispositiboak egiten dituzten bitartean, beste batzuek, konplexuagoak edota autonomia maila txikiagoa izateagatik, irakaslearen laguntza pertsonalizatua behar duten zereginak egiten dituzte. Hurrengo saioan taldeak txandakatzen dira. Modu horretara irakasleak lortzen du gelako antolaketa eta kudeaketa efizienteagoa. Gelako antolaketa eredu honek keinua egingo lioke gelako aniztasunaren kudeaketari.

Gelako saioetan idatzizkoarekin lotzen genituen zereginak ezaugarritzeko erabili genituen gainerako irizpide ezaugarritzaileei so egiten badiegu, progresioaren beste zantzu batzuk ere atzeman ditzakegu. Hona hemen horiek.

Ikasgelan erabiltzen diren **estrategia didaktikoei** –txokoak, hizkuntza-errutinak, sekuentzia didaktikoak, instrukzio esplizitua— dagokionez, esaterako, honako joerak atzeman ditugu. *Txokoei* dagokienez hiru ikasmailetan eskaintzen dira *nahi gabeko*³⁸ irakurketarako aukerak eta irakurketa librerako tartekak, izan ere, hiruretan ikusi ditugu liburu-txokoak, eta hiruretan eskaintzen dira irakurketa librerako tartekak. Liburu-txokoak eskaintza anitza eta zabalagoa du ikasmailetan gora egin ahala, eta liburuen maileguen bidez hurrengan atseginezko irakurketa librea eta autonomoa sustatu nahi da. Horrez gain, eskola orduen barruan irakurketa librerako tartekak ere eskaintzen dira. Batzuetan liburu-txokoan dauden liburuak erabiliko dituzte, beste batzuetan auzoko udal-liburutegira joango dira bisitan.

Hizkuntza-errutinei dagokienez, hiru ikasmailetan aurkitu ditugu. Zentzua du horrek,

kontuan hartuta hizkuntza-errutinetan egiten diren irakuketa-idazketak funtzio praktikoa dutela eta eguneko eskola saioa antolatzen laguntzen dutela. Ezin da ahaztu, era berean, errutinek zentzu pedagogiko sakona dutela, haurrari erritmoa eta segurtasuna eskaintzen baitiote. Gainera, maila guztietan egoteak leundu dezake etapen arteko trantsizioa. Haurrak estrategia didaktiko berberarekin egingo du topo lehen mailara igarota ere. Beraz, jautzia errazteko estrategia gisa ere har daiteke. LHra iristen direnerako ezagutzen baitituzte hizkuntza-errutinetan egin behar diren irakurketa-idazketak. Halaz ere, hizkuntza-errutinei zor zaien bezala, badaude aldeak ikasmaitatik ikasmaitara. LHn are eta nabarmenagoak gertatzen dira alde horiek. Izan ere, hizkuntza-errutinek ikasmaiten joan-etorrian zenbait ezaugarri eusten badiete ere (zertarakoak, ikasgelan hartzen duen tokia eta denbora ...), datuak biltzeko prozedurak eta bildutako informazioa helarazteko moduak aldatzen dira ikasmaitatik ikasmaitara. Aldi berean, errutinek sor dezaketen monotonia eta asperdura saihestearren, irakasleek beharrezkoa ikusten dute ikasturtean zehar errutinei loturiko prozedurak aldatzen joatea eta haurrentzat erronka gerta dakizkien prozedurak proposatzea.

Instrukzio esplizituari dagokionez, aipagarria da HHn dispositibo didaktikotzat jo izan ditugunak, LHn aldiamatzeko estrategia gisa erabiltzen direla. Hala gertau da, esaterako, Dd. 5 dispositiboarekin –hitz ezagunen zatitzea fonemaka eta grafemaka—. Lau urtekoen gelan ikastalde osoari zuzenduriko dispositiboa zen bitartean, LHn erabili da adjektiboen zerrenda bildu behar zuen horma-paperean haur batek zailtasunak izan dituen hautatu duen adjektiboa transkribatzeko.

Testu generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoei dagokionez, aipatzekoa da LHn baino ez dugula ikusi testu-genero jakin bat lantzeko berariazko sekuentziarik. Gainera, sekuentzia bera baliatu da esaldi eta testu mailako gramatika esplizitua ere berariaz lantzeko. Esan daiteke, beraz, progresioaren beste joera batek egiten duela testu funtzionalen erabileratik eta gramatika inplizitutik, testu-generoen eta esaldi zein testu mailako gramatika esplizituaren berariazko lanketara. LHko sekuentzia didaktikoan, esaterako, autoerretratu literario batek behar dituen ezaugarri diskurtsiboak berariaz lantzen dute, eta baita, pertsonak nolakoak diren esaten dituzten hitzak –adjektiboak—.

Testuinguru komunikatiboei dagokionez, alderdirik azpimarragarriena honako hau da: haurrek idazketa sistemaren erabilera arautua menderatu ahala, instrukzio esplizituaren desagertzearekin batera, kokatu gabeko testuinguruak eta ludiko-didaktikoak ere gutxitzen doaz. Horiek utzitako lekua egoera komunikatibo errealek eta egiantzekoek beteko dute.

Euskarri idatzien hizki motari dagokionez, esan dezakegu ikasmaita guztietan gailentzen dela lotugabeko letraren erabilera. Hala, ikusi dugu hizki mota hau maiz erabili ohi dela baliatzen dituzten askotariko testu argitaratuetan eta irakasleek beraiek sortzen dituzten baliabide didaktikoetan. HHn, dena den, salbuespenik ikusi dugu. Etapa horretan aurki daiteke argitaratutako testuren bat edo beste lotutako inprenta-letra (*script*) erabiltzen duena. Guztiarekin ere, esan dezakegu ez dugula ikusi lotutako letra erabiltzearen aldeko aldarri espliziturik edota hura berariaz erabiltzeko dispositibo didaktikorik. Irizpide honi dagokionez, beraz, ezin dugu inolako joeraren berri eman. Lotugabeko letraren erabilera ikasmaita guztietan gailentzen dela baino ezin dugu esan.

Markatze motari dagokionez, berriz, nabarmentzekoa da hiru ikasmaitetan sustatzen dela eskuzko idazketa bertikala –horma batean idazten egiten duguna—, zein eskuzko idazketa

horizontala –mahai-gaineko paperean idazteko egiten duguna—. Manipulagarrien erabilera ere hiru ikasmailetan ikusi dugun arren, maiztasuna nabarmen apalagoa da. Argitu behar da, hala ere, HHn manipulagarrien erabileraren xedea hitzen irakurketa sustatzea den bitartean, LHren kasuan, denbora aurreztea dela. Teklatuaren bidezko idazketa –ikusmenezko mekanografia— ez dugu LHn baino ikusi eta alde aurretik eskuz idatzitako testu bat editatzeko. Markatze motari dagokionez, beraz, esan dezakegu eskaintza zabal behatu dela. Eskaintza zabal horrek ez dio eskuzko idazketari lehentasunik kentzen, baina aldi berean, ekoizpen idatzien edizio prozesuetara hurbiltzeko bidea zabaltzen du, batez ere, LHtik aurrera.

Lan egiteko modu sozialari dagokionez, hiru ikasmailetan ikusi daitezke banaka zein taldeka egiten diren dispositiboak. Hortaz, ezin dugu joerarik aipatu, hiru ikasmailetan askotariko moduak eskaintzen direla. Ziurrenik hala gertatzen da, testuinguru kolaboratiboak laguntza-estrategia egokiak izan daitezkeelako, bereziki talde berean autonomia eta ezagutza maila ezberdineko ikasleak biltzen direnean. Esan daiteke, hala ere, ikasmailetan gora egin ahala, lan autonomoan oinarritutako dispositiboek kopuruak gora egiten duela.

Irakaslearen esku-hartze mailari dagokionez, hiru ikasmailetan ikusi dugu irakaslearen esku-hartze maila handia zein txikia eskatzen duten dispositiboak. Behar bada, joera bat baino esanguratsuagoa da irakaslearen esku-hartze maila ezberdina eskatzen duten dispositibo desberdinak abiatzen direla aldi berean ikasgelan. Lan egiteko modu sozialarekin batera, irakaslearen esku-hartze maila gorago ikusi dugun bezala, nabarmenagoa da ikasmailetan aurrera egin ahala progresioaren joera egiten duela gidatutik autonomora.

6.4. Laugarren galdera. Aztergai izan diren saioetan dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten zein printzipio didaktiko-pedagogiko azalatu dituzte irakasleek irakurketa-idazketaren hastapenetan laguntza bideratzeko?

Ikerlariaren behaketatik identifikatu eta ezaugarritu ditugun dispositibo didaktikoak, sareak eta progresioa azaldu ondoren, ikerketa-galdera honi erantzuteko saioen aurrez aurreko autokonfrontazio-elkarrizketetan jarriko dugu arreta. Irakasleen berbaratzean atzean zein printzipio didaktiko-pedagogiko dauden ateratzen saiatuko gara; dispositiboak gelaratzerakoan gidari dituztenak, eta horiek sailkatu eta interpretatu egingo ditugu. Horretarako, autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleetatik ez ezik taldeko autokonfrontaziotik ere pasarteak hautatu ditugu.

Ikerketa lan honetan *printzipio didaktiko-pedagogiko* kontzeptuarekin honakoa eman nahi dugu aditzera: ikaslea irakas-objektuarekin harremanetan jar dadin irakasleak aintzat hartzen dituen oinarria edo ardatza, ikaslearen ongizatea jomugan izanik. Garrantzia handiko kontua da Aitor Ikastolako irakasleentzat ikaslearen ongizatea erdigunean egotea, izan ere, haurren ongizatearen zaintza da alfabetatze goiztiarra mesfidantzaz ikusten dituzten autoreek (Almon & Miller, 2011; Suggate eta al., 2013) salatzen dituzten arriskue

egoera saihesteko modurik onena.

Irakas-objektua hizkuntza idatzia dela, irakurtzen eta idazten irakasteko irakasleak diseinatu eta gelaratu dituen dispositibo didaktikoak printzipio erraztatzaile batzuk gidatzen dituztela ikustera goaz. Azken batean, printzipio pedagogikoen jarraibide edo gida gisa funtzionatzen dute eta bai ekintza zein irakasleen jardueraren eta pentsamendua bideratzeko bitartekoak dira.

Zenbait printzipio didaktiko-pedagogiko orientatzaile eraiki ditugu irakurketa-idazketaren hastepeneko irakaskuntzarako. Printzipio horiek zuzenean garrantzitsu marko teorikoan aipatutako ikuspegi eraikitzaileak dira. Ikusi ahal izango denez, eraiki ditugun printzipioetako askok lotura estua dutelako ikuspegi eraikitzaileak hobesten dituenekin: ezagutza eraikitzeko ikaslearen garapen eremu hurbila ezagutu, errorearen balio eraikitzailea indartu, berdinkideen arteko interakzioak sustatzen dituzten testuinguruak eskaini, eta hurrari laguntzea bakarrik egin ezin duen hori gauzatzen bere garapen kognitibo, afektibo eta emozionala aintzat hartuta.

Ikaskuntza testuinguru orotan printzipio didaktiko-pedagogikoen irakaslea faktore garrantzirik bihurtzen dute haurra gara dadin bere dimentsio guztietan. Printzipio didaktiko-pedagogikoak aintzat hartuta irakasleak gorpuzten duen jarduerak lagungarri gertatzen zaizkio ikasleari dituen mugak gainditzeko eta modu integral eta osasuntsuan hezteko. Irakasleak diseinatzen dituen ikaskuntza testuinguruarekin eta irakaslearen beraren laguntzarekin ikasleak bere potentziala altxatu egiten du. Era berean, funtsezkoa da irakaslea gai izatea ikasgelan abiatzen duen dispositibo didaktikoa moldatzeko, haur bakoitzaren unean uneko beharrei erantzun ahal izateko. Gogora dezagun praktika arrakastuzat jotzen dela pixkanaka-pixkanaka ikaslearen esku uzten joatea jardueraren gaineko kontrola gero eta autonomia handiagoz jardun dezaten (Díez de Ulzurrun et al., 1999)

Halaber, ikasgelan ikaskuntza prozesua erraztuko duten testuinguru sozial eta kulturalak eraikitzea ere garrantzirik da, ezagutzaren eraikuntza prozesua ez delako bakarka eta intzionalitate gabe egiten; aitzitik, irakaslearen bitartekaritza kultural eta linguistikoa ezinbestekoak dira (Bruner, 1984; Cazden, 1988; Mercer, 1997; Vigotsky, 1973). Jada ikusi dugunez, aztertu ditugun dispositibo didaktikoen ikasketa ingurune atsegin, estimulagarri eta erosoak eskaini nahi dizkieta haurrei, helburua baita ikaslea ongi eta asebeteta sentitzea idatziaren ikaskuntza egiten ari den bitartean.

Jarraian, bada, irakurketaren eta idazketaren hastapenetan funtsezkoak diren zenbait printzipio didaktiko-pedagogiko orientatzaile azalduko ditugu, irakaslearen berbalizazioetatik inferitu ditugunak.

1. Printzipioa: Haurren behar afektibo, kognitibo, fisiko eta linguistikoa ondo ezagutu behar dira.

Printzipio pedagogiko honek azpimarra jartzen du ikaslearen gainean irakasleak duen ezagutzan eta ezagutza horren erabileran. Izan ere, ikaslearen gaineko ezagutza zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa ere ikasketa testuinguru zein dispositibo didaktikoak modu eraginkorrean eta arrakastuz moldatzeko aukera ere. Hainbat adibideren bitartez adieraziko dugu zein berbalizazioetatik inferitu dugun honako printzipioa.

Jarraian dakargun adibideak erakusten du etorri berri den haurrerekiko irakasleak duen sentiberatasuna eta enpatia, ulerturik bakardadea sentitzea ikaskuntzarako oztopo dela.

- (tas3/ 9-11) 9. Ir.: Iritsi berria da hau | Ukrainatik (...) ³⁹
 10. Iker.: aha
 11. Ir.: Nire kezka... | ta lehen irakurri detenian | ba momento horretan | seguruna hoi izango zala | ezta? | ba: | ailegatu denez... | **a ze bakardadia sentitu behar duen** ⁴⁰!

Bigarren adibide honek erakusten du irakasleak ikasgelan duen aniztasuna ezagutu ez ezik, aniztasun horren kudeaketan ere arreta jartzen duela. Izan ere, zeregin beraren aurrean haur batzuek denbora luzeagoa behar dute, eta zeregina egiten duen bitartean, beste batzuk aspertu egiten dira. Irakaslea jabetuta dago batzuen asperdura eta besteen denbora beharra aldi berean kudeatu behar dituela.

- (tas2/ 44) 44. Ir.: lau eta bost urtekin bai | da eguneroko gauza | eta batzutan sortu izan zaigu zalantza hori || ba | **umeekin | ba bueno| karo | aspertu | batzuei | kosta egiten zaie** | ta hogeitabi izan dira | ta karo| hor egotea || ta segun ze erritmo daraman bakoitzak | **ze badira batzuk | hor hasten direla irakurtzen** | eta bueno | ezta?| motel ibiltzen dira| ta pasa dezakezu denbora pila bat.

Hurrengo adibideak ere garapenean dagoen aniztasuna bistaratzen du, baina oraingoan nabarmendu daiteke irakasleak ez duela haurraren errendimendua gutxienesten, hain zuzen ere, badakielako haurra modu autonomoan zer egiteko gauza den. Adibidean ikusiko dugunez, irakasleak aditzera ematen du ezagutzen duela zeintzuk diren haur baten aktibitate handiko eta txikiko orduak egunean zehar, eta baita nortasunaren garapenean beste haur bat zein fasean dagoen.

- (tas3/ 122) 122. Ir.: hori: | bai | **honi asko kostatzen zaio**: holakoetan | goizean batez ere | **etortzen da lasai-lasai** || eta bestea ba: | **dago en la fase del no** | “ez dut nahi eta ez dut nahi” | eta jasta

Garapen eta behar motorrei ere erreparatzen diela erakusten du irakasleak. Hurrengo adibidean, esaterako, irakasleak adierazten du haur batzuk mugitzeko behar handia behar dutela, eta mugitzeak ondo sentiarazten dituela.

- (tas1/ 331-333) 331. Ir.: (...) Davidek behar du hori askotan
 332. Iker.: Zer behar du?
 333. Ir.: ba | **mugitzea | ta ondo sentitzen ari da**

Garapen eta behar motorrei erreparatzeaz gain, irakasleak jarduera motorra erabiltzen du haurrak ongizatera ekartzeko estrategia gisa. Hurrengo adibidean, irakasleak adierazten du haurrak dantzan jartzen dituela haurren asperdurari eta buru nekeari aurre egiteko.

- (tas3/ 127-130) 127. Iker.: ta kasu honetan | dantza egitearena?
 128. Ir.: **e:** | **honengatik izaten da (haur bat seinalatzen du, atzerritik iritsi berri**

³⁹ Transkribatutako pasarte batzuk isiltzea erabaki dugu informazio esanguratsua ez dutelako eta aipuak irakurgarriagoak eta ulergarriagoak egiteko.

⁴⁰ Beltzez markatua gurea da, ageriago uzteko esan nahi izan duguna.

den haurra euskararik eta gaztelaniarik ez dakiena)

129. Iker.: xxxx

130. Ir.: bai | ja: | oso nekatuta zegoen | eta behar zun | ba: | pixka bat... | fijatu zenez eta hasi zenez pixka bat | keinu hoiak egiten | esan nun | bueno ba: | ia jarraipen piska bat ematen diogun | irudia: | abestia: | ta piska bat horrekin | musika unibertsala delako azkenean

131. Iker.: aha

132. Ir.: ikusten nola saiatzan dan?

133. Iker.: bai

134. Ir.: behintzat | ba: | barruan egoteko | sentitzeko taldean

Alderdi honek garrantzia duela ikus daiteke, etapen arteko taldeko autobehaketetan ere gai hori dutelako hizpide. Gainera, taldeko autokonfrontazioan irakasle askoren hitzartzearen bidez, gaiaren gaineko ezagutza osatu eta ñabartu egiten dute. Ko-eraikuntza horretan, . Taldearen arretagune bihurtu da.

- (teata1/ 254-263) 254. Ir1.: Ordun| karo | nik hor esaten det |hemen hiru lagun oso urduri daude | xxxxx
255. Iker. xxxx
256. Ir1.: Eta ordun | nik pixka bat | horrekin ba eman nahi diot ba pixkat sarrera edo | eta ordun | uste det
257. Ir2.: I xx eta gero altxatzen duzunean| zerbaitengatik altxatzen duzu?
258. Ir1.: Bai bai bai | **musika jartzeko**
259. Ir2.: **Tokiz mugitzeagatik**
260. Ir1.: Bai | pixkat **gorputza mugitzeagatik** |porke geunden ja danak...
261. Iker.: Hor adibidez erabakitzen dezu **moztea**| esaten...
261. Ir1.: Bai bai bai
262. Ir3.: Bueno | eta oso ondo dago ere esatea zergatik mozten dun | ze hor emozio bat ere ari da | e: | umeei | ez dira- | bakarrik dira e: |eztakit e- | osea | azaldu egiten die | urduri gaude edo urduri daude| ez du esaten {(irakaslea imitatuz) goazen beste xxx | oain ez dugu hau egingo}| esplikazio bat ematen du || xx iruditzen zait (aurpegi keinu batez adostasuna adierazten du)

Ondorengo adibideak *ukimen afektiboaz* hitz egiten digu. Irakasleak adierazten du ukimen afektiboa baliatzen duela haurrak lasaitu eta ongizatea berreskuratzen laguntzeko.

- (tas3/ 141-149) 141. Iker.: Hor ze gertatzen da?
142. Ir.: pues molestetzen dituela besteak (...)
146. Iker.: xxxx | bere eskutik heltzen diozu | zergatik?
147. Ir.: nirekin juteko | eta bueno | **hola lasaiago zegoen** | behintzat kasu egiten nion | ezta? (5´´) batzutan eserita nagoenian hartzen det oaindikan | bera edo beste edozein e! | **ba pixka bat urduri baldin badaude hartzen duzu | jartzen duzu magalean edo | eta lasaitzen dira**

Haur guztien ongizatea zaintzarekiko konpromisoa agerian uzten du *Golden Five* programari buruzko ondorengo aipamenak.

- (tas1/ 127) 127. Ir.: Golden| *Golden Five*-eko | bueno | xxx horren xxera juten naiz| eta bueno | horrek e: | esaten dizu astean| bost- | Golden five da | bost e: | izar edo: | **bost ume hartu| brillo berezi bat emateko**|| **helburua da| denei e: iristea xxx**

Labur-labur bada ere, azal dezagun Golde Five programaren oinarrian eguneko urrezko boskotea dagoela. Horrek esan nahi du, egun bakoitzean irakasleak arreta berezia jarriko diola boskote bati. Boskotea osatzen duten haurren izaerari, ikaste-estiloari, harremantzeko moduari eta dakartzaten ondare esperientzialari arreta bereziaz begiratuko die irakasleak, eta bide batez, egun horretan ikasgelako martxan protagonismo berezia beteko dute, irakaslea haiengana joko duelako gauzak eskatu edota galdetzeko.

Honenbestez, ekarri ditugun adibidei so egin eta gero, esan dezakegu irakasleen begiradan haurra bere dimentsio guztietan hartzen dela kontuan: fisikoan, kognitiboan, afektibo-emozionalanean eta sozialean. Ikasleen gainean duten ezagutzak eta ikasleen portaera behargarrii adi egoteak aukera zabaltzen die ikasleen behar eta ezaugarrii hobeto egokitzeko. Diferentzia indibidualetikiko begirune hau ezinbesteko baldintza da eraginkortasun pedagogikorako. Izan ere, inplikatzan du ikasle bakoitzaren ezaugarrien errekonozimendua eta bere berezitasunetan arreta jartzea.

2. Printzipioa. Gelako aniztasuna kudeatu behar da.

Ikasgelan ikusten dugu aniztasuna hainbat modutan agertzen dela. Ezaugarri fisikoekin eta organikoekin lotutako aniztasuna dago; baita garapen kognitiboarekin, fisiko-organikoarekin, emozionalarekin, afektiboarekin eta linguistikoarekin lotutako aniztasunak ere. Ikaskuntza-estiloak ere askotarikoak izan daitezke, ikasleen kultura-jatorria bezalaxe. Ikasleek dakarten esperientzia- eta jakintza-ondareari dagokionez, egiaztatu baino ezin dugu egin hor ere aniztasuna nabarmena dela.

Aniztasun mota horiei guztiei erantzuteak berarekin dakar esku-hartzerako baliabide eta estrategia askotarikoak izatea eskura. Izan ere, ikasle guztiek ez dute laguntza-mota bera behar.

(tas2/81) 81. Ir.: Baina honekin | lortu egiten duguna da | predikzioak egitea | ezta? | e: | karo **honek badaki** | ezta? | asteazkena izanda | ba | **badaki bilatzen** | **baina beste batzukin** egiten dugu || aber | e: | /a:/ | /a/-z hasten da | ba benga || eta hor daude | konturatzen dira daudela hiru | baina bueno | goazen bereiztera | /as/ /te/ /az/ /ke:/ | /ke:./ | ta beraiek | predikzioak egin

Goiko aipuan ikasgela bereko bi haurrei buruz mintzatzen da irakaslea. Irakasleak badaki haur batek ez duela aparteko laguntzarik behar “asteazkena” izanik, hitz hori dakarren etiketa bilatzeko; baina beste batek, aitzitik, laguntza handiagoa behar du etiketa bera aurkitzeko. Hori dela eta, haur bakoitzari jartzen dizkion egitekoak eta eskaintzen dizkion laguntzak ezberdinak dira haur bakoitzarentzat.

3. printzipioa: errorea modu eraikitzailean hartu behar da.

Irakurketaren eta idazketaren aro aurrealfabetikoetan haurrek askotariko akatsak egiten dituzte kodetzen eta dekodetzen dutenean. Errore horiek, ordea, izaera eraikitzailea dute. Ez dira saihestu behar, batetik, saiheztezinak direlako aro aurrealfabetikoetan, eta bestetik, haurra irakurketaren eta idazketaren zein aroan dagoen ebaluatzeko informazio esanguratsua eskaintzen dutelako. Ezagutza horri esker, irakasleak errezago jakin dezake nolako laguntza eskaini behar dion haurrari.

Hurrengo adibidean, irakasleak aditzera ematen du aro aurrealfabetikoan dauden haurrei ez diela idazketa edo irakurketa alfabetikorik eskatzen, jakitun delako haurra artean ezingo duela halakorik egin.

(tas2/ 165) 165. Ir.: (...) **idazketa bultzatzeko** | **hein batean ez dute erabat ondo egin behar** | ez ze: | prozesua badakizu nola dijuan ezta? | lehenengoz bokalak | eta gero joaten

dira ja | kontsonanteak sartzen | eta bueno || **batzuei onartu egiten diezu bakarrik bokalak jartzea**

Goiko aipamenaren harira, azpimarragarria da irakaslearen iritziz errorei izaera eraikitzailea aitortzea dela idazketa “bultzatzeko” estrategia bat; eta ikasleen garapen mailaren arabera, idazketa eta irakurketa aurrealfabetikoak baimentzen dituela. Modu beretsuan hitz egiten du bi irakaslek etapen arteko taldeko autokonfrontazioan.

(teata1/ 315-316) 315. Ir1.: Nik askotan esaten diet | **jartzea /etxea/ <eea> / oso ondo idatzita dago | kopiaketa bat egitea baino hobeto (...)**
316. Ir2.: **Karo| silabikoan dago | hori idazten ari da**

Goiko adibideak erakusten dugu irakasleek badutela idatzizkoaren teoria psikogenetikoaren berriz, gai baitira idazketa silabikoa diagnostikatzeko ikasleak eginiko transkripzioaren arabera. Era berean, berresten dute transkripzioan hurrek egiten dituzten erroreak ez direla saihestu behar, adibidez kopiaketarekin, ulertzen baitute erroreek gatazka kognitiboak sortzen dituztela, eta gatazka kognitibo horiek direla haurrentzat ikaskuntzarako akuilu. Azkenik, nabarmentzekoa da, akatsen aurrean irakasleak errefortzu positiboa egiten diela kontuan hartuta, beti ere, zein den ikaslearen idazketa eta irakurketa aroa, eta ikaslearen errendimenduak bat egin ote duen idatzizkoaren garapen aldi horiekin.

4. Printzipioa: feedback eraikitzaileak, hezitzaileak eta neurriko kopurutan eskaini behar dira.

Transkripzio akatsen aurrean *zuzenketa eraikitzaileak* egiteko irakasleek hainbat irizpide dituztela ohar gaitzake ondorengo adibidean.

(tas3/ 314) 314. Ir.: (...) **uzten badidate e! | osea | galdetu iten diet | e: | “idatziko dizut?”** | eta “bai bale” | edo “ez” | edo | transkripzioa egiten diet || bueno || hoi gehiago egiten da | umeentzat | baina nik uste dut gehiago egiten dala gurasoentzat ere | ezta? ||| bueno | ikusten dute zer idatzi nahi izan duten | edo::: | y que parecido hay || ze batzutan ez da ikusten || hori alde batetik | eta bestetik ere | **badire ume batzuk gero konturatzan** direla | ezta? | ikusten dutenian | hoi bai | **beti txiki-txikia eta bueno** | ixkin batian
315. Iker.: Bai | nabarmenduz beria | ezta?

Batetik, ikasleak ere zuzenketa horren partaide egiten ditu ikasleak. Ikasleei galdetu egiten die ea transkribatu duten hitza zuzen idatzita ikusi nahi ote duten. Eta ikaslea ados badago, modu alfabetikoan idazten dio ikusarazteko idatzi nahi izan dutenaren eta idatzi behar denaren artean dagoen aldea. Zuzenketa horren bidez, ikasleengan gatazka kognitiboak sor ditzake, eta bide batez, garapen hurbileko zonaldera eraman ditzake. Zuzenketa eraikitzaileen bidez, irakasleak sustatu dezake gogoeta metalinguistikoa. Irakaslearen iritziz forma zuzena idazteko proposamena guztiz egokia da, ume batzuek forma zuzenak ikusi behar dituztelako konturatzeko artean ez daudela modu alfabetikoan irakurtzen eta idazten ari eta idatzizkoari buruz gauza berri gehiago ikasi behar dituztela. Guztiarekin ere, forma zuzena “beti txiki-txikia eta ixkin batean” haur bakoitzak egindakoa gutxietsi gabe.

Jarraian datorren adibideak erakusten digu zuzentzeko garaian irakaslea saiatzen dela haurrei errefortzu positiboak ematen “oso ondo” egin dutela esanez.

(tas3/ 314) 316. Ir.: Bai bai | (6´´) | hortan ere zalantza asko izan ditut | eta dauzkate e! | eta batzutan hoi | transkripzio horrekin ezta? | porke | buf: | **ez diezu esaten | gaizki egin**

dutela | edo: | “ez!” | inoiz ez “ez” || eta galdetzen badute | ba | nik beti esaten diet ||
(...) nik esaten dut e: || **“oso ondo egin dezu”** | baina || **iruditzen bazaizu nik nire modura idatziko det**

Errorearen aurrean erakusten den begirunezko eta enpatiazko jokabide horrek adierazten du irakasleak sentiberak direla haurrak duen mailarekiko, baina aldi berean, haurraren garapen hurbilaren zonaldera eramaten saiatzen direla.

Datorren adibideak erakutsiko digu irakasleak erroreak onartu eta natural hartzen dituela bakoitzaren beharren eta garapen momentuaren arabera doitzen dituelako.

- (tas3/ 281-283) 281. Ir.: ez daki idazten || baino:: | ez diot | e: | eredurik ematen kopiatzeko || bueno || nik e: | nola fonemak lantzen ditugun banan-banan eta asko ahoskatzen dugun | ba: | jartzen naiz ondoan eta esaten diot “txingurria” | ba: | {{asko ahoskatzen du} txin | gu: | rri: | a: } **ta ordun batenbatek igual harrapatzen du | igual idazten du: ia | pues ia || beste batek igual konsonanteak bakarrik | beste bate:k | bokalak | bueno bakoitzak | xxx |dago bere momentuan**282.lker.: hori da eta bakoitzak egiten duen moduan
283. Ir.: bai bai bai || bere prozesua darama

Hurrengo adibidean irakasleak erakusten du haurren beharrei egokitutako laguntzak eskaintzen dizkiola. Zein laguntza mota eskaini behar duen erabakitzeke, ikasgelan bertan landutako prozedurak beraiek erabiltzea hobesten du.

- (tas3/ 281-289) 281. Ir.: ez daki idazten || baino:: | ez diot | e: | **eredurik ematen kopiatzeko || bueno || nik e: | nola fonemak lantzen ditugun banan-banan eta asko ahoskatzen dugun | ba: | jartzen naiz ondoan eta esaten diot “txingurria” | ba: | {{asko ahoskatzen du} txin | gu: | rri: | a: } ta ordun batenbatek igual harrapatzen du | igual idazten du: ia | pues ia || beste batek igual konsonanteak bakarrik | beste bate:k | bokalak | bueno bakoitzak | xxx |dago bere momentuan**
282.lker.: hori da eta bakoitzak egiten duen moduan
283. Ir.: bai bai bai || bere prozesua darama

Goiko adibidearen harira, merezi du aipatzea irakaslea jakitun dela ematen duen feedback beraren aurrean, haurrek etekin ezberdina aterako diotela norberaren garapen aldiaren arabera.

Eman beharreko feedbacken kopuruari dagokionez, hurrengo pasartean irakasleak iradokitzen du irakasleen aldetik laguntza eta zuzenketa gehiegi jasotzeak ekar dezakeela ikasleak berea ez sentitzea ekoiztu duen testuaren benetazko egile. Aipamenari erreparatuta, ematen du zuzenketak ere neurrikoak izan behar direla kopurutan, haurrak ekoiztu duen testuaren egiletza gehiegi desitxuratu ez dain.

- (tas1/303-305) **303. Ir.: Hori adibidez | oso oso zaila | beraiek kontura- konturaraztea** | edo nik ez det ondo asmatu | **baina hor || zuzenketa horiek | gelditzen zaizkizu...** {{keinu batez gutxietsiz haurren hautua) **“daukat”** ((haurrak testuan idatzi duenari aipua eginez))} **eta nik nahi det “eramaten det” esatea| ordun| igual gehiegi da?| batzutan?|| osea| hor| nik nahi det | baina ez dakit | lortzen dudana || ulertzeiazu?**
304. Iker.: Bai bai bai || zaila da ezta| e: | erabakitzea| zer zuzendu| pentsatzen det hori...
305. Ir.: Bai | hori ere || ta hori ere gertatzen zait | **esan nahi det| orraztea| noraino orraztu behar dezu? | osea | ze karo... | igual gehiegi orrazten ditugu? | gero: gero blog batean | e: egin behar dira || ez dira beraien erreal erreal errealak| ezta?**

5. Printzipioa: ikasleen autonomia berariaz landu behar da, eta autonomia irabazi ahala, gero eta modu autonomoagoan utzi behar zaio hurrari lan egiten.

Ondorengo pasarteak erakusten digu irakaslea ohartzen dela ikasgelako aniztasunaz eta zeregina bakarrik egin dezakeenari modu autonomoan jokatzen utzi behar zaiola. Ondorengo adibidean irakasleak berbalizatzen du badakiela haur guztiek ez dutela autonomia maila bera, eta ondorioz, laguntza gehiago behar dutela.

(tas3/ 138-139) 138. Iker.: aha | **printzipioz modu autonomoan egiten dute**
139. Ir.: bai bai | bueno | e: honek bai | **besteek laguntza gehiago behar dute** | baina
| honek ez || honek kendu ta jarri ta jasta (...)

Ondorengo adibidean, berriz, irakasleak adierazten du zeregina bakarrik egin dezakeenari modu autonomoan egiten utzi behar zaiola.

(tas3/ 284-289) 284. Iker.: ta | e:: **ume guztik antzera dabilta?** o:: ||| prozesu horretan | o desberdin
285. Ir.: **ez ez ez** | keba keba
286. Iker.: aha | ta **saiatzen zea dene:kin** egoten | edo::
287. Ir.: **bai**
288. Iker.: edo erabakitzen dezu segun | no | nore:n dakan
289. Ir.: **segun ze lan aukeratzen duten || porke batzutan oso autonomoak dia** | ta
ikusten baldin badezu bakarrik | e | egin dezatela | **egin dezaketela** | **pues utzi**

Hurrengo adibidea aurreko bien ildo beretik doa. Batetik adierazten du badakiela zein den haur bakoitzaren autonomia maila, eta horrenbestez, zein laguntza mota eskaini behar dion; eta bestetik, adierazten du modu autonomoan jokatzeke gai denari utzi behar zaiola modu autonomoan jokatzen. Horrez gain, irakasleak aipatzen du badirela ikasleak dituzten ezagutza eta gaitasunengatik, gai ikusten dutela euren buruak irakaslearen rola hartzeko. Halakoetan, irakasleak adierazten du ez duela eragozpenik jartzen eta utzi egiten diola hurrari irakasle rolean aritzen, ikusten badu eskaintzen ari den laguntza hori “ona” baldin bada hartzailearentzat.

(tas2/ 32-36) 32. Ir.: Bai| hori da | e: | **segun zeini tokatzen zaion** (hizkuntza errutinetako arduraz ari da) | **ba egon behar dezu berarekin** | **beste batzuk ja** | **dinamika hartu dute berez** | ezta? | ze egin behar duten | arduraduna | ba | iristen denean | ba jarri behar du bere izena | e: | ze egunean gauden | ta hori | ba bueno | **autonomia haundia dutenean** | **ba ja beraiek** | **ja garai hontan gai dira egiteko** || kasu honetan | ba bueno | ba bai | ezta?
33. Iker.: eta: | asko dira autonomia hori dakatenak | edo:?
34. Ir.: **e:**
35. Ikr.: **Ezagutzen** dituzu | edo:?
36. Ir.: Berez | **berez bai** | **badakizu zeinekin egon behar dezun eta zeinekin ez** | ezta? | eta gero | ba bueno | badira || beida badaukat beste ume bat ere | **oso arduratsua dena eta laguntzaile baina laguntzaile ona** | beti esaten diot | e: | badira batzuk | ba | egin egiten dutela beraiengatik lana | baina | neska hori | ba: | berarekin egoten da ta **andereñoren papera hartzen du** || “*a! ba orain egin behar duzu hau*” | “*eta aber| gaur zer jartzen du hemen?*” | ba bueno | utzi egiten diozu era onean denean | ba | bueno || baita ere || ombre | **dira gauz batzuk landu egin dituzula** | bueno | lau urtekin hasi zinen | ume berdinekin gaude | ezta? | lau eta bost urtekoak

Datorren adibidean antzera mintzatzen zaigu beste irakasle bat, baina arreta jarri nahi dugu amaieran egiten duen adierazpenean, iradokitzen duelako autonomia berariaz lantzen

ahalegintzen dela.

- (tas2/ 230-232) 230. Ir.: Bai | bai || hor ibili da beste lan bat egiten eta:: || eta egia esan | ni jarri naiz hor | e: | **bueno segun ze lanetan | jartzen zara | baina bestetan | ikusten dezunean | beraiak aukera dutela bakarrik ibiltzeko** | ze begira interakzioa ze ona den hor | orduan hor | kenduta || Dabidekin hor piskat gainean egon behar detela | ba | ba besteek aurrera egin zezaketen | oso ondo
231. Iker.: xxx | bai
232. Ir.: == eta talde guztietan saiatu izan naiz | ba hori | ba ba | **lantzen piska bat autonomia**

6. Printzipioa. Neurriko erronka-testuinguruak eskaini behar zaizkio ikasleari.

Ikaskuntza prozesuarekiko ikasleen engaiamendua ziurtatzeko, neurriko *erronka-testuinguruak* eskaini behar zaizkio ikasleari honek motibazioari eutsiko badio eta ikaskuntza prozesuan urrats bat aurrera egiteko grinari eusteko. Haurraren asperdura sor dezaketen ikasketa-testuinguruak saihestu behar dira. Neurriko erronkak diseinatzeak esan nahi du irakasleak jakin behar duela eramaten haurra bere garapen hurbileko zonaldera. Horretarako, behar-beharrezkoa da haurrarentzat kilikagarriak eta estimulatuzaileak diren erronka-testuinguruetan murgilaraztea dispositibo didaktikoen bidez. Hala mintzatzen zaigu irakasle bat:

- (tas3/ 151-159) 151. Ir.: Horrekin ere | e: lehen | lehengo ikasturtetik ja egiten zuten zerrenda goitik behera | ordun ba pixka bat nahasteagatik esan | “*goitik behera edo behetik gora?*” | “*baina nola behetik gora?*” | esaten zidaten | **bueno ba pixka bat aldatzeagatik | ta ras! | horrela atentzio gehiago jartzen dute**
152. Iker.: aha
153. Ir.: **Beste modua taldeka** | eta oain ari gara beste modu batean | bai goitik behera berriz edo behetik gora berdin zaigu | baina:: izena esaten dutenean | **norbaiten izena esaten dutenean** | ba:: horrek esan behar du | edo:: | **edo silabaren bat [”txas”] edo txalo bat.**
154. Iker.: aha
155. Ir.: Marc {(eta txalo egiten du)} | ez dakit nor {(eta txalo egiten du)} | edo:: | anima gaur adibidez honek esan die animalien | animalien baten izena | ordun batek esaten zuen | katua | Luken | leopardoak | ez dakit nor | elefantea | hola ezta?
156. Iker.: Bere izaren xxxx
157. Ir.: Bai | **eta erantzun behar zuten horrela | hola | ba pixka bat | ba atentzioa ta mantentzeagatik e!**
158. Iker.: ondo ondo |5´´| **orduan juten da aldatzen ezta errutina?**
159. Ir.: bai | bai | bai | **saiatzen naiz | asko | ahalik eta gehien | eta gehiago egin behar gendun e!** || aldatu **ze bestela | aspergarria egiten zaie | lu:::zegia dalako**
160. Iker.: aha || ta gauza txikiakin | ba bueno pixkat
161. Ir.: Bai hori da || ba zerrenda pasatzen jarraituko dugu | horrek badu: | bere helburua: | eta bale | jarraituko dugu hori egiten | baina: beste modu batez

Ikus daitekeenez, dispositibo didaktikoarekiko motibazioa eta engaiamendua sustatzeko estrategiatzat jotzen da dispositiboetan aldaketa txikiak egitea, dispositibo didaktikoen izaera *monotonoa* eta *errepikakorra* saihesteko eta izaera ludikoagoa emateko –txalo egitea, ikaslearen inisial bera duen animalia bat asmatu behar izatea—. Horrek guztiak dakar ikasleari erronkaren aurrean jarrera aktibo eta motibagarria suspertzea eta zereginari baikortasunez aurre egitea. Irakurri berri dugun adibidean, egin dituen zenbait aldaketaren berri ematen digu irakasleak. Aldaketa horiek guztien atzean, ohiko errutina neurrian zailtzeko asmoa dago. Modu horretan, atseginagoak eta dibertigarriagoak gertatu ez ezik, haurraren garapena finkatzen dira eta haurra garapen hurbileko zonalde berrietara

eramateko aukera zabaltzen da.

7. Printzipioa: Gelako giroa zaindu behar da.

Ondorengo bi aipamenek erakusten dute irakasleak zenbateko arreta jartzen dien haurren portaerei eta gelako giroari. Izan ere, gauza jakina da gelako lan-giroa ikaskuntzaren funtsezko baldintzatzailea dela. Autokonfrontazio-elkarrizketetan irakasleek lan-giroa azpimarratu egin dute eta lan-giro horretan ikasleak gustura aritzeari garrantzia eman diote.

(tas1/ 45-47) 45. Ir.: **giroa ere ona da e!** || hemen batzuk... | denak daude hor | baina modu: | irakurt-
esan nahi det ||| ez dakit esplikatzeko naizen | ulertzeiaz ezta?
46. Iker.: bai bai bai
47. Ir.: Xxx | denak daude...|| hau | hau bakarrik dago | baina horretan dago | **han
komentatzen ari dira baina liburua dute tartean** || hau liburuarekin dabil| **hau ere
burubelarri dago**

(tas1/ 211-212) 211. Iker.: Zergatik juste duzu dagola gustura?
212. Ir.: Eztakit | **oso kontzentrauta dago**|| **gustura ikusten det**

Goiko bi adibideetan ikus daitekeenez, irakasleentzat garrantzitsua da ikasgelan lanerako giro ona egotea. Azpimarratzekoa da, giro ona ez dutela lotzen banakako lanarekin eta isiltasunarekin. Aitzitik, egoki ikusten du ikasleak elkarrekin hitz egitea mintzagaia denean une horretan langai duten gaia bera, eta elkarrekintza horren bidez ikasleek lortzen badute modu kolaboratiboan ezagutza ko-erakitzea.

8. Berdinkideen arteko elkarrekintza sustatu behar da.

Printzipio honon arabera, irakasleek testuinguruak sortu behar ditu berdinkideen arteko elkarrekintza eta elkarlaguntza sustatzeko, modu horretan dakienak ez dakienari sustengua emateko eta elkarrekin zereginari arrakastaz aurre egiteko. Gauza jakina da idatzizkoaren garapena bakoitzak egin behar duela, baina ez ezinbestean bakarka. Berdinkideen arteko elkarrekintza modu askotara laguntzen du irakaskuntza eta ikaskuntza prozesua (Cazden, 1988; Mercer, 1997; Sharp et al., 2002; Wells, 2001). Alde batetik, berdinkideen arteko laguntza sustatzeak, ikasleen arteko harreman afektiboak sendotzea ekar dezake. Bestetik, irakaslearen lana erraz dezake, elkarrekintzan diharduten haurren artean baldin badaude dimentsio kognitiboan, emozionalean eta linguistikoan garapen maila ezberdina dituztenak. Garapen maila altuagoa duten haurrek eskaintzen duten laguntzari esker, irakasleak aukera handiagoa du bere lana optimizatzeko eta laguntza gehiago behar duten haurrekin tarte luzeagoan arreta pertsonalizatua eskaintzeko. Gainera, laguntza ematen duenarentzat erronka egoera bat izan daiteke berdinkideari laguntzea; eta aldi berean, laguntza jasotzen duenarentzat, berdinkidearen laguntzak doituagoak egon daitezke norberaren ezaugarrietara, eta horregatik hain zuzen, agian irakaslearenak baino ulerterragoak.

Hurrengo adibidea lehenago ekarri badugu ere, oraingoan ere ekartzea erabaki dugu oso ondo erakusten duelako berdinkideen arteko elkarrekintzak haurren autonomia altxatzen duela, eta aldi Berean, irakaslearen arreta pertsonalizatuaren beharra apaltzen duela.

- (tas2/ 230-232) 230. Ir.: Bai | bai || hor ibili da beste lan bat egiten eta:: || eta egia esan | ni jarri naiz hor | e: | **bueno segun ze lanetan** | jartzen zara | baina bestetan | ikusten dezunean | **beraiek aukera dutela bakarrik ibiltzeko** | **ze begira interakzioa ze ona den hor** | orduan hor | kenduta || Dabidekin hor piskat gainean egon behar detela | ba | ba besteek aurrera egin zezaketen | oso ondo
231. Iker.: xxx | bai
232. Ir.: == eta talde guztietan saiatu izan naiz | ba hori | ba ba | lantzen piska bat autonomia

Hurrengo adibidean ikusi dezakegu irakasle batek zeinen ondo baloratzen duen berdinkideen arteko elkarrekintza. Aipamenaren une batean irakasleak berbalizatzen du “poza” ematen diola ikusteak haurrak prest daudela elkar laguntzeko. Gainera, aitortzen du berdinkideen arteko elkarrekintzaren bidez “pila” bat ikasten dutela haurrek. Ikaradierazten du irakasleak.

- (tas3/ 218-220) 218. Ir: Bai ezta? | **hori kooperatiboa da** berez | ezta? | **beraien arteko...** (hemen bideoa geratu dute) ||| (berriro jarri dute bideoa eta esaten dutena aztertzen ari dira eta dena ahots gora errepikatzen) “*aber Alaine irakurri*” (esaten du Ik1) | “*nik ez dakit irakurtzen*” (esaten du Ik2) | ez daki irakurtzen ez
219. Iker.: Kar kar kar | ez xxx irakurtzen ||| **ze iradokitzen dizu::** | hau ikusteak?
220. Ir: e? | ba: | **ba poza** ezta? | **niri ere bai hori gustatzen zait** | hori ikusten dezunean | **elkar laguntzeko::** || zea badala | ze **horrela ikasten dute pila bat** | eta ikusten duzu | ba hori | ba | **laguntza dala** | laguntza | **beraien arteko:** | bakoitza ze prozesuan dagoen | baino **besteari laguntzeko:**

Printzipio hau berriro jasotzen da etapen arteko autokonfrontazioan eta horrek erakusten du printzipio partekatua dela kolektiboan. Goiko adibidean hizpide duten pasarte beraren harira, irakasle batek azpimarratzen du berdinkideen arteko elkarrekintza ikaskuntzarako iturri garrantzitsua da.

- (teata1/ 475-484) 475. Ir1.: joe| ze maila (barreak)
476. Ir2.: eske **hor interakzioa** | **kristona da**| ezta?
477. Ir1.: Ta igual | ez dala ezergatik | ez?|| baina esaten dut | neregatik ere e! | igual **hor gehiago ikasten ari da | e: | irakaslearekin baino**
478. Ir3.: Bai
479. Ir1.: Bueno| gehiago ez| baina...
480. Asko: xxxx {(irakasleen ahotsak nahasten dira, baina adierazten diote ulertu diotela esan nahi zutena eta ados daudela)}
481. Ir2.: Bai bai bai
482. Ir4.: Bai | **beste modu bat| beraien...**
483. Ir5.: **Beraien prozesua...**
484. Ir6.: **Eske hori da**| vamos | hola | **handi-handian jartzeko moduan** | “*nola nahi dezu jarri | /ro/ edo /rro/?*” (ikasleak lagunari egiten dion galdera) | osea || **azalpen guztia**

Hurrengo adibidean, irakasle batek arreata jartzen du ikasle batek beste bat laguntzeko erabiltzen dituen moduetan. Izan ere, ikasle laguntzailearen jardunean identifikatzen ditu irakasleek haurrei laguntzeko erabiltzen dituzten moduak.

- (teata1/ 485-487) 485. Ir2.: Baina hor ere| **hartu du bere eredia** | **ari da** | **irakaslea kopiatzen**
486. Ir3.: Bere papera hartzen ((irakaslearen rolaz ari da))
487. Ir2.: Irakasleak egin duena | lehen | /rrrr/ | kontzientzia fonologikoa berak du
488. Ir4.: Lehenago bazegoen ((andereñoa)) | baina andereñoak alde egin du eta: | beraien artean...

Goiko aipamenean ikus daitekeen bezala, irakasleak gai dira bere lanbideari dagozkion portaerak eta laguntza estrategiak identifikatzeko, eta harridura sortu dio ikusteak behaketaren eta imitazioaren bidez, haurrek ere ikasten dituztela laguntza estrategia horiek berdinkideei laguntzeko.

9. Printzipioa. Ikasgelako saioak ondo programatu behar dira.

Jarraian datorren adibidean irakasle batek modu nabarmenean adierazten du ikasgelako saioak aldeztu aurretik programatu eta prestatu behar direla, horrela etekin handiagoa ateratzen zaiolako ikasgelan egiten den lanari.

- (tas1/ 371-373) **371. Ir.: (...) nik uste det ikasi egin detela ere | osea | zein inportantea dan | pues | ondo eramatea| ze klaro| klase hoiek nik oso ondo eramaten ditut**
 372. Iker.: Oso ondo programatuta
373. Ir.: Bai | ta etekin gehiago ateratzen diozu | ondo programatuta daukazunean zerbait

Ikasgelako programazioa ere izan dute hizpide etapen arteko taldeko autokonfrontazioan. Oraingoan berriz, irakasle batek iradokitzen du ikasi beharko lukeela programazioekin malguagoa izaten, ulertzen baitu programazioa betetzearren, batzuetan ez zaiela haurren ongizatea behar bezala zaintzen.

- (teata1/ 128-134) 128. Ir1.: Nik uste | hor ere batzutan | **kostatzen zait | ba adibidez programatuta badaukat edo ni hara iristea nahi badet | igual gehiago ikasi beharko genuke hori puskatzen**
 129. Ir2.: == bai
 130. Ir1.: Eta
 131. Ir2.: == saioak
 132. Ir1.: Osea | abilidade gehiago nahiko nuke nik e: | bueno | pues ariketa honek ja | inda badu | kadukatuta dago || ta askotan | ba: | ba eztaikit | ba: xx ebaluaketa fitxa bukatu nahi dezulako | {(?) orri gehiago eginarazten diozu} |

10. Printzipioa. Gai eta egoera emergenteak kudeatu behar dira.

Gai eta egoera emergenteak ditugu ikasgelan bat-batean sortzen direnak eta ikasleen arreta bereganatzen dutenak. Gai eta egoera emergenteek ikasleen curriculumaren berri ematen digute eta horiei erreparatuta jakin dezakegu ikasleek zer nahi duten ikasi. Printzipio honen arabera, beharrezkoa da irakaslearen curriculumean kabida ematea ikasleen curriculumari, hori ere, ikasleen ongizatea zaintzeko estrategia bat delako. Honela mintzatzen zaigu irakasle bat:

- (tas1/ 320-322) 320. Ir.: Hasi da gorputzarekin nik uste det| eta hor | zati horretan | nahi nun| nahi nun- | goiko zatian daukagu aurpegia || ta ordun nik hori zuzendu nahi nion | baina (hots eta keinu batez zalantza adierazten du) | zalantza da | zuzendu behar da hori? || onbre| helburua da beraiek jakitea | hiru za-| **osea| norbait | norma:lean orden bat eraman behar dala deskribapen batean| ez?| ta hori zan| helburua**
 321. Iker.: Hori egin nahi zenuen eta...
 322. Ir.: Hori nahi genun| baina batzutan | ez dakit | dan gehiegi | ezta?| ez dan for- for- fortzatuegia| hori ja (zalantzazko keinua) ||| hori ikusten dut| sentitzen dut hori |||

adibidez hartzarena | kurioa da | baina hartzarena asko atera da | ta oso erreala da | ze beraiek momentu horretan bizitzen ari dira

323. Iker.: Ta esaten dezu | etzenuelako espero?

324. Ir.: Ez | ez | osea | bueno | nik | e: | hasie-| lehenengo | e: | lehenengoa da “ni miren naiz eta hainbeste urte ditut” | eta | gero hasten naiz | lehenengo zatia da | e: aurpegia || eta aurpegian jarri gendun | mihia | e: | gure ilea | **ez genun jarri hartzak** | eta beraiek oso gertu... | agertu da | ze reala da

325. Iker.: oso presente dute

326. Ir.: **Oso presente dutelako** | eta nik | o guk | **egin genuenean fitxa | ez genun egin presente hori | ordun | askok jarri dute** | “nik hainbeste hartz erori zaizkit” | ta oain ikuste et | “zaizkit” ateratzeko oso | aditz majoa da

Goiko adibidean irakasleak hitz egiten du identifikatutako emergente bati buruz. Ikasleekin zer landu nahi duen azaldu ondoren, une horretan haurrentzat garrantzitsua den gaiak hitz egiten du: eroritako hartz kopurua. Izan ere, nork bere burua deskribatzeko esan zitzakeen gauzak zerrendatzen ari ziren, eta horien artean irakasleak aipatu ere ez zuen egin ezer eroritako hartz kopuruari buruz, nahiz eta ikasleentzat gai garrantzitsua izan. Irakaslea ohartzen da gai horri ez ziola aparteko arretarik eman, baina gerora konturatzen da gai emergente hori *langai* bihurtu zezakeela “zaizkit” gisako aditzak lantzeko, adibidez.

Aipamen horretatik nabarmendu behar dugu irakasleak ikusten duela gai eta egoera emergenteek aukera ematen dutela langai bihurtzeko eta curriculumak ikasteko, eta gai eta egoera emergentei ez erreparatzeak ekar dezakeela ikaskuntza esanguratsuak egiteko aukerak zapuztea.

Gai eta egoera emergenteen harira, edonola ere, bada arriskurik: saioa behar baino gehiago luzatzea edota eduki berriei bidea ematea irakaslearen beharretik eta ez ikasleen jakinminetik.

(tas3 182-197)

182. Iker.: falta diren bi lagunak izenak alderatzen ditu || hemen adibidez | e:: | diferentziak | eta:: || zergatik erabakitzen dezu hau egitea?

183. Ir.: pues ez dakit | ez nun egin behar || momentuan etorri zitzaidan <L> (fonema-grafema erlazioa) landuta genun | eta momentuan... | baino gaizki inda!

184. Iker.: Zeatik?

185. Ir.: Aber | pues || ja | daude: | ja | ba ba ba ba gaituta | ezin dute gehio

186. Iker.: aha aha || osea | momentuagatik | ezta |

187. Ir.:Bba:i | momentuagatik esaten det bai

188. Iker.: aha aha

“189. Ir.: (...) ez nuen egin behar || momentuan etorri zitzaidan e/e (hizkia) landuta genuela | eta momentuan... | baina gaizki eginda

190. Iker.: Zeatik?

191. Ir.: Aber | pues | ja ezin dute | ze: | osea | eskatzen diegu | bueno | gehiegi

192. Iker.: Gehiegi eskatzen diegula?

193. Ir.: Bai | iruditzen zait

Laburbilduz, beraz, atal honetan azaldu ditugu irakasleen berbaldietatik inferitu ditugun 10 printzipio pedogiko-didaktikoak. Esan dezakegu printzipio guztiek bat egiten dutela ikuspegi eraikitzailearekin eta guztiek dutela helburu haurren ongizatea zaintzea.

7.Kapitulua

EMAITZEN EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

7. Emaitzen eztabaida eta ondorioak

Jarraian emaitzen eztabaidari eta ondorioei helduko diegu. Horretarako ikerketa-galderak aintzat hartu ditugu.

1. Ikerketa-galdera. Irakasleek hizkuntza idatziaren hastapenetan idatzizkoa irakasteko zein dispositibo didaktiko jarri dituzte abian eta nolakoak dira dispositibo horiek?

Lehenbiziko ikerketa-galderari dagokionez, osatu dugun inbentarioak baditu azpimarratu nahi genituzkeen berezitasun batzuk:

a) Euskarazko alfabetatze goiztiarrean eskarmentu handia duten hiru irakasleen egiteko moduak aztertuta eta euren praktiketatik abiatuta lortu dugu eraikitzea dispositibo didaktikoen inbentarioa. Hirurek 25 urtetik gorako eskarmentua dute eta euren ibilbide profesionalaren zatirik luzeena Aitor Ikastolan egin dute. Ikastola bateko irakasleak diren neurrian, 70. hamarkadatik ikastolen mugimenduaren altzoan sustatu zen berrikuntza pedagogikoaren (Dávila, 2005) hartzaile izan ziren.

b) Irakasleen jardunbideak bat egingo luke, hitzetara ekarri ez arren, Aitor Ikastolaren Hezkuntza- eta Hizkuntza Proiektuekin, izan ere, hizkuntza idatziari dagokionez, tokiko bi hizkuntzetan alfabetatze osoa du helburu. Garrantzitsua iruditzen zaigu azpimarratzea *euskarazko* alfabetatzeaz ari garela, hizkuntzen arteko harreman asimetrikoak dauden testuinguru elebidunetan, gurea kasu, hizkuntza gutxituaren normalizaziorako estrategia eraginkortzat jotzen delako alfabetatze goiztiarra hizkuntza horretan egitea (Cenoz, 2009; Sortzen Elkartzea, 2017). Hori, dena den, ez da oztopo tokiko beste hizkuntza ere alfabetatzeko (Cenoz, 2009). Kontuan hartuta grabatutako gelako saio guztietan euskara izan dela irakasteko zein ikasteko hizkuntza, eta behin baino ez dela gaztelaniazko testu bat langai bihurtu LH1n, inferitu daiteke gaztelania modu sistematikoan eta berariaz ez dela lantzen derrigorrezko eskolaldira arte eta klaustroak ontzat jotzen duela *interdependentziaren hipotesia* (Cummins, 2003, 2017). Gaztelaniak eta euskarak antzeko sistema alfabetikoak izateak berretsi baino ez luke egingo Jim Cumminsen hipotesiak, ugari direlako euskaratik gaztelaniara egin daitezkeen transferentziak. Horrek babestuko luke euskarazko alfabetatze goiztiarraren aldeko hautua. Guztiarekin ere, euskararen eta gaztelaniaren sistema alfabetikoak oso antzekoak izanagatik, ez dira berdin-berdinak eta hizkuntzen arteko iragazkortasuna handia da (Larringan, Idiazabal & García-Azkoaga, 2015). Horrek behartzen gaitu arretaz jarraitzera eta zaintzera ikasleen alfabetatze prozesu elebiduna.

c) Inbentarioan bildu ditugun dispositibo didaktikoek erakusten dute hiru irakasleek idatzizkoari begiratzen diotela ikuspegi holistiko batetik, ikuspegi eraikitzaileak eta funtzionalak hobetsi bezala (Díez-Vegas, 2004). Izan ere, sistema alfabetikoa osatzen duten ikur konbentzionalak gain, haurren eguneroko bizitzako testu idatzietan arruntak diren zenbakiak –zifren bidez adierazten direnak—, oinarriko unitate fisikoak eta hizkuntza logiko-matematikoko ikur konbentzionalak ere izan direla langai. Baita beste

komunikazio-hizkuntza batzuk ere. Hitzeko hizkuntza ez ezik –ahozkoa eta idatzizkoa—, beste hainbat ere izan dira langai: musika-hizkuntza, gorputz-hizkuntza, arte-hizkuntza eta beste. Horrek bi gauza erakusten ditu. Batetik, irakasleek aintzat hartzen dutela testu idatzien izaera multisemiotikoa (Kong, 2006); eta bestetik, alfabetatze anizkoitzaren (Cassany, 2013; Kalantzis et al., 2020) aldeko hautua egiten dutela. Alfabetatzearen begirada hori bat dator Unescok (2016) pertsona alfabetuaz ematen du definizioarekin.

d) Dispositibo didaktikoetan funtzio praktikoa edo zientifikoa duten testuak ikusi ditugu, hala nola, askotariko erregistro-taulak, egutegiak, hiztegiak, albisteak eta abar. Horiez gain, idatzizkoaren bidez haurrengan atsegina sortzea bilatzen dutenak ere antzeman ditugu. Haur poesiari eta literatura narratiboari loturiko testuez ari gara, hala nola, ipuinak, antzerkiak, kantikak, olerkiak, eta abar. Horrek erakusten du askotariko testu-generoak erabiltzen direla eta, horri esker, haurrek aukera idatzizkoaren praktika diskurtsibo ugaritara hurreratzeko. Askotariko, testuinguru komunikatiboetan murgilduta, irakasleek lortzen dute haurren egunerokoan idatzizko praktika sozialetan erabiltzen diren idazgailuak, euskarriak eta testu moldeak ezagutzea eta horiek zertarako eta nola erabiltzen diren erakustea. Azpimarratzekoa da, beraz, behatutako saioetan ikusi ahal izan dugula irakurtzeko ingurune ezberdinak antolatzen direla eta horietan askotariko euskarrietan askotariko testu-generoak eskaintzen direla. Hori praktika arrakastatutzat jotzen da (Díez de Ulzurrun et al., 1999; Dolz & Schneuwly, 1997, Taylor et al., 2000). Era berean, testu horiekin askotariko irakurketak eta idazketak egiteak erakusten du ikuspegi eraikitzaileak eta funtzionalak hobetsi bezala, idatzizkoaren edukien sekuentziazioa ez dela egiten edukien arabera, irakurketa eta idazketa jardueren ezaugarrien –modalitateen— arabera baizik (Díez-Vegas, 2004).

e) Dispositiboen inbentarioak bat egiten du hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi komunikatibo eta sozio-diskurtsiboarekin. Izan ere, helburu komunikatibo errealak edo egiantzekoak betetzen dituzten idazkien ulermen eta ekoizpen prozesuetan murgiltzen ditu haurrak, artean idazketa sistema menperatzen ez dutenean ere. Dispositibo didaktiko gehienetan testuinguru komunikatibo erreal edo egiantzekoetan kokatzen diren gizarteko testu idatziak erabiltzen dira, eta ondorioz, dispositibo didaktikoetan erabiltzen diren idazkiek izaera enuntziatiboa dute (Benveniste, 1977; Bronckart, 2004).

f) Idatzizkoaren ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala begi bistakoa bada ere, ezin aipatu gabe utzi Aitor Ikastolak bat egiten duela idazketa sistemaren instrukzio esplizitua aldarrikatzen duten ahotsekin (Castles eta al., 2018; Goigoux, 2014; Ibarra-Lizundia, 2008; National Reading Panel, 2000; Routman, 1996). Aitor Ikastolan elkarrekin bizi dira ikuspegi eraikitzailea eta funtzionala eta idazketa sistemaren instrukzio esplizitua.

g) Instrukzio esplizitu horri, dena den, hainbat ñabardura egin behar zaizkio. Lehenengoa honakoa da: idazketa sistemaren ikur konbentzionalak ezagutzeko dispositibo ia guztietan instrukzioa *kokatua* da. Beraz, esan daiteke aztertu ditugun hiru ikasgeletan nagusi dela instrukzio esplizitu kokatua, kokatugabearen aldean. Bigarrena dugu idazketa sistemaren instrukzio esplizitua hori Haur Hezkuntzako bigarren zikloko lehenengo ikasmailan gauzatu dela –HH4— batez ere. Horrek agerian uzten du euskarazko alfabetatze goiztiarraren aldeko apustua egiten duela ikastetxeak.

h) Ikasgelako saioetan ikusitakoaren arabera, pentsa daiteke instrukzio espliziturako Aitor Ikastolak metodo fonetikoan oin hartzen duen instrukzio esplizitua eta kokatua hobesten

duela hainbat autorek gomendatu bezala (Cuetos et al., 2019; National Reading Panel, 2000).

i) Dispositibo didaktikoetan idatzizko testu errealak baliatu diren arren, ez dugu ahaztu behar badirela haurrak sistema alfabetikoa menderatzen ez dutenak, eta horrenbestez, nekez lortuko luketenak modu autonomoan testu idatzia ulertzea edo ekoiztea. Egoera horri aurre egiteko estrategia bat izan da komunikazio-hizkuntza ugari erabiltzea hitzezkoaz gain. Ahozko hizkuntzari, gorputz hizkuntzari (ahozkoaren alderdi ez-berbalak zein imintzioak eta dantzak), musika hizkuntzari (musikaturiko olerkiak errazten dutenak memorizazioa) eta adierazpen grafiko-artistikoari (irudi figuratiboen marrazketa) esker, nahikoa laguntza kontestual lor dezake artean modu alfabetikoan testu idatziak irakurri eta ulertu ezin duen edota euskarazko ahozkoan maila apala duen haurrak. Laguntza kontestual horren bidez, haurrak testu idatziarentzako ulermen marko bat eraiki dezake, edota testuaren zentzu orokorra igarri. Honek erakusten du idatzizkoaren hastapenetan –HH4 eta HH5— irakasleek komunikazio-testuinguru multimodalak sortzen dituztela, haur guztiengana iristeko estrategia gisa. Horregatik, ahozko eta idatzizko hizkuntza ez ezik, beste komunikazio-hizkuntza ere baliatzen ditu, hala nola, musika-hizkuntza, gorputz-hizkuntza eta arte-hizkuntza (marrazketa nagusiki).

j) Dispositiboetan komunikazio-testuinguru multimodalak antolatzeak errazten du hizkuntzen ikuspegi bateratua integrala. Hitzeko komunikazioaren lau trebetasunak baliatzen dira modu integratuan (mintzamina, ulermena, irakurmena eta idazmena), dispositibo didaktikoetan trebetasun bat baino gehiago baliatu behar izaten delako. Badira dispositiboak ahozkoan oin hartzen dutenak idatzizkoa xede izan arren; eta alderantziz ere, idatzizkoan oin hartzen dutenak xedea ahozkoari begira dagoenean. Horren adibideak ditugu, esaterako, testu idatzi bat irakurtzen hasi aurretik ahozko elkarrekintzaren bidez eratzen diren ulermen markoak; edota idatziz jaso diren datuetan oinarrituta egin beharreko ahozko aurkezpenak.

k) Azpimarra jarri nahi diogu ahozkoak idatzia garatzeko garaian eskaintzen duen funtsezko laguntzari, bereziki idazketa sistema artean menperatzen ez diren aro aurealfabetikoetan (Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 1992). Izan ere, modu askotan lagundu dezake ahozkoak testu idatzi bat ekoizten edota ulertzen, idazketa sistemaren konplexutasunera hurbiltzeko eta idatziaren gaineko ulermen markoa eratzeko, baita oinarritzko hiztegia eskuratzeko eta, azken batean, testuaren zentzu orokorra ulertzeko ere (Ruiz-Bikendi, 1995; Vigotsky, 1973).

l) Hizkuntza idatziaren hastapenetan haurrak joera du idazten duenean ahozkoa transkribatzeko (Puranik eta Lonigan, 2014). Lev Vigotskyrentzat (1973) joera hori gertatzen da hizkuntza idatziaren hastapenetan idatzitako hitzak bigarren mailako sinbolismoak direlako haurarentzat. Horrek esan nahi du, idatzizkoaren hastapenetan haurarentzat idazketa sistema ahozkoan erabiltzen diren ahotsak grafikoki adierazteko kode bat baino ez dela. Gainera, eskura dituen enuntziazio-moldeak izango dira gailentzen direnak idazterakoan, hau da, hauraren egunerokoan inguruko pertsonen arteko elkarrizketetan erabiltzen direnak (Bruner, 1984). Bistakoa da, beraz, lehenengo transferentziak egingo direla ahozkotik idatzizkora. Irakurketaren Ikuspegi Sinpleak (Hoover & Gough, 1990; Gough & Tunmer, 1986) ere funtsezko rola aitortzen dio ahozko gaitasun-mailari alfabetatze prozesuan. Kontuan izanik ikasleen laurden batek etxean ez duela euskararik jasotzen, are eta beharrezkoagoa gertatzen da euskararen ahozkoa

lantzea ikasgelan, haur askorentzat eskola izango delako euskararekin harremanetan jartzeko eskura izango duen espazio gutxienetarikoa bat. Hori sekulako erronka da bigarren hizkuntzan alfabetatzen den haurrentzat. Horregatik, bigarren hizkuntzan alfabetatzen diren haurren kasuan, indar berezia jarri behar da ahozkoan. Are gehiago bigarren hizkuntza hori gutxitua bada.

m) Aurreko puntuaren harira, ldo horretatik esan dezakegu, behar-beharrezkoa dela euskarazko ahozkoa lantzea ikasleekin, esan bezala, ahozkoak bide ugari eskaintzen dizkiolako haurrari idazketa-sistemara eta idatzizkoaren praktika diskurtsibo ugaritara hurreratzeko. Ahozko literaturari esker, esaterako, hitzekin atsegina jaso ez ezik, kontzientzia fonologikoa garatzeko oinarri sendoak jarri daitezke. Haur eta gazte literaturako zein haurren egunerokoan arruntak diren testu generoen irakurketa adierazkorraren entzuketak ere, idatzizkoaren praktika diskurtsibo askotara hurbiltzeko aukera eskainiko die. Irakurketa adierazkor hori modu dialogikoan eginez gero, are gehiago. Egun erabilera sozial handiko zenbait euskarri eta testu generotan (podcastak, tutorialak, albistegiak...) erabiltzen den ahozko alfabetatuak (aurrez aurre ez dauden hartzaileentzat ekoizten diren ahozko testu monologalak) (Braslavsky, 2003; Ong, 1982; Ruiz-Bikandi, 1995) idatzizkoaren praktika diskurtsiboetara hurreratzeko bide egokiak dira.

n) Azpimarratu beharreko beste alderdia dugu ikasgelako programazioa. Izan ere, dispositibo didaktikoak balia daitezkeen arren, ikasgelan egingo den lana aldeztu aurretik programatzeko; hori bezain garrantzitsua da ikasgelan sortzen diren askotariko egoera emergenteei aurre egiteko ere abiatzea dispositibo didaktikoak. Ikasgelako saioetan ikusi ahal izan dugunez, inbentarioan identifikatutako dispositibo didaktiko zenbait abiatu zituen irakasleak gai edo egoera emergente baten harira. Ikusi ditugu esaterako, (a) ikasleen oztopoen harira irakasleak abiatzen dituen dispositiboak; (b) lantzen ari diren irakas-objektua hedatzeko helburuaz abiatutako dispositiboak; eta (c) ikasleen curriculumari erantzuteko abiatutakoak. Horrek erakusten du irakasleak sentiberak izan direla ikasgelan sortu diren gai eta egoera emergentetikiko eta trebeak izan direla horiek langai bihurtzeko. Era berean, esan dezagun, gai eta egoera emergenteak baliatzea curriculumari ikasteko kontsideratzen dela praktika arrakastatsu bat (González, Buisán & Sánchez-Rodríguez, 2009). Izan ere, emergenteen erabilera didaktikoak aukera ematen du ikasleen curriculumari ikasgelaratzeko.

ñ) Emergenteen erabilera didaktikoak, bestalde, irakasleen jakintza praxeologikoa azalerrazten du eta agerian uzten du irakasleak ikasgelan sortzen duen ingurune didaktikoaren atzean dagoen ingeniariak didaktikoa. Aztertu ditugun saioen argitan esan dezakegu irakasleak gai izan direla ezagutzen eta eskura duten teknologia didaktikoa – dispositibo didaktikoak— noiz eta nola abiatu behar duten erabakitzeko. Garrantzitsua iruditzen zaigu dispositibo didaktikoen erabilera ez-programatu eta bat-bateko hori, agerian uzten duelako zein garrantzitsua den irakasleen ezkutuko ingeniariak hori bat-batean sortzen diren emergenteei aurre egin eta curriculumari ikasteko langai bihurtzeko.

o) Nahiz eta irakasleen berbaldietan esplizitatzen den irakurketa eta idazketa ez direla Haur Hezkuntzaren etapako helburu, identifikatu ditugun dispositiboek iradokitzen dute Aitor Ikastolan desiragarri eta egingarri ikusten dutela euskarazko kontzientzia fonografikoa ahal bezain pronto garatzea LHko 1. ikasmilan. Hautu horrek hasiera batean teoria psikogenetikoaren (Ferrerio & Teberosky, 1979) aurkakoa dela pentsa daiteke. Edonola ere, EAEkoa oso alfabetatua den gizarteak da eta horrek lagundu dezake aro alfabetikoen

agerrera. Ingurune alfabetatzaile aberatsetara sarbidea duten hurrek, ohikoa baino lehenago irits daitezke aro alfabetikoetara. Edonola ere, ikastetxean hartu duten hautuaren aurrean, beharrezkoa gertatzen ikasleen jarraipen estua egitea, bai eta ikasleen ongizatea zaintzea alfabetatze goiztiarraren arriskuak indargabetzeko (Almon & Miller, 2011; Suggate, 2013, 2014). Autokonfrontazio-elkarrizketek aukera ematen diguten ezagutzeko irakasleak zeintzuk printzipio didaktiko-pedagogiko hartzen dituzten kontuan dispositibo didaktikoak gelaratzerakoan haurren ongizatea zaintzeko.

2. Ikerketa-galdera. Aztergai izan diren saioetako dispositiboak bere bakarrean agertzen dira edota beste batzuekin erlazioan? Eta horrelakoetan, nola erlazionatzen edo saretzen dira?

a) Guztira 5 saretze identifikatu ditugu: a) euskararen fonema-grafema erlazioen instrukzio kokatua eta multimodala, b) estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa ulerkorra eta berridazketa, c) estrategia multimodaletan oinarritutako testu baten irakurketa ulerkorra eta errezitazioa, d) hizkuntza-errutinak, eta e) testu generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoak.

b) Dispositibo-sare horiek bi multzota bereiz daitezke: (1) idazketa sistema menperatu gabe testu idatziak ulertzea eta ekoiztea helburu duten saretzeak, (2) testu generoak ezagutzea eta ekoiztea helburu dutenak.

c) Bereziketa horrek gogora dakarkigu digu alfabetatze prozesua bitan banatzeko nahikoa indarra duen mugarrira: irakurketaren behe-mailako buru-eragiketen automatizazioa (Logan, 1997), nahiz eta ez dugun ahaztu behar, Marta Zamerok (2019) esan bezala, nekez lor daitezkeela alfabetatze aurreratura jauzi egiteko baldintza nahikorik, behe-mailako buru-eragiketei baino begiratzen bazaio. Garrantzitsua da Marta Zameroren oharra, gogorarazten digulako behe-mailako buru-eragiketez gain, badirela beste hamaika alderdi baldintza dezaketena alfabetatze aurreraturako jauzia. Autoreak aipatzen ditu, besteak beste, idatzizkoarekiko interesa, irakurzaletasuna eta idazteko zaletasuna, bere ingurunean idatzizko praktika sozialetara duen sarbidea, bere buruaz duen iritzia irakurle-idazle gisa, eskura duen testu-generoen errepertorioa eta abar. Ikus daitekeenez, Zamerok ematen digun zerrenda oso gertu dago bigarren kapituluaren laburpenean hizkuntza idatzia deskribatzen duen iruditik.

d) Identifikatu ditugun bi multzo horiek iradokitzen digute sare batzuk egokiagoak izan daitezkeela hasierako alfabetatzerako, eta beste batzuk alfabetatze aurreraturako.

e) Bereiztu ditugun saretze mota horiek zein ikasmailatan abiatu diren aztertzen dugunean, konturatzen gara, bereziketa horrek bat egiten duela etapen arteko trantsizioarekin. Izan ere, testu generoak ezagutzea eta ekoiztea helburu duten saretzeak LHn baino ez baititugu ikusi. Kontuan hartuta LH1eko ikasgelan grabatutako saioak lehenengo hiru hilabeteak zirela, pentsa daiteke Stig Broström-ek (2003) Danimarkan aurkitu zuena Aitor Ikastolan ere gertatzen dela, alegia, oso denbora laburrean modu nabarmenean igotzen dela irakurtzeko eta idazteko eskakizun-mailak, ahantzi gabe, 6 hilabete baino ez direla pasa hurrek HH utzi zutenetik.

f) Idatzizkoari dagokionez, ikasgeletan behatu ditugun HHko saretzeetatik LHko saretzera

dagoen aldea irudikatzearen nolabait, esan dezagun HHko sare batek haurrak testu bat irakurtzea –ulertea— eta idaztea –berrekoiztea edo ekoiztea— xede duen bitartean, LHko sareetan testu idatzi bat ulertzea edo ekoiztea izan daiteke sarea osatzen duen osagaietako bat. Izan ere, testu generoetan oinarritutako sekuentzia didaktikoetan erruz egiten du gora irakurri eta idatzi beharreko testuen kopuruak, baita testu horien luzerak eta zailtasun mailak (Dale & Chall, 1949) ere.

g) Dispositibo didaktikoak idatzizkoa bezalako objektu konplexu eta zabal bat zatikatzen duten bitartean (Dolz & Gagnon; Schneuwly, 2009a, 2009b, Toulou & Schneuwly, 2009), sareek aukera ematen dute zatikaturiko puska horiek eragin-trukean ipini eta hedadura handiagoko irakaste-objektu eratzea (Dolz et al., 2009). Sareek modularki funtzionatzen dute eta horregatik dira objektu malguak, haurren unean uneko beharrei edota bat-batean azal daitezkeen gai edo egoera emergenteei erantzuteko aproposak.

h) Dispositibo-sareek ageri-agerian uzten dute dispositibo didaktikoen izaera modularra eta beste behin ere, irakaslearen ingeniari-tza didaktikoaren sofistifikazioa. Izan ere, askotariko dispositibo didaktikoak elkarrekin artikulatuz, irakasleak nahi beste sareak sortu ditzake hedadura handiagoko irakas-objektuak jomugan. Dispositiboak, edonola ere, ez dira nolahi bata bestearen segidan inolako irizpiderik gabe abiatzen. Sareetan dispositiboak kronologikoki antolatzen irakas-objektuaren denboralizazioaren baitan (Dolz et al., 2013). Argitu dezagun, bide batez, sarea osatzen duten dispositiboek ez dutela antzarik izan behar elkarrekin. Dispositibo aniztasuna dugu, izan ere, idatzizkoaren begirada holistikoa eta integrala zaintzeko estrategia bat.

3. Ikerketa-galdera. Nolako izan da hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzan idatzizkoa irakasteko abian jarri diren dispositiboaren bilakaera eta progresioa aztertu ditugun hiru ikasmailatan?

a) Ikusi dugu, irizpide ezaugarritzaileek eskaini digutela askotariko progresioaren berri emateko euskarriak: komunikazio modalitatea, idazkia, testuinguru komunikatiboa, euskarri idatziaren hizki mota, markatze mota, estrategia didaktikoa, lan egiteko modu soziala, eta irakaslearen esku-hartze maila. Irizpide ezaugarritzaileak aintzat hartuta, progresioari eta gradazioari dagozkion hainbat joera ekarri ditugu: (1) irakas-objektuari dagokionez, eta (2) irakaslearen esku-hartzeari eta ikasleen autonomia sustatzeari dagokionez.

b) Agerian jarri da dispositiboak ez direla nolahi antolatzen eta badagoela mailaz mailako progresio eta gradaziorik; izan ere, ikusi dugu dispositiboak ugaritu, sofistikatu eta konplexuagotu egin daitezkeela irakas-objektuaren tamaina handituz, eta gainera, laguntza estrategiak ere graduatu egin daitezkeela ikaslearen autonomiaren arabera eta autonomia sustatu aldera.

c) Ikusi dugu irakas-objektua hedatzeak dakarren konplexutasuna konpentsatzen dela askotariko aldamiatze-estragiekin. Aldamiatze-estragia horietako asko irakasleak berak abiatzen dituen arren (Coll & Onrubia, 2001; Aeby-Dagué & Dolz, 2008); ikusi dugu ere bai, irakasleak ikasteko testuinguru kolaboratiboak zein kooperatiboak (Artetxe et al, 2012) antolatzen dituela sarri, ikasleen arteko elkarrekintza eta elkarlaguntza sustatzeko. Autokonfrontazio-elkarrizketan irakasleek balioan jarri dute berdinkideen arteko elkarrekintzak ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuei egiten dien ekarpena. Bat egiten dute,

beraz, ikaskuntza prozesuaren erdigunean berdinkideen arteko elkarrekintza jartzen duten autoreekin (Bruner, 1984; Cazden, 1988; Mercer, 1997; Mercer & Hodginkon, 2008).

4. Ikerketa-galdera. Dispositibo didaktikoak gidatzen dituzten zein printzipio didaktiko-pedagogiko azalatu dituzte irakasleek irakurketa-idazketaren hastapenetan laguntza bideratzeko?

Dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko irizpide batzuek lotura estua dute ikerketa-galdera honekin. Izan ere, dispositibo didaktikoak oin hartzen duen estrategia didaktikoak, lan egiteko modu sozialak eta irakaslearen esku-hartze mailak irakurketa eta idazketa lagundu dezakete.

Estrategia didaktikoei dagokionez, aipatzekoa da bakoitzak sortzen dituela laguntza-testuinguru propioak.

a) *Errutinetan oinarritzen diren dispositiboak*, esaterako, egunero modu berean egiten direnez, haurrentzat ezagunak eta auresangarriak gertatzen dira (Doblas & Montes-González, 2009). Gainera, Maria del Carmen Rimoli-k (2008) dion bezala, denboraren poderioz errutinak espazio seguruak bihurtzen dira zeinetan ikaslea adorea bilduko duen gero eta autonomia handiagorekin aritzeko. Zaindu behar den kontu bakarra da, errutinetan aldaketa txikiak sartu behar direla aldiro-aldiro errepikakorrak eta aspergarriak gerta ez daitezen (Rimoli & Ros, 2008).

b) *Txokoak* definizioz, esplorazio eta esperimentazio autonomorako espazioak dira (Fernández, 2009). Autonomoak diren heinean, txokoetan ikasleak tarte zabalagoa du bere behar eta interesen arabera erabakitzeke zer, noiz eta nola egin esplorazioa eta esperimentazioa (Carmen & Vieira, 2000) eta baita norekin ere (Martín, 2008). Esan daiteke, autonomoak diren heinean, ez dela aparteko laguntzarik behar, haurren esku dagoelako erabakitzea laguntza eskatzea ala ez garapen hurbileko eremuren (Vigotsky, 1973) batera eramaten duenean esplorazioak eta esperimentazioak. Txokoetan haurrak erabakitzen du bere maila errealean jardungo duen ala garapen hurbileko eremura sartuko den bera baino adituagoa den haurren edo/eta irakaslearen laguntzarekin.

c) *Atazetan oinarritutako ikaskuntzako Sekuentzia Didaktikoetan* (Nunan, 1993; Trujillo, 2005) zein *instrukzio esplizituan* (Stockard et al., 2018), aldiz, irakaslea izan ohi da haurra eramaten duena garapen hurbileko eremura. Ez dute errutina izaera, beraz, haurrentzat berriak diren egoera didaktikoak sortzen dituzte, eta era berean, ez daude bideratuak esplorazio eta esperimentazio autonomoetara, nahiz eta sekuentziaren barruan egon daitekeen jardueraren bat edo beste oin hartzen duena esplorazio eta esperimentazio autonomoan. Oro har, esan dezakegu sekuentzia didaktikoetan eta instrukzio esplizituan irakasleak gehiago gidatzen duela ikasleen jarduna eta laguntza estrategia gehiago abiatu behar izaten ditu, esan bezala, ikasle denak jarri nahi izaten direlako garapen hurbileko eremuan. Beste hainbeste esan dezakegu testu-generoeta oinarritzen diren sekuentzia didaktikoei (Dolz, & Gagnon, 2010) zein idazketa eta irakurketa prozesuetan parte hartzen duten prozeduretan trebatzeko egiten diren ariketetan (Morrow et al., 1999).

d) Lan egiteko modu sozialei eta irakaslearen esku-hartze mailari dagokienez, praktika arrakastatutzat jotzen dira askotariko taldekatzeak egitea eta ikasleei gero eta autonomia maila handiagoa eskaintzea (Díez de Ulzurrun, eta al., 1999). Horiek biak ikusi ditugu

aztertutako ikasgeletan. Autokonfrontazio-elkarrizketean horren alde mintzatzen dira irakasleak.

d) Nabarmendu behar dugu autore asko izan direla berdinkideen arteko elkarrekintzaren garrantzia nabarmendu dutenak irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuetan (Bruner, 1984; Cazden, 1988 eta Mercer, 1997). Izan ere, aipatu autoreek erakutsi zuten euren azterketetan askotariko aldamiatzeak gertatzen zirela antzeko ezagutza-maila zuten ikasleen artean. Berdinkideen artean eta irakasleak egiten dituen aldamiioen xedeak berdinak izan arren, batzuen eta besteen ezagutza maila eta ikasgelan duten soziala medio, ezaugarri bereizgarriak dituzte guztiz gomendagarria egiten dutenak ikasleen arteko elkarrekintza sustatuko dituzten egoera didaktikoak ere antolatzea (Lemke, 1997; Mercer, 1996). Horregatik hain zuzen, banakako lanak bezain garrantzitsuak dira taldekakoak.

e) Ez dugu ahantzi behar, ordea, taldekako lanetan ere egon daitezkeela norberaren ardurapeko zereginak modu autonomoan egin daitezkeenak. *Elkarmenpeketasun positiboaren* kontzeptuak (Artetxe, Usabiaga & Bilbatua, 2012) adierazten du talde-lanaren xedearekiko ikasle bakoitzak erakutsi behar duen engaiamendua eta autonomia maila. Ikastaldean elkarmenpeketasun positiboa gertatzen dela esango dugu, ikastaldea osatzen duen kide bakoitzak baldin badauka zereginen bat, gutxienez, bere ardurakoa izango dena eta azken xederako behar-beharrezkoa izango dena. Horrek ikastaldeko kide guztiak behartzen ditu modu proaktiboan eta autonomoan jokatzera, alegia, bakarkako lana egitera, baina aldi berean, baita gainerako ikaskideekin koordinatzera ere helburu komuna erdiesteko. Elkarmenpeketasun positiboa gertatzen ez denean, gerta daiteke kideren batek edo batzuek ez izatea banaka ebatzi beharreko zereginik, eta horrenbestez, ez da ziurtatzen ikasle guztien lan autonomoa. Hori dena den, ez da arazo. Izan ere, ikaslearen behar eta gaitasunen arabera, egokiagoa izan daiteke testuinguru *kolaboratibo* bat – elkarmenpeketasun positiborik ez duen talde-lana—, *kooperatze*ko –elkarmenpeketasun positiboa duen talde-lanerako— artean nahikoa autonomia eta ezagutzak ez baditu. Testu kolaboratiboak, beraz, hezitzaileak eta guztiz beharrezkoak dira (Díez-Vegas, 2004; Tharp et al., 2002). Behatu ditugun ikasgelako saioei erreparatuz, esan dezakegu, HHn lan kolaboratiboak eta banakako lanak egiten direla; eta lan kooperatiboak ez ditugula ikusi LHra arte.

f) Nork bere zailtasunei aurre egiteko estrategietan trebatu ahala eta ikaskideen artean modu kolaboratiboan zein kooperatiboan jarduteko ohiturak eta estrategiak garatu ahala, irakaslearen aldamiatzeen maiztasuna eta intentsitatea txikituz joan behar da (Coll eta al., 1992; Coll & Rochera, 2014). Hori ere ikusi dugu behatutako ikasgeletan. Lan kolaboratiboetan irakaslearekiko menpekotasuna apaldu egiten da, sarri gertatzen baita inguruko berdinkideetako batek nahikoa ezagutza duela ikaskidea laguntzeko.

g) Bestalde, ikasgelako saioetan ikusi ahal izan dugu banaka egin behar diren lanetan ere, irakasleek baimendu eta sustatu egiten dutela berdinkideen arteko elkarrekintza eta elkarlaguntza. Horrek ikasgelan sortzen duten egoera didaktikoaren (Brousseau, 2007) eta ikasgelan indarrean dagoen *kontratu didaktikoaren* (Brousseau, 1998) berri ematen digu. Izan ere, kontratu didaktikoak zehazten ditu nolakoak izan behar dira ikasgelan pertsonen arteko hizkuntza-portaerak, besteak beste. Gure kasuan, ikusi ahal izan dugu, berdinkideen arteko elkarrekintza baimenduta dagoela, arrazoiren batengatik ala bestearengatik irakasleak aurkakoa esan ezean. Autokonfrontazio-elkarrizketetan adierazi zutenaren harira, ikusi dugu, berdinkideen arteko elkarrekintza eta elkarlaguntza baliabide didaktiko

garrantzitsutzat jotzen dute.

Autokonfrontazio-elkarrizketetan beste batzuk identifikatu ahal izan ditugu irakasleen berbaldietatik. Autokonfrontazio-elkarrizketek aukera eskaini dute idatzizkoaren hasierako irakaskuntzaren atzean dauden printzipio didaktiko-pedagogiko batzuk identifikatzeko. Printzipio horiek euren praktikaren gaineko berbaldietatik eratorri dira eta agerian utzi dituzte egiteko moduen atzean dauden sinismen, uste, ezagutzak eta, oro har, oinarri didaktiko-pedagogikoak.

h) Alfabetizazio goiztiarrak ikasleari askotariko aukerak eskaintzeaz gain, baldintza batzuk bermatu behar ditu, are eta gehiago hizkuntza gutxitua erdigunean dagoenean:

- Haurraren behar afektibo, kognitibo, fisiko eta linguistikoak ondo ezagutu behar dira.
- Gelako aniztasuna kudeatu behar da.
- Errorea modu eraikitzailean hartu behar da.
- Feedback eraikitzaileak eta hezitzaileak eskaini behar dira.
- Feedback eta zuzenketa eraikitzaileak neurrian eman behar dira.
- Ikasleen autonomia berariaz landu behar da, eta autonomia irabazi ahala, gero eta modu autonomoagoan utzi behar zaio haurrari lan egiten.
- Neurriko erronka-testuinguruak eskaini behar zaizkio ikasleari.
- Gelako giroa zaindu behar da.
- Berdinkideen arteko elkarrekintza sustatu behar da.
- Ikasgelako saioak ondo programatu behar dira.
- Gai eta egoeta emergenteak kudeatu behar dira.

i) Zerrendatu berri ditugun printzipio didaktiko-pedagogikoen artikulazioa horrek ikaslearen garapen integrala –dimentsio linguistiko, kognitibo, fisiko, emozional eta sozialean— eta osasuntsua du jomugan.

Azken hondarrean, printzipio horiek guztiak dira baliagarri eta ezinbesteko ikasleari idazketaren irakaskuntzak dakarkion eskakizun leuntzeko. Elkarren eskutik doaz beraz, eskakizun kognitibo-linguistikoa eta irakasleak ikasleen ongizatea bermatzeko abian jarri behar dituen printzipio didaktiko-metodologikoak. Zenbat eta eskakizun kognitibo eta linguistiko handiago, orduan eta ongizaterako estrategia gehiago.

Ondorio orokorrak

Jarraian zenbait ondorio orokor ekarri nahiko genituzke hondar ideia gisa.

a) Ikerketa lan honek aukera eman du irakasleen jakintza praxeologikoa azalertzeko. Jakintza hori bi modutara azalertzeko lortu dugu: batetik, gelako zereginen atzean dagoen ingeniari didaktikoa (De Pietro & Schneuwly, 2003) erakusteko aukera eskaintzen duen inbentarioa eraiki dugu; eta bestetik, irakasleek euren ekintzei zentzua nola ematen dieten ere ikusteko aukera izan dugu autokonfrontazio-elkarrizketetako berbalizazioei esker. Berbalizazio horiei esker, dispositibo horiek gidatzen dituzten printzipio didaktiko-pedagogikoak horiek ere argitara ekarri ditugu.

b) Osatu dugun inbentarioak irakasleen esku jartzen du idatzizkoaren hasierako

irakaskuntzan erabil daitezkeen askotariko dispositibo didaktikoak. Garrantzitsua da azpimarratzea askotarikoak eta ugari direla inbentarioan bildu ditugun dispositibo didaktikoak, ugaritasun eta aniztasun horri esker, lortzen delako idatzizkoa bezalako irakas-objektu zabal bat zatitzea eta berresotzea. Izan ere, dispositibo didaktikoa dugu idatzizkoarekiko konkrezio edo hedadura maila jakin bat duen irakas-objektu batera iristeko artefaktu edo gailu didaktikoa.

c) Dispositiboaren inbentarioak ikastetxeko gainerako irakasleen hasierako zein etengabeko prestakuntzan baliabide didaktiko gisa baliatzeko aukera ematen du. Iruditzen zaigu inbentarioak lagun dezakeela ikastetxeko kulturaren transmisioan, idatzizkoaren hastapenetan hizkuntza idatzia irakasteko ikastetxean egiten den jarduera praxeologikoaren berri ematen duen neurrian.

d) Gure inbentarioa lanabes eraginkorra izango bada, dena den, irakasleak hainbat baldintza bete behar ditu. Lehenengoak zerikusia du dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko erabili ditugun *irizpide ezaugarritzaileak* –komunikazio modalitatea, idazkia, testuinguru komunikatiboa, euskarri idatziaren hizki mota, markatze mota, estrategia didaktikoa, lan egiteko modu soziala eta irakaslearen esku-hartze maila—. Dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko irizpide sorta horrek, gainera, azalera du dispositibo didaktikoen izaera modularra. Horrek inplikazio didaktiko handiak ditu, izan ere, irizpide ezaugarritzaile bakoitzean jasotako aukera desberdinen arteko konbinazioak eginez, hamaika dispositibo didaktiko sortzeko aukera ematen dio irakasleari.

e) Zerrendatu ditugun irizpide ezaugarritzaileen artean, bi nabarmendu behar ditugu duten indar ezaugarritzaileengatik: komunikazio modalitatea eta idazkia. Bi horiek baliatu ditugu dispositibo didaktikoak kategorizatzeke.

f) Komunikazio modalitateari dagokionez, Roland Goigouxen (2016) proposamena hedatu egin behar izan dugu, nagusiki ahozko hizkuntzak eta beste komunikazio-hizkuntza batzuek idatzizkoaren irakaskuntzan duten rolaengatik, eta baita une berean gertatzen delako haurren alfabetizazioa arlo ezberdinetan (matematika, hizkuntza, etab).

g) Bigarren baldintzak zerikusia du irakaslearen ahalduntzearekin. Izan ere, irakaslea botere egin behar da dispositibo didaktikoak *modularki* erabiltzeko ikasgelan, beti ere *ikasgelako ingurune didaktikoa* (Brousseau, 1988; Sainz-Osinaga et al., 2005; Thevenaz-Christen, 2002), *soziodidaktikaren* (Dolz, 2019) eta *printzipio eraikitzaile eta funtzionalaren* (Díez-Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979; Fons-Eteve, 2004; Oihartzabal, 1991, 1992; Tolchinsky et al., 2012) irizpideen arabera. Azken batean, osatu dugun inbentarioa tresna malgua da eta askotariko konfigurazioak onartzeaz gain, dispositiboak moldatu edota berriak sortzeko inspirazio-iturri ere izan daiteke. Dispositibo didaktikoen erabilera modularrak dei egiten die irakaslearen jakintzari, konpromisoari, etengabeko formazioari eta praktika gogoetatsuari. Izan ere, dispositibo didaktikoen izaera modularri esker, irakasleak jolas dezake horiekin *lego* piezak bailiran eta dispositibo didaktikoekin askotariko egitura edo sareak ezberdinak sor ditzake haurren arreta lortzeko.

h) Dispositibo didaktikoen inbentarioaren erabilera ahaldundu batek, halaber, eskatzen du irakasleak sentiberatasun handia erakustea ikasgelan bat-batean sortzen diren gai eta egoera emergenteak detektatu, erabili eta kudeatzeko. Emergenteei erantzuteak bi ondorio sakon ditu. Batetik, ikasleen curriculumak ikasgelaratzen da, eta horrekin batera, lortzen da

haurrentzat esanguratsuagoak eta benetakoagoak izatea irakurketak eta idazketak; eta bestetik, irakasleari eskatzen dio bat-bateko egoera horiek irakasgarri bihurtzea, kontuan hartuta ikasgelako ingurune didaktikoa zein soziodidaktikaren eta ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren irizpideak.

i) Bukatzeko jar dezagun arreta Aitor Ikastolan egin zen irakasleentzako prestakuntzan. MIKER ikerketa-taldearen *irakasleen prestakuntza gogoetatsuaren* (Perez-Lizarralde eta al., 2021) markotik aritzeak ekarri zuen markoak berak hobesten duen prestakuntza-tekniketako bat baliatzea: *autokonfrontazio-elkarrizketa* (Clot & Faïta, 2000; Faïta & Vieira, 2003; Murciano-Eizaguirre, 2019). Autokonfrontazio-elkarrizketek sortzen duten prestakuntza testuinguruak ahalbideratzen du irakasleak bere baliabideak hitzetara ekartzean ezkutuan edo ixil-gordean dauden alderdiak azaleratzea, bai indargune gisa bai hobetzeko aukera gisa. Prestakuntza testuinguru hauek laguntzen dute arreta norberarengan jarriz, ezagutza praxeologikoa areagotzen eta taldeko begirada eraikitzen, egiteko moduen ko-eraikuntzan. Izan ere, bideratutako prestakuntzak irakasleen arteko trukea eta lankidetzak eskatzen du, bereziki ere autokonfrontazio-elkarrizketa gurutzatuak (Faïta & Vieira, 2003) edo taldekoak (Perez-Lizarralde, et al., 2021) egiten direnean. Horietan gune oparoa sortzen da eskola eta irakasle taldearen esperientziak, ezagutzak eta bizipenak partekatzeko. Are gehiago, zentroaren proiektuaren eraikuntza kooperatibo eta parte-hartzaileerako tresna baliotsua ere izan daiteke.

j) Kontuan hartuta gure testuinguruan –EAEn—haurrei egokitzen zaiela hezkuntza batetik bestera igarotzeko abagunea (Tamayo, 2004) artean lehenengo alfabetzea gertatzen ari dela, uste dugu autokonfrontazio-elkarrizketak gune ezin hobeak direla etapen arteko irakasleak elkar ezagutu, hezkuntza irizpideak elkarrekin adostu, eta oro har, eskola ibilbidearen irudi zabalago eta osatuagoa egiteko. Gure ustez, etapa ezberdinetako irakasleak biltzen dituzten autokonfrontazio-elkarrizketak gune bikainak dira etapen arteko trantsizioa modu ordenatuan nola egin pentsatzeko, eta baita trantsizioa erraztu ditzaketen estrategiak diseinatu eta irizpide didaktiko-pedagogikoak adosteko, Stéphanie Duval-ek eta Caroline Bouchard-ek (2013) biziki gomendatzen dutenez. Autokonfrontazio-elkarrizketa sinpleei dagokionez, nabarmendu behar dugu horietan irakasleek ahora ekartzen dutela euren jakintza praxeologikoa eta aukera ematen diela euren jardun ereralaz gogoeta egin eta egiteko modu berriak arakatzeko. Autokonfrontazio-elkarrizketetan aukera dago (Alonso et al., 2017).

k) Ikerketa honi esker, moldatu egin dira eskolak eta unibertsitateak hartu ohi dituzten rolak. Eskolak ez du datuak biltzeko espazio soil bat osatu (Schön, 1992; Lussi & Muller, 2016). Irakaslearen jarduera ardatz gisa hartzeak berarekin dakar lanbidean garatutako jakintza praxeologikoak ezagutzeko espazioak sortzea eta kontuan hartzea irakasleek eta eskolak, oro har, dituzten ezagutzak, baita ezagutza berria sortzeko duten gaitasuna.

7.1. Ikerkerketaren mugak, indarguneak eta ildo berriak

Hainbat dira ikerketa lan honi dagokionez aipatu beharreko mugak. Lehenengoak zerikusia du gure ikerketa metodoak oin hartzen duen markoarekin. Izan ere, gure ikerketa hezkuntza testuinguru batean egin den *kasu-azterketa* (Grupo LACE, 1999; Walker, 1983) bat da, eta ondorioz, nekez orokortu ditzakegu gure emaitzak eta ondorioak, Robert Stake-k (1995) ohartarazten digun bezala, kasua aztertzen duen ikertzaileak derrigortuta dago kasua

ulertzerak eta kasu bakoitzak bere-berea dituen ezaugarri bereizleetan. Kasu jakin bat hautatzeko arrazoiak edozein direla, Kasu-azterketa batean, kasua ezin da hartu lagin adierazgarritzat (Grupo LACE, 1999; Stake, 1995). Hortaz, egia bada ere gure testuinguruan D eredu ikastetxe ugari daudela, gure lanak ez du balio aurreratzeko zer egiten den D eredu gainerako ikastetxeetan.

Beste muga bat dugu, grabatutako saioen kopurua. Grabatutako saioen harira osatu ahal izan dugu dispositibo didaktikoen inbentario bat inspirazio iturri izan daitekeena irakasle askorentzat. Ezin dugu esan, ordea, ikasmaila bakoitzean urte osoan zehar egiten den lana ordezkatzeko duen lagin bat denik. Ziur gaude guk grabatutako ikasgelako saioetatik at, beste hamaika dispositibo didaktiko abiatzen direla. Hortaz, argitu behar dugu ikerketa lan honen emaitza den inbentarioak ez dituela jasotzen hiru ikasmailatan ikasturte osoan zehar abian jartzen diren dispositibo didaktiko guztiak. Kasu azterketa honetan epe jakin bati dagozkion emaitzak aztertu dira, baina horrek ez du esan nahi ikasturtean zehar dispositibo horietara bakarrik mugatzen direnik. Beste era batera esanda, inbentarioak balio du jakiteko *zer egiten den*, baina inolaz ere, *zer ez den egiten jakiteko*.

Hirugarrenak tesi honen prestakuntza testuingurura garamatza. Izan ere, prestatzailea ikerlari bihurtu da prozesuan zehar eta datuen bilketak transito horren ezaugarriak ditu. Datu bilketa egin zen prestakuntzari begira, eta prestakuntza prozesuan zehar irakasle lan erreala azaleratu ahala sortu zen ikertzeko grina. Ikerketarako oztopo izan ez den arren, prestakuntza prozesua ikerketa bihurtzeko prozesuan, hasiera batean jasotako corpusetik ikerketak eskatzen dituen datu kalitatearen estandarretara egokitzen zena baino ez dugu ekarri ahal izan.

Guztiarekin ere, kasu azterketa honek Aitor Ikastolako alfabetatze eredu ezagutzeko ez ezik, maila teorikoan hainbat ekarpen egin ditu. Batetik, idatzizkoaren hasierako irakaskuntzaren irakas-objektua ezaugarritzeko irizpideak eskaini ditu –komunikazio modalitatea, idazkia, testuinguru komunikatiboa, euskarri idatziaren hizki mota eta markatze mota—, baita idatzizkoa irakasteko erabiltzen diren dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko ere, beste hiru irizpide ezaugarritzaile hauei ere erreparatzen badiogu –estrategia didaktikoa, lan egiteko modu soziala, eta irakaslearen esku-hartze maila—. Aipatu irizpideek aukera ematen diote irakasleari irakas-objektuaren konkretio edo hedadura maila nahieran egokitzeko, baita dispositibo didaktikoen zailtasun maila egokitu eta laguntza estrategiak definitzeko. Irakas-objektuaren tamaina zein dispositibo didaktikoen laguntza-testuingurua egokitzeko prozedura ulertu eta erabiltzeko gai den irakaslea, ikasgelan sor daitekeen edozein egoerari aurre egiteko tresna baliagarria du.

Ikerketa lan honen harira zabaldu zaizkigun ikerketa-ildo berriei dagokienez, hiru aipatu nahi genituzke. Lehenengoak zerikusia du irakaslearen keinu didaktikoekin. Izan ere, ikerlan honetan hiruki didaktikoaren (Chevellard, 1985; De Pietro & Schneuwly, 2003) bi erpineri so egin diegu batez ere: irakas-objektuari eta irakasleari. Bereziki aztertu dugu irakasleak zein dispositibo didaktiko abiatzen dituen ikasleak hurrera daitezten irakas-objektura –hizkuntza idatzira—. Dagoeneko esan dugu irakaslearen lan nagusienetakoa dela dispositibo didaktikoen bidez irakas-objektua aurkeztea eta objektuaren alderdiren batean ikaslearen arreta fokatzeko, haren gainean ezagutza eta erabilera zuzenagoak, osatutakoak eta konplexuagoak eraiki ditzan (Dolz, et al., 2009; Dolz & Gagnon, 2018). Horretarako irakasleak eskura dituen baliabide edo lanabes didaktikoen artean irakaslearen ahozkoa dugu. Irakasleak bere berbaldiaren bidez lortzen du (1) dispositibo didaktikoa

abian jartzea (ikaste-objektuak aurkezteko; ikaste-objektuaren alderdiren batean edo bestean arreta jartzeko, atazaren kontsigna azaltzeko); (2) barne-erregulazioen eta erregulazio lokalen bidez ikasleek ikaste-objektuarekin duten harremana bideratzea eta laguntzea; (3) irakas-objektuaren alderdiren baten garrantzia nabarmentzea arreta berezia eskaini diezioten ikasleek; eta (4) langai duten objektua aurretik edota gerora landuko dutenarekin lotzea, horrela memoria didaktikoa deritzana sortuz eta aktibatuz. Lau horiek ditugu irakaslearen oinarritzko keinu didaktikoak (Aeby-Daghé & Dolz, 2008; Aeby-Daghé, 2010; Schneuwly, 2009b) ditugu horiek, gainerako irakaste-tresnekin artikulatzen dira.

Gure ustez, inbentarioan bildu ditugun dispositiboen ganean ezagutza sakonagoa lortzeko, hurrengo urratsa litzateke irakaslearen ahoko elkarrekintza aztertzea keinu didaktikoak jomugan. Izan ere, ahozko elkarrekintzaren azterketak aukera emango liguke ezagutzeko irakasleak kontsignarekin nola abiatzen dituen dispositibo didaktikoak, eta aipatu kontsigna hori nola doan moldatzen ikasleen ezaugarri eta beharretara egokitzeko. Barne-erregulazioen azterketak, berriz, ikasleen oztopoen berri eman ez ezik; oztopo horiek gainditzeko irakasleak aktibatzen dituen aldarnatze estrategien berri emango liguke. Irakasleak irakas-objektuaren zein alderdi nabarmentzen duen aztertzeak, aukera emango liguke ezagutzeko irakaslearentzat zer den garrantzitsua, eta ondorioz, ikasleen arreta zein irakas-objektuaren zein alderdietara bideratzen dituen. Memoria didaktikoaren azterketaren bidez, azkenik, aukera izango genuke dispositibo didaktikoak zein dispositibo-sareak elkarerkin nola erlazionatzen dituen aztertzeko.

Bigarren galderak zerikusia du instrukzio esplizitu kokatuarekin. Interesgarria litzateke ebaluatzea ikasgelako saioetan ikusi dugun instrukzio esplizitu eta kokatuak nolako eragina duen haurren alfabetatze prozesuan. Galdera litzateke Carl Bereiter-ek eta Spruce Engelmanek (1966) euren ikerketan aurkitu zuten, ea aski ote den egunean 20-30 minutu eskaintzearekin instrukzio esplizitu kokatuari, irakurketa eta idazketa jardueretan ikasleen errendimendua modu esanguratsuan altxatzeko, kontuan hartuta alfabetatzea egiten dela hizkuntza gutxitu eta gutxiagotu batean, eta ikasleen heren batentzat hizkuntza hori bigarren hizkuntza dela.

Hirugarrenak zerikusia du Aitor Ikastolaren alfabetatze ereduaren ebaluazioarekin. Gure ikerketaren arretagunea izan dira egoera didaktikoak, dispositibo didaktikoak eta irakasleek ikasgelan egiten duten lanari buruz dituzten iritziak, usteak eta sinismenak. Ez ditugu aztertu, ordea, ikasleen ekoizpen idatziak eta horrenbestez, ez gaude Aitor Ikastolaren alfabetatze ereduaren arrakasta pedagogikoa neurtzeko moduan.

Azkenik, gurea bezalako testuinguru batean zeinean tokiko hizkuntza gutxituan irakasten den eta haurren ehuneko handi batentzat ikasteko hizkuntza bigarren hizkuntza den, jakin nahi genuke *Irakurketaren Ikuspegi Sinplearen* (Gough & Tunmer, 1988; Hoover & Gough, 1990) begiradatik zein litzateke idatzizkoaren hastapenetan ahozkoari eta idatzizkoari eskaini beharreko denbora ikasgelan. Izan ere, ahozkoa aski ez den arren idatzizkoa bere osotasunean ikasteko (Blanche-Benveniste, 2002; Larringan & Ozaeta-Elorza, 2011; Pontecorvo, 2002); aldi berean, ezinbesteko tresna da idatzizkoa ikasteko (Ruiz-Bikandi, 1995; Vigotsky, 1973). Azken finean, behar bada, *Irakurketaren Ikuspegi Sinplea* ez da horren *sinplea* askotariko faktore daudelako eragin eta baldintza dezaketanak idatzizkoaren ikaskuntza (Ahmed et al., 2021).

The background is a solid teal color with a repeating pattern of stylized, interlocking shapes. These shapes are composed of thin white lines and form a complex, geometric design that resembles a honeycomb or a series of interlocking puzzle pieces. The pattern is uniform and covers the entire page.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G., & Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la Didáctica: Análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82 orr.
- Ackerman, P. L. (1987). Individual differences in skill reading: An integration of psychometric and information processing perspectives. *Psychological Bulletin*, 102, 3–27 orr.
- Aeby-Daghé, S. (2 setembre 2010). *Comprendre et interpréter un texte littéraire: vers des gestes didactiques spécifiques* [Kongresu komunikazioa]. III Congrès International de Didactiques 2010. Girona Universitat.
- Aeby-Daghé, S. & Dolz, J. (2008) Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezzuter (ed.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck Supérieur. 83-105 orr.
- Afflerbach, P., & Cho, B.Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In *Handbook of research on reading comprehension*. 69–90 orr.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373 orr.
- Ahmed, Y., Kent, S., Cirino, P.T. & Keller-Margulis, M. (2021) The not-so-simple view of writing in struggling readers/writers. *Quarterly*, 38(3), 272-296 orr.
- Ajuriaguerra, J., & Auzias, M. (1973). *La escritura del niño*. Laia.
- Aldekoa, I., & Ruiz-Bikandi, U. (2000). La comprensión lectora. In U. Ruiz Bikandi (Arg.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis. 217-248 orr.
- Alonso, A., Foces, J.M. & Paz-Fernández, M.A. (1993) Hacia un lenguaje gráfico en la enseñanza. *Comunicación y Lenguaje*, 5 (18), 55-66 orr.
- Alonso-Amezua, I.; Azpeitia-Eizagirre, A.; Iriondo-Arana, I. & Zulaika-Galdos, 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 orr.
- Almon, J., & Miller. (2011). *The Crisis in Early Education. A research Based Case for More Play and Less Pressure*. Alliance for Childhood.
- Alonso, J., & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamientos y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31–32, 5–19.
- Álvarez, C., Alameda, J. R., & Domínguez, A. (1999). El reconocimiento de las palabras: procesamiento ortográfico y silábico. In M. de Vega & F. Cuetos (Arg.), *Psicolingüística del español*. Trotta. 89-130 orr.
- Álvarez-Álvarez, C. (2002). "La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24 (1). <http://hdl.handle.net/1048/6998>
- Anaut, L. (2004) *Sobre el sistema Amara Berri*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Andreu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centros de Estudios andaluces. Universidad de Granada*, 10 (2), 1-34 orr.
- Anis, J. (1981). Escrit/Oral: Discondances, Autonomies, Transpositions. *Etudes de linguistique appliquée*, 42, 7–22 orr..
- Anis, J. (1983). Pur une graphématique autonome. *Langue française. Le signifiant graphique*, 59, 31–44 orr..
- Aram, D., & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: Which activities to include? At what age to start? And who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171–187 orr.
- Aramburu, R. (2012). *Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica* [Trabajo de fin de grado] Universidad Internacional de La Rioja
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Oceano Travesía.
- Artigue, M. (1989) Ingenierie Didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308 orr.
- Arratibel, N., Azurmendi, M. J., & Garcia, I. (2001). *Menpeko hizkuntzaren bizi-kemena*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Artetxe, A., Usabiaga, A., & Bilbatua, M. (2012). Ikasleen Ikaslde taldeak eta irakasleen ikasarea. *Jakingarriak*, 71, 28–33 orr.
- Aurrekoetxea, G. (1997) Ahozko testuak transkribatzeko irizpideak. *Uztaro*, 23, 87-94 orr.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Ayestarán-Uriz, I. (1999). ¿Por qué se equivocó Etxepare? (notas para una historia de las tecnologías de la escritura). *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 4, 7–23 orr.
- Aztiker. (2018). *Hezkuntza esparrua eta euskalduntzea EAEn (1983-2016). Euskararen Erabilera Normaltzeko Legea eta 138/1983 Dekretua onartu ondorengo bilakaera eta beren eragina gazteen euskalduntzean*. Euskal Herrian Euskaraz.
- Babino, A. (2017). Same program, distinctive development: exploring the biliteracy trajectories of two dual language schools. *Bilingual Research Journal*, 40, 169–186 orr..
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2000). Development of Working Memory: Should the Pascual-Leone and

- the Baddeley and Hitch Models Be Merged? *Journal of Experimental Child Psychology*, 7, 128–137 orr..
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies: An overview and some suggestions for future research. *Target*, 7(2), 223–244 orr.
- Barleón, C., & Gentilhomme, C. (2008). *Démarches et outils pour le langage oral. Construire eta progresser*. Editions CRPD d'Alsace.
- Barragán, C. (2006). La enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita en la actualidad. Panorama en la provincia de Almería y retos para la formación e investigación. In I. Ríos García (Arg.), *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Publicacions de la Universitat Jaume I. 137-150 orr.
- Barreña, A. (2012). Fonologiaren, lexikoaren, morfologiaren eta sintaxiaren garapena haur euskaldunengan. In *Hizkuntzaz Jabetzen (0-6) XVI. Jardunaldiak*. Mendebalde Euskal Kultur Elkarte. 67-107 orr.
- Barrio, L., & Domínguez, G. (2003). Narración oral y narración escrita: la bella durmiente. In J. Ramos García (Arg.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. MCEP. 171-186 orr.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Arg.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. 109-140 orr.
- Béguélin, M.J. (1998). Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahiers de Linguistique Française*, 20, 229–253 orr..
- Béguélin, M.J. (2003). Unidades de lengua y unidades de escritura. Una evolución y modalidades de la segmentación gráfica. In E. Ferreiro (Arg.), *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y escritura*. Gedisa Editorial. 77-110 orr.
- Bennet, K.K., Weigel, D., Martin, S. (2002) Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Quarterly*, 17(3), 295-317 orr.
- Benveniste, É. (1977). El aparato formal de la enunciación. In É. Benveniste (Arg.) *Problemas de lingüística general II*. 82–91 orr.
- Bereiter, C., Engelmann, S. (1966) *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Prentice Hall.
- Berninger, V., Abbot, R., Augsburger, A., & Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 121–141 orr.
- Biain-Salaberria, I. (1996) Murgilketarako irakaslearen eginkizuna komunikazio-elkarrekintzetan. *Jakingarriak*, 32, 46-53 orr.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa Editorial.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un «código». In E. Ferreiro (Arg.), *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y escritura*. Gedisa Editorial. 15–30 orr.
- Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2008). Name Writing: A First Step to Phonetic Writing? Does the Name Have a Special Role in Understanding the Symbolic Function of Writing? *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 37–55 orr.
- Braslavsky, B. P. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Editorial Kapelusz.
- Braslavsky, B. P. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24(2), 6–21 orr.
- Braslavsky, B. P. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas?: Una introducción a la alfabetización temprana. Fondo de Cultura Económica.
- Bravo-Valdivieso, L. (2016). el aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50–59 orr.
- Bronckart, J.P. (1984) *Teorías del lenguaje*. Herder.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila Editores.
- Bronckart, J.P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(2), 6–19 orr.
- Bronckart, J.P. (2013) Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Recherches en didactiques*. Les Cahiers Théodile, 15, 15-37 orr.
- Bronckart, J.P. & Bulea, E. (2015) ¿Hay algo más natural que el multilingüismo? In I. García-Azkoaga & I. Idiazabal-Gorrotxategi (arg.) Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. 21-38 orr.
- Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2007) La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. In J.P. Bronckart (arg.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila. 147-165 orr.
- Bronckart, J.P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique de français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13(6), 8–26 orr.
- Broström, S. (2003). Transition from kindergarten to School in Denmark: Building Bridges. In S. Broström & J. T. Wagner (Arg.), *Early childhood*

- education in five Nordic countries: perspectives on the transition from preschool to school.* Systime Academic. 39-75 orr.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 9(3), 309–336 orr..
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.* Libros del zorzal.
- Bruce, B., Rubin, A. D., & Starr, K. S. (1981). Why Readability Formulas Fail. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 24(1). 50-52 orr.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado.* Alianza Editorial.
- Bulea, E. (2014) Langage, interprétation de l'agir et développement. Le role de l'activité langagiere dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative. Presses Adacemiques Francophones.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Ariel.
- Canale, M., & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua II. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 18, 78–89 orr.
- Carmen, M. & Viera, A.M. (2000) La atención a la diversidad. *Aula de innovación educativa*, 90, 25-32 orr.
- Carrillo, M. S., & Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento.* Ministerio de Educación.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2018). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150–161 orr.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6–15 orr.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, 2, 229–250.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. In *Leer y escribir en un mundo cambiante.* Cátedra UNESCO para la lectura y escritura.
- Cassany, D. (2013). *Sustraietatik zerura. Daniel Cassanyren lan hautatuak* (Euskarazko). HABE.
- Castells, M. (2005). La revolución de la tecnología de la información. In *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Siglo XXI. 55-92 orr.
- Castells, N. (2009) La investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura inicial. Revisión y clasificación. *Infancia y aprendizaje*, 32(1), 33-49 orr.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51 orr.
- Catach, N. (1984). *La phonétisation automatique du français: Les ambiguïtés de la langue écrite.* Ed. du Centre National de la recherche scientifique.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation: histoire et système.* Presses Universitaires de France.
- Cazden, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Paidós-MEC.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education : Basque educational research from an international perspective.* Multilingual Matters.
- Chevellard, Y. (1985). *La transposition didactique.* La pensée sauvage.
- Chevellard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45–64 orr.
- Christie, J.E. (1991) *Play and early literacy development.* University of New York Press.
- Clemente, M., & Domínguez, ana B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural.* Ediciones Pirámide.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42 orr.
- Clot, Y; Faïta, D, Fernandez, G., & Scheller, L. (2000) Entretiens en autoconfrontation croisée: un méthode en clinique de l'activité. Perspectives Interdisciplinaires sur le travail et la Santé, 2(1).<https://journals.openedition.org/pistes/pdf/3833>
- Cole, J. (2011) A research review: the importance of Families and the Home Environment. National Literacy Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED521654>
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59–60, 189–232 orr.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21–31 orr.
- Coll, C., & Rochera, M. J. (2014). Actividad conjunta y traspaso del control en tres sekuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 23(92), 109–130 orr.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 15, 245–286 orr..
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204–256 orr.
- Correig, M. (2000). ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? In M. Correig & M. Bigas (Arg.), *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil.* Síntesis. 125–156 orr.
- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To Describe Genres: Problems and Strategies. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Arg.), *Genre in a*

- Changing world*. WAC clearinghouse. 35–55 orr.
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Escuela Española.
- Cuetos, F., Soriano, M., & Rello, L. (2019). *La dislexia ni despiste ni pereza*. La esfera de los libros.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251 orr.
- Cummins, J. (2003). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425 orr.
- Dahlström, H., & Boström, L. (2017). Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(4), 143–161 orr.
- Dale, E., & Chall, J. S. (1949). The concept of Readability. *Elementary English*, 26(1), 19–26 orr.
- Dalton, I., & Christie, J. F. (1996). El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización. *Lectura y Vida*, 18(1), 64–71 orr.
- Davelaar, E., Coltheart, M., Besner, D., & Jonasson, J. T. (1978). Phonological recoding and lexical access. *Memory & Cognition*, 6, 391–402 orr.
- Dávila, P. (1995). El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria. In *Lengua, escuela y cultura: el proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. Servicio de Publicaciones UPV-EHU.
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del S. XX). *Sarmiento*, 9, 85–103 orr.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61901879.pdf>
- Dávila, P., Eizagirre, A., & Fernández, I. (1994). Los procesos de alfabetización y escolarización en Euskal herria, (1860-1990). *Cuadernos de Sección. Educación.*, 7, 63–99 orr.
- De Pietro, J. F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique de genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27–52 orr.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes & promises*. Josey-Bass.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la Educación para el S. XXI*. Ediciones Unesco.
- Del Río, P. (2003). El cambio cultural en el medio y en el mensaje. Nuevas perspectivas para la enseñanza de las lectoescrituras. In J. Ramos García (Arg.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* MCEP. 20–46 orr.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107–116 orr.
- Diéz de Ulzurrun, A., Argilaga, D., Arnabat, M. T., Colet, F., Farrera, N., Forns, R., De la Riera, M., Rovira, D., Sans, V., Secall, M., & Sellarés, P. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol.I*. Graó.
- Díez-Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Horsori.
- Doblas, M.R. & Montes, M.D. (2009) El diseño de las rutinas diarias. In <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/LAS-RUTINAS-DIARIAS.pdf>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77–98 orr.
- Dolz, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkini & Z. Meksen (Arg.), *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*. EME éditions. 21–49 orr.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38, 497–527 orr.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117–141 orr.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, R. S. & Sanchez-Abchi, V. S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Graó
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2009). Production écrite et difficultés d'apprentissage.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., Ronveaux, C., Toulou, S., & Jacquin, M. (2009). trois trames prototypiques dans les macrostructures des séquences d'enseignement. In B. Schneuwly & J. Dolz (Arg.), *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaire de Rennes. 119–135 orr.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. In *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex. 33–56 orr.
- Dumais, C., & Marinova, K. (2020). L'éducation préscolaire: avancées, états des lieux eta débats actuels dans la francophonie. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 7(1–2), 53–74 orr.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *Initio*, 1, 18–29 orr..
- Edwards, E., & Mercer, N. M. (1988). *el conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós-MEC.
- Elorza, I. (2006). Ikastolen «eleanitz» proiektua: euskara ardaztat duen eleanitzasuna. *Jakingarriak*, 57, 22–27 orr.

- Escandell, M. V. (2005). *La comunicación*. Gredos.
- Etzaniz, X. (1986). *Igarkizunak*. Elkar.
- Etxarte, A. (2006). Hizkuntza Tratamendu Bateratua (HTB) Hegoalde Ikastolan. *Jakingarriak*, 28, 28–35 orr.
- Etzebarria, M. (2004). Español y euskera en contacto: resultados lingüísticos. *RILI II*, 2 (4), 131–145 orr.
- Europako Kontseiluko Hizkuntza Politika Saila. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. HABE.
- Ezeizabarrena, M., & Barreña, A. (2013). Desarrollo lingüístico temprano en la adquisición monolingüe y bilingüe del euskera. In J. Dolz & I. Idizabal (Arg.), *Enseñar lenguas en contextos multilingües*. Universidad del País Vasco. 241–278 orr.
- Euskal Estatistika Erakundea [EUSTAT]. (2021) Tasa de escolaridad en la C.A. de Euskadi por sexo y edad, según nivel de enseñanza. eustat.eus. https://es.eustat.eus/elementos/ele0002900/ti_tasa-s-de-escolaridad-en-la-ca-de-euskadi-por-sexo-y-edad-segun-nivel-de-ensenanza--202021/tbl0002915_c.html
- Eusko Jaurlaritza (2015) *237/2015 Dekretua Haur Hezkuntzako curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa*. legegunea.euskadi.eus. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eu/eli/-/eli-esp/d/2015/12/22/237/dof/eus/html/>
- Fabbro, F. (1999). *The neurolinguistics of bilingualism: An introduction*. Psychology Press.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003) Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA*, 19(1), 123-154 orr.
- Fajardo-Hoyos, A., Hernández Jaramillo, J., & González Sierra, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 25-33 orr.
- Federación de Gremios de Editores de España [FGEE] (2020). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Federacioneditores.org. https://www.gremieditores.cat/wp-content/uploads/2021/02/Hábitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-2020-ESPAÑA_150221.pdf
- Fernández-Cabezas, M., Ruiz Gallego, M. C., & Romero Mariscal, M. E. (2015). Desarrollo de la conciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Investigación en la escuela*, 87, 105–116 orr.
- Fernández, G., & Clot, Y. (2010). Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática Na Educação: Teoria & Prática*, 13, 11-16 orr.
- Ferreiro, E. (1986). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. In Y. M. Goodman (Arg.), *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique.
- Ferreiro, E. (1991) ¿Qué vale la pena copiar? In E. Ferreira et al. *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (3. arg.). Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Firestone, W. A., & Louis, K. S. (1999). School as cultures. In *Handbook of research on educational administration: A project to the American Educational Research Association*. 297–322 orr.
- Flick, U. (2015). La ética en la investigación cualitativa. In U. Flick (Ed.) *El diseño en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. 97-107 orr.
- Fons-Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua*. GRAÓ.
- Fortunati, a. (2006) La educación de los niños como proyecto de comunidad: La experiencia de San Miniato. Octaedro.
- Freinet, C. (1978). *El método natural de lectura*. Editorial Laia.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la Lengua*. Editorial Fontanella.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman-Krauss, A., Barnett, W. S., & Nores, M. (2016). *How Much Can High-Quality Universal Pre-K Reduce Achievement Gaps?*. Center for American Progress.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (arg.) *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading*. Lawrence Erlbaum. 301-330 orr.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1–2), 1–14 orr.
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016) Enseigner l'oral en classes hétérogènes: quelle ingénierie didactique?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-130 orr.
- Galeana, L. (2006) Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17 orr.
- Gallardo-López, J. A. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41–51 orr.
- Gallego, C. (2006). *los prerrequisitos lectores*. waece.org. http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm
- García-Azkoaga (2004) La transformación de la escuela monolingüe en escuela plurilingüe. In A. Lorenzo-

- suárez, X.P. Rodríguez-Yáñez & F. Ramallo (arg.)
Actas do segundo simposio internacional sobre o bilingüismo: da familia á escola. Servicio de Publicaciones de Universidade de Vigo.
- García-Azkoaga, I. & Idiazabal-Gorrotategi, A. (arg.) (2016) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- García, J., & Pérez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *CEF*, 10, 37–63 orr.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P.L. Auer, L. Wei & K. Knapp (arg.) *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication*, 5, 207-228 orr.
- García-Rodríguez, A., & Gómez Díaz, R. (2016). *Lectura digital infantil: dispositivos, aplicaciones y contenidos*. Editorial UOC.
- Gaudin, C. & Charliès, S. (2012). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67 orr.
- Giles, H., Bourish, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a Theory of language in Ethnic Group Relations. In *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press. 307–348 orr.
- Jimeno, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement de la lecture*, 1, 37–56 orr.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. ife.ens-lyon.fr. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- González-Betancor, S. M., & López-Puig, A. J. (2015). Escolarización temprana: su influencia sobre la comprensión lectora en primaria. *Cultura y Educación*, 2, 237–270 orr.
- González, X.A., Buisán, C. & Sánchez-Rodríguez, S. (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169 orr.
- Gonzalez-Gallego, I. (2010). Prospectiva de las didácticas específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva educacional*, 49(1), 1–31 orr.
- Goodman, K. S. (2015). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Paidós.
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29–42 orr.
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Ediciones Akal.
- Goody, J. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. In J. Goody (Arg.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Gedisa Editorial. 39-82 orr.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10 orr.
- Grabowsky, J. (2010). Speaking, writing and memory span in children: output modality affects cognitive performance. *International Journal of Psychology*, 33(1), 39–53 orr.
- Graesser, A. C., McNamara, D., Lowerse, M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behaviour Research Methods, Instruments & Computer*, 36(2), 193–202 orr.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395 orr.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graves, M. F., & Graves, B. B. (2003). *Scaffolding reading experiences: Designs for student success*. Christopher-Gordon.
- Gray, W. S. (1958). *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. UNESCO.
- Griffin, E. & Morrison F.J. (1997) The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127-128, 233-243 orr.
- Grupo de Atención Temprana [GAT]. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Real Patronato sobre Discapacidad.
- Grupo Laboratorio por el Análisis del Cambio Educativo [LACE] (1999) Introducción al estudio de caso en Educación. http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/HA CIAUNAEVEQUITATIVAYREFLEXIVA16/document/ESTUDIO_DE_CASO/Introduccion_al_estudio_de_caso_en_educ..pdf
- Guasch-boyé, O. (2009). Idazlanak egiten du irakastea. In U. Ruiz-Bikandi (koord.) *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntza*. Euskal Herriko Unibertsitatearen argitalpen zerbitzua. 285-311 orr.
- Guzmán, R., Cabrera, L., Yanes, J. & Castro, J. (2008) Análisis de la investigación cualitativa en educación desarrollada en el estado español. *Revista Currículum*, 21, 157-184 orr.
- Helduen Alfabetatzerako eta Berreuskalduntzerako Erakundea [HABE]. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford University Press.

- Hallyday, M., Strevens, P., & Intosh, M. (1964). *The linguistic science and language teacher*. Longman.
- Haranburu-Oiharbide, M., Alonso-Arbiol, I., Balluerka-Lasa, N., & Gorostiaga-Manterola, A. (2008). *Hizkuntza idatziaren didaktika Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Harris, T., & Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The vocabulary of Reading and Writing* (T. Harris & R. E. Hodges (Arg.)). International Reading Association.
- Havelock, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir. reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós.
- Hayes, J. R. (2012). Evidence from language burst, revision, and transcription for translation and its relation to other writing processes. In M. Fayol, D. Alamargot, & V. W. Beminger (Arg.), *Translation of thought to written text while composing: advancing theory, knowledge, methods and applications*. Psychology Press. 45–67 orr.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of the writing process. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (arg.) *Cognitive Processes in Writing*. 3-30 orr.
- Hirsh, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27, 10–29 orr.
- Hodge, R. E. (1999). *What is literacy? Selected definitions and essays from the literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing* (R. E. Hodges (Arg.)). International Reading Association.
- Hoover, W.a. & Gough, P.B. (1990) The simple view of reading. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160 orr.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271–296 orr.
- Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96–122 orr.
- Huarte, M., & Ozerinjaregi, J. (2012). Interakzioaren garrantzia euskararen sarrera goiztiarrean. In *Hizkuntzaz Jabetzen (0-6) XVI. Jardunaldiak*. Mendebalde Euskal Kultur Elkarte. 183–208 orr.
- Hunt, K. W. (1970). How little sentences grow into big ones. In M. Lester (Arg.), *Readings in applied transformational grammar*. Holt, Rinehart and Wiston. 193–201 orr.
- Hirschler-Lichtsteiner, S., Wicki, W., & Falmann, P. (2018). Impact of handwriting training on fluency, spelling and text quality among third graders. *Reading and Writing*, 1295–1318 orr.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera (Arg.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. 27–46 orr.
- Ibáñez, C. (2010) *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. La Muralla.
- Ibarra-Lizundia, I. (2008). *Idazketaren didaktika urtez urte*. Hik Hasi.
- Ibarra-Lizundia, I., & Bereziartua Etxeberria, G. (2011). *Irakurtzen eta idazten ikasteko proposamenak: atzo eta gaur*. ehu.eus. <https://ikasmaterialak.ehu.eus/hezkuntza/idazten-ikasteko-proposamenak>
- Ibarra-Lizundia, I., Ortube, M. & Iruskietia, M. (2020) *Loturak landuz: idazketa errazeko programa*. [ixa.si.ehu.es](http://ixa.si.ehu.es/sites/default/files/dokumentuak/13134/Loturak%20landuz_ibarra-ortube-iruskieta.pdf). http://ixa.si.ehu.es/sites/default/files/dokumentuak/13134/Loturak%20landuz_ibarra-ortube-iruskieta.pdf
- Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko erakundea [ISEI-IVEI] (2017) *PISA: irakurketa. Markoa eta itemen analisisa*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Iztueta, I. (2015). *Cultura Vasca vs Euskal Kultura*. Utriusque Vasconiae.
- Jacquin, M. (2009). Entre la fragmentation de l'objet et sa disparation: les obstacles sous la loupe. In B. Schnewly & J. Dolz (Arg.), *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaire de Rennes. 359–375 orr.
- James, K., & Berninger, V. (2019). Brain research shows why handwriting should be taught in the computer age. *Learning Difficulties Australia Bulletin*, 51(1), 25–30 orr.
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. & Artilés, C. (2009) Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85 orr.
- Johansson, B. B. (2006). Cultural and Linguistic Influence on Brain Organization for Language and Possible Consequences for Dyslexia: A Review. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 13–50 orr.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing. A developmental perspective. *Working Papers of Lund University*, 53, 61–79 orr.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44–49 orr.
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Isitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131–139 orr.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Zapata, G. (2016) *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octoedro.
- Karavanidou, E. (2017). Is handwriting relevant in the digital era? *Antistesis*, 7(1), 153-164 orr.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335 orr.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for*

- cognition*. Cambridge University Press.
- Klein, K. (2022, urtarrilak). Cada vez menos niños leen por diversión. Se están perdiendo algo más que grandes historias. *Los Angeles Time*. <https://www.latimes.com/espanol/opinion/articulo/2022-01-02/opinion-cada-vez-menos-ninos-leen-por-diversion-se-estan-perdiendo-algo-mas-que-grandes-historias>
- Kong, K. (2006) A taxonomy of the discourse relation between words and visual. *Information Design Journal*, 14(3), 207-230 orr.
- Kontseilua, Euskararen Gizarte Erakundeen (2008) *Ikasle euskaldun eleanitzak sortzen*. Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Landabidea-Urresti, X. (2019). *Euskarazko hedabideak eta Internet profesionalen perspektibatik: egunerokotasuna, kontsumoa eta erreferentzialtasuna*. Hekimen.
- Landaburu, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. In L. E. López & I. Jung (Arg.), *Sobre las huellas de la voz*. Ediciones Morata. 39-82 orr.
- Laguía, M.J. & Vidal, C. (2008) *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. GRAO
- Larringan, L. M., & Idiazabal, I. (2008). Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta. In *Euskalgintza XX.mendeari buruz. Euskaltzaindiaren nazioarteko XV.Biltzarra*. Euskaltzaindia. 29–46 orr.
- Larringan, L. M., & Ozaeta-Elorza, A. (2011). Ahozkoa eta idatzia, bi kultura. Zertan elkarren oztopo, zertan elkarren aberasbide. In *Ahoa bete hots. Idatziak ahotsa hartzen duenean* Mintzola Fundazioa eta Bertsozale Elkarte. (11–21 orr.
- Lemke, J. C. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Levratto, V. (2017). encuentro entre la lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de la lectura en entornos virtuales. *Foro de Educación*, 15(23), 85–100 orr.
- Llamazares-Prieto, M. T., & Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en E. Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 71, 151–172 orr.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspective from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 123–146 orr.
- López-Flamarique, M., Garro, E., & Egaña, T. (2019). La lectura digital en un aula de Secundaria: prácticas reales y dificultades del alumnado. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 55, 99–116.
- Lopez de Mendizabal, I. (1925). *Xabiartxo*. Eusko Ikaskuntza.
- Lozano González, L., & Lozano Fernández, L. M. (1999). Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. *Aula Abierta*, 74, 131-150 orr.
- Luna, F., Grisaleña, J., & Alonso, E. (2015). *HMH 2011-2014 Hezkuntza Marko hirueledunaren esperimantazio prozesuaren ebaluazioa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/239345>
- Lussi, V. & Muller, A. (2016) Designing collaborative video learning lab. to transform teachers´ work practices. In G. Rossi & L. Fedeli (arg.) Integrating video into pre-service and in-service teacher training. IGI Global. 68-89 orr.
- Mackenzie, N. (2011). Form drawing to writing: what happens when you shift teaching priorities in the first six months of school? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 34(3), 240–322. orr.
- Mackenzie, N., & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian journal of early childhood*, 38(4), 22–29 orr.
- Madoz, C. (2017). *Obras completas*. Fabrica.
- Manchón, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, 37–47 orr.
- Mangen, A., & Balsvik, L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), 99–106 orr.
- Manterola, I. (2012) Diskurtso gaitasunen jabeakuntza euskara H2 duten haurrengan: ipuin-kontaktak aztergai. Hizkuntzaz jabetzen 0-6. Mendebalde Kultura Alkartea. 109-158 orr.
- Marmy Cusin, V. M. F. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire* | Archive ouverte UNIGE [Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20294>
- Martín, J. (2008) Organización y funcionamiento de los rincones en Educación Infantil. GRAO.
- Martín-Sánchez, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59–76 orr..
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher–child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136–152 orr.
- McCutchen, D. (1988). «Functional automaticity» in children´s writing: a problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5(3), 306–324 orr.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1999). Puentes a la alfabetización. In *Alfabetización temprana* Ediciones Morata. 23–34 orr.
- McNamara, D., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 33–46 orr. <https://www.researchgate.net/profile/Danielle->

- McNamara, D., & Shapiro, A. (2005). Multimedia and hypermedia solutions for promoting metacognitive engagement, coherence, and learning. *Journal Educational Computing Research*, 33(1), 1–29. <https://doi.org/https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.2190%2F7N6R-PCJL-UMHK-RYPJ>
- Medina, A. (1987) *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de la escolaridad*. Cincel.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. In C. Coll & D. Edwards (Arg.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Fundación Infancia y Aprendizaje. 11–21 orr.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes*. SAGE Publications Sage UK: London, England.
- Miller, J., & Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. In E. Ferreiro (Arg.), *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y escritura* Gedisa Editorial. 77–110 orr.
- Miramontes, S. del C. (2012). *Efecto del entrenamiento en reconocimiento de palabras y su relación con la comprensión* [Tesia] Universidad de Salamanca.
- Molina-Iturrondo, Á. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 22(1), 40–47 orr.
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis dentro y fuera de la escuela. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 117–137 orr.
- Morón, M.C. (2010) La organización espacio-temporal en 2º ciclo de Educación Infantil: los rincones y las rutinas. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7571.pdf>
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. G., & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52, 462–476 orr.
- Murciano-Eizaguirre, A. (20019) *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad seis enseñantes de educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico*. eBiltegia [Doktorego Tesia] HUHEZI-Mondragon Unibertsitatea
- Murciano-Eizaguirre, A. & Ozaeta-Elorza, A. (2022) Videoformación en equipos de maestros: una herramienta para la reconfiguración de las prácticas? In M. Romera-Ciria & C. M. Camino Bueno-Alustey (eds.) *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje*. *Análisis y estudios* 47. Grao.
- Murphy, K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., & Hennessey, M. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764 orr.
- Narbona-Jiménez, A. (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Ariel.
- National Reading Panel. (2000). *National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Navarro, P. (2016). La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales. In D. Ristra (Arg.), *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial UNRN. 65–79 orr.
- Nemirovsky, M. (1999). ¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito? Una propuesta de planificación. In *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Paidós. 25–57 orr.
- Nemirovsky, M. (2009) La escuela: espacio alfabetizador. GRAO.
- Nikklas, F. & Schneider, W. (2013) Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50 orr.
- Nunan, D. (1993) El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press.
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468 orr.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2009). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco_teorico_lectura_2018_esp_ESP.pdf
- Ogando, E., Luna, F., & Ubieta, E. (2017). *Haur Hezkuntzako lehen zikloa Euskadin. Haurreskolak Partzuegoko ikastetxeen 2016ko azterketa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/240146>
- Oihartzabal, L. (1991). *Irakurketa-idazketa lorpen-prozesua paradigma eraikitzailearen eta psikogenetikoaren ikuspegitik aztertutik (saio esperimetal bat)* [Tesia] Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Oihartzabal, L. (1992). Irakurketa-idazketaren ikaste-

- prozesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik II. Didaktika baterako hipotesiak. *Tantak*, 7, 33–55 orr.
- Oihartzabal, L. (2000). Los primeros pasos en el aprendizaje de la lectoescritura. In U. Ruiz Bikandi (Arg.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis Educación. 249-272 orr.
- Olson, D. (2009) Education and Literacy. *Journal for the study of Education and Development*, 32(2), 141-151 orr.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Osoro-lturbe, K. (1998) *Biblioteca escolar, un derecho irrenunciable*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Ozaeta-Elorza, A. (2013). Hizkuntza irakasleen prestakuntzarako eta prestakuntzaren ikerketarako proposamen bat. *Ikastaria*, 19, 69-95 orr.
- Ozaeta-Elorza, A., Garro-Larrañaga, E. (2010). Nola bihurtu ahozkoa irakasgarri? Generoetan oinarritutako proposamen baterantz. In M. Sainz-Osinaga, A. Ozaeta & Garro, E. (koord.) *Ahozko hizkuntza lantzen. Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino*. Hlk Hasi. 23-31 orr.
- Ozaeta-Elorza, A., Garro-Larrañaga, E. & Plazaola, I. (2020). Irakaslearen jardueraren analisis oinarrituriko prestakuntza. Kultura-aldaketa bat ikastetxean. In I. Camino (arg.) *Koldo Zuazori gorazarre*, 565-580 orr.
- Pastor-Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión malingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. In *Actas XV Congreso Internacional de ASELE*. 638–645 orr.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf
- Peirce, C.S. (2005) *El índice, el icono y el símbolo*.
- Perez-Gaztelu, E., & Azpeitia Eizagirre, A. (2014). Ahozkotasanaren printzak Koldo Mitxelenaren enuntziatu partentetikoetan. In I. Aduriz & R. Urizar (Arg.), *Euskal hizkuntzalaritzaren egungo zenbait ikerlerro. Hizkuntzalarari euskaldunen I.topaketa* Udako Euskal Unibertsitatea. (29–56 orr.
- Perez-Lizarralde, K. (2012). Alderdi emozionala ahozko hizkuntzaren eta matematikaren ikas-irakaskuntzan: irakasleen estrategia enpatikoen azterketa. *Tantak*, 24(1), 81–117 orr.
- Perez-Lizarralde, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa*. [Tesia] Mondragon Unibertsitatea.
- Perez-Lizarralde, K., Ozaeta-Elorza, A., Azpeitia-Eizagirre, A. (2021) *Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza*. Mondragon Unibertsitateko Zerbitzu Editoriala.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Arg.), *Learning to read; basic research and its implications*. Erlbaum. 33–44 orr.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Arg.), *Reading acquisition* Erlbaum. 33–44 orr.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Arg.), *The science of reading. A handbook*. Blackwell. 227–247 orr.
- Perrusi-Brandao, A. C., & Oakhill, J. (2005). «How do you know this answer?»- Children´s use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687–713 orr.
- Pérsico, M., & Contín, S. A. (2005). ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado? *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, 177–182 orr.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Piaget, J. (2001) *Psicología y Pedagogía*. Editorial Crítica.
- Piaget, J. (2016). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Pilgrim, J., & Martinez, E. E. (2013). Defining literacy in the 21st Century: A guide to terminology and skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60–69 orr.
- Plazaola, I. & Leuteneger, F. (2003) Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación*, 15(4), 357-371 orr.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el «hablar bien para escribir bien»? In E. Ferreiro (Arg.), *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y escritura*. Gedisa Editorial.
- Puentes-Ferrarás, A. (2022). Lectura analógica versus lectura digital: ventajas e inconvenientes en la comprensión de textos. *CLIJ. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 310, 46–55 orr.
- Puig, L. (2003) Signos, textos y sistemas matemáticos de signos. In D. Filloy (arg.) *Matemática educativa: aspectos de la investigación actual*. 174-186 orr.
- Pugh, K., Mencl, W., Jeneer, A., Frost, S., Lee, J., Shaywitz, S., & Sahywitz, B. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6, 207–213 orr.
- Puranik, C., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453–467 orr.
- Rayner, K., Schotter, E. R., Masson, M. E. J., Potter, M. C., & Treiman, R. (2016). So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help? *Psychol Sci Public Interest*, 17(1), 4–34 orr.
- Recino, U. & Lauffer, M. (2010) Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas

- extranjeras. Edumecentro, 2(3), 20-27 orr.
- Rello, L. (2018) *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Paidós.
- Rimoli, M. (2008) *Juego, rutinas e indagaciones guiadas*. In *El juego en la Educación Infantil*. Novedades Educativas.
- Rimoli, M., & Ros, N. (2009). Rutinas y situaciones didácticas. In S. Itkin (Arg.), *Rutinas y rituales en Educación Inicial. Cómo se organiza la vida cotidiana* (or. 94–107). Ediciones Novedades Educativas.
- Ríos-García, I. (2006). Reflexiones y perspectivas sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita. In I. Ríos García (Arg.), *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Universitat Jaume I. 8–23 orr.
- Riquelme-Arredondo, A., & Quintero-Corzo, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Rev. Reflexiones*, 96(2), 93–105 orr.
- Rodríguez, C., Zayas, F., & Martínez, A. M. (1995). La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: manual de procedimientos narrativos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, 37–46 orr.
- Romero-Tena, R. (2006). *Tecnologías en Educación Infantil. El rincón del ordenador*. Editorial Trillas-Eduforma.
- Routman, R. (1996) *Literacy at the crossroad: crucial talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Heinemann.
- Ruiz-Bikandi, U. (1995). El habla que colabora con la lengua escrita. In *La lengua escrita en el aula*. GRAO. 7-19 orr.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Arg.), *Attention and performance*. Laurance Erlbaum Associates. 722-750 orr.
- Sainz-Osinaga, M., Sagasta, P., & Arexolaleiba, J. (2005). Hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntza eta hizkuntza gutxituen etorkizuna ikuspegi holistikotik. In *XII Jardunaldi Pedagogikoak*. Ikastolen Konfederazioa. 173–211 orr.
- Sainz-Osinaga, M. (2001). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika* (1. arg.). Erein.
- Sainz-Osinaga, M. (2002). HizkuntzaDidaktikaren erronka berriak. In *Hizkuntza idatzia eta ikasleen aniztasuna*. Hik Hasi. 6–21 orr.
- Sainz-Osinaga, M. (2010). Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemáticas y lengua, euskara) desde la transposición didáctica en contextos plurilingües. *Ikastaria*, 17, 221–266 orr.
- Salvador-Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Aljibe.
- Sánchez-Carrión, J. M. (1987). *Un futuro para nuestro pasado, claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*. autoedición.
- Sánchez-Miguel, E., García Pérez, J. R., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer* GRAO.
- Sánchez-Rodríguez, S. (2006). Algunas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. In I. Ríos García (Arg.), *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita* Publicacions de la Universitat Jaume I. 45–57 orr.
- Sánchez-Rodríguez, S., & Alonso-Cortés, M. dolores. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. *Cultura y Educación*, 24(4), 387–400 orr.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–64 orr.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vigotskyana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lengua y Educación*, 16, 49–59 orr.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la «transposition didactique». In J. . Chiss, J. David, & Y. Reuter (Arg.), *Didactique du français: état d'une discipline* Nathan. 47–62 orr.
- Schneuwly, B. (2003). Hablar para escribir. In J. Ramos García (Arg.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* MCEP. 77–84 orr.
- Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. In *Des objets enseignés en classe de français* Presses Universitaire de Rennes. 17–28 orr.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Arg.), *Des objets enseignés en classe de français* Presses Universitaire de Rennes. 29–43 orr.
- Schneuwly, B., Sales-Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 77–93 orr.
- Schön, D. (1992) *Formación de profesores reflexivos*. Paidós.
- Schotter, E. R., Bicknell, K., Howard, I., Levy, R., & Rayner, K. (2014). Task effects reveal cognitive flexibility responding to frequency and predictability: Evidence from eye-movements in reading and proofreading. *Cognition*, 131, 1–27 orr.
- Sellés, P., Martínez, T., & Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3–14 orr.
- Seymour, P.H., Aro, M., & Erskine, J.M. (2003) *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174 orr.
- Siguan, M. (2001). Hacia un futuro pluricultural y plurilingüe. In *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial. 348–368 orr.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis*

- of Discourse. Oxford University Press.
- Skibbe, L. E., Hindaman, A. H., Connor, C. M., Housey, M., & Morrison, F. J. (2013). Relative Contributions of Prekindergarten and Kindergarten to Children's Literacy and Mathematics Skills. *Early Education and Development, 24*(5), 687–703 orr.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.712888>
- Sociedad de Investigación Aplicada para el Desarrollo Comunitario [SIADCO]. (2018). *Euskal Herriko biztanleen irakurketa eta musika ohituren azterketa*. gipuzkoa.net. https://postdata.elkar.eus/wp-content/uploads/2018/03/Elkar_Siadeco_agerraldia_martxoak_14-def.pdf
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 39–40*, 1–13 orr.
- Solé, I. (1992). El reto de la lectura. In *Estrategias de lectura*. Graó. 17-55 orr.
- Sortzen Elkarte. (2017). *Eskolherrian euskaraz. Ikasle euskaldun eleaniztunak hezteko hizkuntza proiektuaren gida praktikoa*. Sortzen Elkarte.
- Stake, R.E. (1995) *The art of Case Study*. Sage
- Stanovich, K. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Arg.), *L'apprenti lecteur* Delachaux et Niestlé. 43–59 orr.
- Stockard, J., Wood, T., Coughlin, C. & Rasplica, C. (2018) The effectiveness of Direct Instruction Curricula: A meta-analysis of a Half Century of research. *Review of Educational Research, 88*(4), 479-507 orr.
- Stolp, S., & Smith, Stuart, C. (1995). *Transforming school culture. Stories, symbols, values & the leaders*. ERIC. Clearinghouse on Educational Management.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* Cambridge University Press.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 33–48 orr.
- Suggate, S. P. (2014). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of learning disabilities, 49*, 1–20 orr.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal, 41* (6).
- Swain, J. M., & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy, 1–28* orr.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa, 3*(5) 131–138.
- Taylor, B. M., Pearson, D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective Schools and accomplished teachers: lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The elementary school journal, 101*(2), 121–165 orr.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1991). emergent Literacy. In R. Barr, M. Kamil, R. Mosenthal, & P. D. Pearson (Arg.), *Handbook of reading research*. Longman. 727–757 orr.
- Terigi, F., & Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 43*, 59–83 orr.
- Tharp, R. G. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y escuelas*. Paidós.
- Thevenaz-Christen, T. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève: apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. In P. Venturini, C. Amade-Escot & a. terrisse (arg.) *Études des pratiques effectives: l'approche didactique*. La pensée sauvage éditions. 47–69 orr.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje de lo escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos.
- Tolchinsky, L., & Fons-Esteve, M. (2006). La lengua escrita en la educación inicial. In I. Ríos García (Arg.), *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita* Publicacions de la Universitat Jaume I. 58–79 orr.
- Tolchinsky, L., & Karmiloff-Smith, A. (1993). Las restricciones del conocimiento notacional. *Infancia y Aprendizaje, 62–63*, 19–51 orr.
- Tolchinsky, L., Levin, I., Aram, D., & McBride-Chang, C. (2012). Building literacy in alphabetic, abjad and morphosyllabic systems. *Reading and Writing, 25*(7), 1573–1598 orr.
- Tolchinsky, L., Ribera, P., & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación, 24*(4), 415–433 orr.
- Tolchinsky, L. & Solé I. (2009) Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje, 32*(2), 131-140 orr.
- Toulou, S., & Schneuwly, B. (2009). Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In B. Schneuwly & J. Dolz (Arg.), *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaire de Rennes. 137–158 orr.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Tusón, A. & Calsamiglia, (1999) Las cosas del decir. Editorial Ariel
- Twenge, J.M. (2017) *iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood*. Atria.
- UNESCO. (1965). *Conference: World Conference on Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00001263>
83

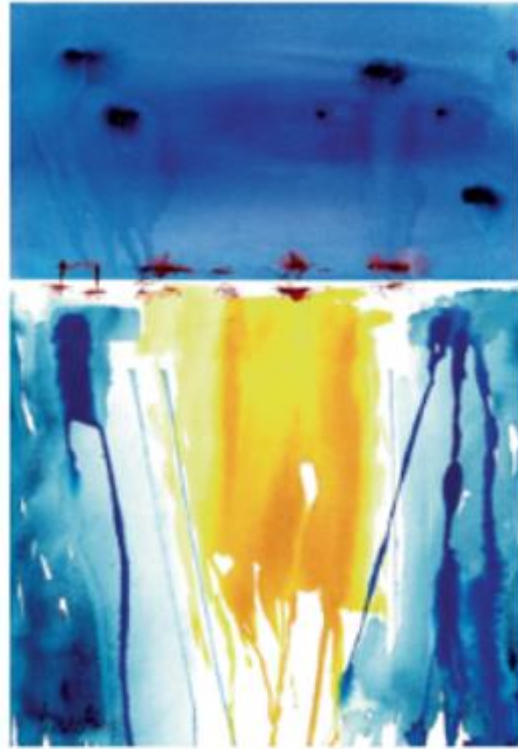
- UNESCO. (1975). *Declaración de Persépolis*.
http://www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_S.PDF
- UNESCO. (2003). *Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente*.
https://jguzman1962.files.wordpress.com/2012/06/2003_alfin_praga.pdf
- UNESCO. (2005). *Manifiesto de Alejandría. La sociedad de la información en acción*.
http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21293&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2006). *Literacy for Life. Summary*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Urdalleta. (2020, urriak 1). Eskola Kontseiluak eskatu du D eredua <sakon aztertzeke>. *Berria*.
<https://www.berria.eus/paperekoa/1872/010/001/2020-10-01/eskola-kontseiluak-eskatu-du-d-eredua-sakon-aztertzeke.htm>
- Vallejo, I. (2021). *Infinitua ihi batean*. Txalaparta.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 46, 71–87 orr.
- van den Broek, P., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M. J. (2011). When readers meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Arg.), *Text relevance and learning from text* Information Age Publishing. 123–139 orr.
- Vega, M. (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza Editorial.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395–415.
<https://doi.org/10.17763/haer.69.4.p411667586738x0w>
- Vigotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Vigotsky, L.S. (1979) Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
- Vigotsky, L.S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39–48 orr.
- Vilanova, M. (1989). Alfabetización y militancia. El <descubrimiento> de los analfabetos de Barcelona durante la Segunda República. *Revista de Educación*, 288, 255–270 orr.
- Viñao, A. (1995) Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, 245-269 orr.
- Viñao, A. (2002) La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, 5, 345–359 orr.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. In W.B. Dockrell & D. Hamilton (arg.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. 42-82 orr.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mother’s literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children’s literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191–121 orr.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. In A. Álvarez (Arg.), *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* Ministerio de Educación y Ciencia. 57–72 orr.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Paidós.
- Wells, G. (2003). Los niños se alfabetizan hablando. In J. Ramos García (Arg.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. MCEP. 54–76 orr.
- Willis, J.a. (1996) *Framework for task-based learning*. Longman.
- Wolf, G. M. (2018). Developing reading automaticity and fluency: revisiting what reading teachers know, putting confirmed research into current practice. *Creative Education*, 9, 838–855 orr.
- Yvon, F. & Saussez, F. (2010) *Analyser l’activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l’intervention et la formation*. Les Presses de l’Université de Laval
- Zabala i Vidiella, A. (1989) Enfoque globalizador y enseñanza de la lengua. *cuadernos de pedagogía*, 168, 22-27 orr.
- Zabala i Vidiella, A. (2000). Enfoque globalizador y enseñanza de la lengua. *Aula de innovación Educativa*, 96, 20-22 orr.
- Zabalza, M.A. (1996) *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.
- Zamero, M. (2019) *Alfabetización inicial y avanzada. aportes y reflexiones*. Editorial UADER.
- Zayas, F. (1997). Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 23–36 orr.
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 16–35 orr.
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Pace, E., Gasperini, F., Judica, A., & Spinelli, D. (2005). Word length effect in early reading and in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 93, 369–373 orr.

Eranskinak

1. eranskina. Transkribapena, Aurkezpen-Bilera (TAB1).
2. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-elkarrizketa Siplea 1 (TAS1/ LHko irakaslearekin.
3. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-elkarrizketa Siplea 2 (TAS2/ HH5eko irakaslearekin.
4. eranskina. Transkribapena, Autokonfrontazio-ellkarrizketa Siplea 3 (TAS3/ HH4ko irakaslearekin.
5. eranskina. Transkribapena, Etapen Arteko Taldeko Autokonfrontazioa (TEATA1)
6. eranskina. Gelako saioen laburpena (HH4)
7. eranskina. Gelako saioen laburpena (HH5)
8. eranskina. Gelako saioen laburpena (LH1)
9. eranskina. Transkribapen irizpideak.
10. eranskina. Idatzizkoarekin lotzen diren ikasgelako zereginen zerrenda eta irizpide ezaugarritzaileak.
11. Dispositibo didaktikoen inbentarioa

Oharra: eranskinak aparteko tomo batean doaz

IKERKETAN



Pentsamenduak bere bidea egiten du eta zenbaitetan ez dakigu nora garamatzan.

Idea bera tonalitate askotarikoa izan daiteke. Zuri uneak ere badira, dena ez da kolore.

Ideiak zabaldu egiten dira horizontalean edo sakonean.

Kontraesanak hor daude. Ideiak lotu behar izaten dira, ideiak askatu behar izaten dira.

Matilde Sainz Osinaga (2016)

IKERKETAN

Darit kea.
Darit nekea.

Heldu naiz inora,
nago inon,
mintzo natzaio inori,
lanbroan naiz inoiz.

Darit argia.
Darit irria.

Diego Egizabal eta Amelia Barquin (2016)

