

# JAKINGARRIAK

Dokumentazio Zentrua • 0-7 urte • IRAKASLE ESKOLA • Eskoriatza

Hizkuntz-  
jabetkuntzaren  
garapena eta  
ikaskuntza-  
irakaskuntza  
prozesuak

32. zenbakia

1996ko URTARRILA

# JAKINGARRIAK

“JAKINGARRIAK” Eskoriatzako Irakasle Eskolan kokatua dagoen Dokumentazio Zentruko informazio-tresna da.

Dokumentazio Zentruak, Eskolaren berrikuntza eta eskolaren euskalduntze prozesuan, lagungarriak izan daitezkeen materialak eskaini nahi ditu; horregatik, sortu eta bildu ditugun baliabideak honako irizpide hauen arabera-ak dira:

- Irakaskuntza funtzionala ahalbidetzen duten baliabideak.
- Hauren zeregin aktiboa bultzatzen duten baliabideak.
- Komunikaziorako eta elkarrekintzarako espazio aproposak sortzen dituzten baliabideak.

Nahiz eta Dokumentazio Zentruaren esparrua 0-7 urte bitartekoa izan, badu adin honen mugetatik ateratzen den arlo bat, hizkuntzaren didaktikarena hain zuzen.

“JAKINGARRIAK” aldizkarian eskaintzen diren materialak jasotzeko bide ezberdinak daude:

- Liburutegi-zerbitzua: zerbitzu honen bidez liburuen mailegua egin daiteke.
- Fotokopiak: artikulua, dokumentu eta baliabide batzuk eskuratzeko bidea eskaintzen du.

Argitaratzailea: Eskoriatzako Irakasle Eskola  
Laguntzailea: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza,  
Unibertsitate eta Ikerketa saila.  
Erredakzioa: Eskoriatzako Irakasle Eskola  
20540 Eskoriatza  
Tfnoa: 71 41 57  
Faxa: 71 40 32  
Zuzendaritza: Nerea Alzola eta Mariam Bilbatua  
Azala: Beatriz Arregi  
Ale honetako argazkiak: Segundo Lazkano  
L.G.:SS-981/92

# AURKIBIDEA

**Berri bibliografikoak** ..... 4. orr.

⊗ Liburu berrien albisteak ..... 4. orr.

⊗ Aldizkariak ..... 6. orr.

⊗ Artikulu aipagarriak ..... 23. orr.

## **Gai monografikoak:**

*Hizkuntz-jabekuntzaren garapena eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak* ..... 25. orr.

⊗ Bibliografia ..... 26. orr.

⊗ BARREÑA AGIRREBEITIA, Andoni.:  
Euskal Gramatikaren jabekuntza: datuak eta interpretazioa ..... 28. orr.

⊗ SOTÉS RUIZ, Pablo.:  
Ikasgelako berbaldia: irakaslea eta ikasleak nola komunikatzen dira  
elkarren artean bigarren hizkuntzaz? ..... 34. orr.

⊗ ZABALETA ZABALETA, Francisca.:  
Irakasle-ikasleen arteko komunikazioa murgiltze-ereduan.  
Irakaslearen estrategiak ..... 39. orr.

⊗ BIAIN SALABERRIA, Iñaki.:  
Murgilketako irakaslearen eginkizuna komunikazio elkarrekintzetan ..... 46. orr.

**Baliabideak** ..... 54. orr.



# Liburu berrien albisteak



**Barreña A.:**

## **“Gramatikaren jabekuntza-garapena eta Haur Euskaldunak”**

Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea. 1995

Liburu honen aipamena egiterakoan, lan honen ekarpen bikoitza azpimarratu nahi dugu, alde batetik, liburuaren gai nagusia: hiru ume euskaldunen jabetze-prozesuaren azterketa sakona eta, bestetik, Chomsky-ren teoretatik abiatuz hizkuntzaren garapena aztertu duten lanen oinarri teorikoen azalpena.

Liburuaren lehen atalean, Chomsky-ren teorian oinarrituz egin diren ikerketak azaltzen ditu. Ikerketa hauek Gramatika Unibertsalaren kontzeptutik abiatzen dira. Teoria honen ustez gizakiok, hitz egiteko ahalmena hereditaria genetikoki zor diogu, genetikoki hornitutako hizkuntz-baliapide multzo

honi Gramatika Unibertsala deitu zaio.

Gramatika Unibertsalak aukerak multzoak bideratzen ditu eta haur bakoitzak, izango duen esperientzia zehatzaren bidez, hautatuko du aukerarik egokiena ikasten ari den hizkuntza bideratzeko.

Teoria honen ustez, haurra biologikoki ondoko bi tresna hauen jabe da:

Hizkuntza orotarako aldaezinak diren oinarri unibertsalak (hatsarreak) eta hizkuntza aldaerak bideratuko dituzten parametro-multzoak.

Teoria honetan oinarritutako ikerketetarako hiru bide ikusten ditu autoreak:

- Parametroak eta beraien ezarketak zeintzuk diren finkatu.
- Gramatika Unibertsalaren hatsarreak eta parametroak bereizi.
- Parametroen ezartzeaz teoria eraiki.

Parametroen teoritik abiatutako ikerketetan kokatzen da autoreak egin eta liburuan aurkezten duen ikerketa.

Liburuan zehar ikerketaren hipotesiak azaldu eta ikerketatik jasotako datu konkretuak, umeen produzioetatik jasotakoak, aurkezten ditu autoreak.

### **3 HIPOTESI NAGUSI DITU:**

- **Gramatikaren jabekuntza goiztiarra.**

Hiru urteko haurrek oinarritzko gramatika jabekuntza burutua izango dute.

- **Gramatikaren jabekuntza mailakatu.**

Gramatikaren jabekuntza aro desberdinetan egingo dute. Autoreak lau aro desberdintzen ditu eta Chomsky-ren teorian oinarritutako kategoriak erabiltzen ditu aro

bakoitzaren portaerak identifikatzeko.

- Aroak:
- Gramatika ezaugarririk eta sintaxiaraurik gabeko aroa.
- Aditz-kategoriaren erabilerak mugatzen duen aroa.
- INFL funtzio-kategoriaren erabilerak mugatzen duen aroa.
- KONP funtzio-kategoriaren erabilerak mugatzen duen aroa.

- **Funtzio-kategoriaren jabekuntza mailakatu.**

Ikerketaren emaitzak eta prozesuari buruzko datuak oso baliagarriak dira. Ume euskaldunen jabetze-prozesua eta honekin lotuta ume txikinegan behatu ditzakegun portaerak ulertzeko.



**MARIN, I.:**

## **“Juegos populares: jugar y crecer juntos”,**

Rosa Sensat/ M.E.C.,  
Barcelona, 1995

an honen autoreak, haurrei jolasteko baldintzak errezteko asmoz, jolasteko gaitasuna, kooperazioa eta solidaritatea bezalako jarrerak eta baloreak estimulatzen duten joku tradizionalen bilduma bat egin du.

Ez ditu joku tradizionalak bildu, horrek herri batentzat suposatzen duen aberastasunagatik bakarrik, baizik eta bere ustetan, joku tradizionalak, elkarbizitzarako eta besteengana hurbiltzeko eskola ezin hobea direlako.

Bilduma honetako joku guztiak, Haur Eskola eta Lehen Hezkuntzako haurrentzat egokiak dira eta oinarritzko ezaugarri batzuk dituzte: Haurrentzako ekintza estimulagarriak proposatzen dituzte -adimena eta psikomotrizitatea lantzeko-, kooperatiboak dira eta autonomia bultzatu dute.

Ia joku guztiak fitxa antzeko batean daude aurkeztuta. Fitxa hauetan jakalariaren adina, jokua garapena eta oharra edota bestelako informazio batzuk adierazten dira.

Etxean edota edozein tokitan erabiltzeko oso material praktikoa.





MEISEL, J.M.:

**“La adquisición de vasco y del castellano en niños bilingües.”**

Iberoamericana, Madrid 1994.

Liburu honetan biltzen diren lanak Hamburg-eko eta Euskal Herriko Unibertsitateek elkarlanean egindako proiektu batean kokatzen dira.

Aurkeztutako lanok lau umeri, hiru elebidun (euskara-gaztelera) eta elebakar bati, 18 hilabete zutenetik 5 urte artera hamabostean behin jasotako bideo-grabaketan bidez egindako jarraipenean oinarrituta daude.

Idatzitako sarreran, Andolin Eguzkitzak, hizkuntzalaritzak erantzun beharko lituzkeen hiru galdera-motekin lotzen du liburuarren helburua.

- Zertan datza hizkuntzaren ezagutza?
- Nola jabetzen gara hizkuntzaz?
- Nola erabiltzen da ezagutza hori?

Liburu honetan aurkezten diren lanak bigarren galderari erantzuten saiatzen dira. Chomskyren teoriaren baitan beti ere, bigarren galdera horri emandako erantzunek argitu gura dute ea zein bal-

dintzatan gertatzen den Gramatika Unibertsalaren sortezko ezagutzatik inguruan erabiltzen den hizkuntzaren gramatika ezagutzera dagoen jautzia.

Helburu honekin lotuta, berebiziko garrantzia dute lehen hizkuntzaren jabetkuntza elebidunari buruzko ikerketek. Esku artean erabili dugun liburuan agertzen den proiektuaren azterketa guztiek ere puntu hori dute ikergai nagusi.

Bildu diren lanak alderdi gramatikalen analisisan oinarritzen dira gehien bat.

- Hitz-ordenaren jabetkuntza.
- Deklinabide-kasuen bilakaera.
- Ezeztapenaren jabetkuntza.
- Lehen aditz-formak euskaraz komunztadurari dagokionean.
- KOMP kategoria funtzionalaren jabetkuntza.

Alderdi hauen jabetkuntza dela-eta, prozesu dokumentatua erakusten digute lanok, eta irakaskuntza elebidunean ari diren irakasleak kezkatzen dituzten gaien inguruan, hainbat datu interesgarri eskaintzen dute, hala nola akatsen inguruan planteatzen diren galderak argitzeko: Akatsak egin beharreko portakerak dira ala egoera soziolinguistikari egotzi behar zaizkie? Edo eta bi hizkuntzen ikaste-prozesuan ematen diren aroen berezitasunak argitzeko: ba al dago haur guztiengan errepikatzen den prozesu amankomunikatu? . Hasieratik bereizten dituzte bi sistema gramatikalak edo eta badago aldeberean ikasten ari diren hizkuntzen sistemen nahasketa bat? ...

Lan hauen ekarpenarekin batera, aukeratutako marko metodologikoak lan hauei ezartzen dizkien mugak aipatu behar dira:

- Konpetentzia komunikatiboaren alderdi batez aritzea soilik: konpetentzia gramatikalak.
- Ikerketa perpausaren eremura mugatzea (Itziar Idiazabalek kohesio eta konexio-elementuek elkarriketan duten bilakaeraz idatzitako lana izan ezik).
- Corpusaren mugak, behatutako jokaerak adin bateko ezaugarritzat hartzen baitira.

Hala ere, aurkeztutako lanen ekarpena goraiatu egin behar da; batez ere, egoera elebidunetan hizkuntz-jabetkuntzaren prozesua eta zehazki, euskara-gaztelararen jabetkuntzaren prozesua ezagutzeko eskeintzen dituen datu zein azalpen zehatz eta sakonengandik.



Liburu hau, 1985-1990 urteen bitartean Loris Malaguzzi irakasleak zuzentzen zuen Bambini aldizkarian publikatutako artikuluen bilduma da eta Reggio Emilia Haur Eskoletako hezitzaileek idatzitako eta egindako esperientzien berri eman nahi du.

Bilduma-lana denez, hasiera batean koherentziarik gabeko lana dela pentsa dezakegu, baina artikuluen guztien mamian hezkuntza filosofia bera eta hezitzaileen helburu berberak ageri dira: errespetuaren, giroaren, garapen integralaren garrantzia; bertan, inteligentziak, sentimenduak, fantasiak, jolasak eta sormenak toki pribilegiatua dute.

Gainera, Haur Eskolako eguneroko bizitzako gai asko aurki ditzakegu eta erabat aplikagarriak direnak: familiarekiko harremanak, txotxongi- loak, ingurunearen azterketa, beldurra, zeinuen mundua, etabar.

Reggio Emilia hezkuntza komunitatearen lan hau, talde ezberdinetako kontsulta-liburuetan toki bat izatea merezi du: proiektuak egiteko edo Haur Eskolako ekintzak antolatzeke, hezkuntzaren profesionalen formakuntzarako (eta ez bakarrik eskola munduan) eta Udaletxeetako hezkuntza-politika arduradunak nondik jo jakin dezaten.



**ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA:**

**“La inteligencia se construye usándola”.**

MEC/Morata, Madrid 1995

# Aldizkariak

## Aula

DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

### ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	En defensa de la escuela pública	4
<b>MONOGRÁFICO:</b>	La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria	
<b>CRECER EN LITERATURA</b>	<i>Teresa Colomer</i>	5
	El espacio abierto de la educación literaria	
	<i>Enric Cassany</i>	11
	Seis lectores en busca de un texto	
	<i>Liliana Tolchinsky, Mabel Pipkin</i>	15
	Leer en compañía: los padres, los niños y los libros	
	<i>Raquel López Royo</i>	21
	Libros para lectores reticentes	
	<i>Equipo Ponzra</i>	25
	Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar	
	<i>Marta Alhian</i>	29
	Escribiendo críticas teatrales	
	<i>Núria Farrera</i>	35
	Bibliografía	
	<i>Luis González Nieto, Ana Orco</i>	39
AULA agradece a <i>Teresa Colomer</i> su labor de coordinación en este monográfico		
<b>CENTRO LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO</b>	El reto de la organización de los espacios	
	<i>Joaquín Gairín</i>	45
	Un escenario de la educación informal	
	<i>Montserrat Boqueró</i>	51
	Forma y función de los edificios escolares	
	<i>Claustro de profesores de la Escuela Espiga</i>	55
<b>INTERCAMBIO</b>	Evaluación de la condición física: una propuesta	
	<i>Francisco J. Castjón</i>	59
	Entrenamiento para una dura tarea: buscar trabajo	
	<i>C. Gil, E. Ibáñez, G. Mendoza</i>	65
<b>PUNTO DE VISTA</b>	La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular	
	<i>Jesús Rul</i>	70
<b>EL HATILLO</b>	La trinchera. Encuentros. Informaciones. La escuela según ...	78

39. zkia.  
1995eko ekaina

### ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	Extraescolar, pero educativo	4
<b>MONOGRÁFICO:</b>	Los ordenadores en la enseñanza	
<b>INFORMÁTICA Y EDUCACIÓN</b>	están cambiando. <i>Antonio Bartolomé</i>	5
	Las redes: ordenadores y telecomunicaciones en la Enseñanza Secundaria	
	<i>Jesús Salinas</i>	10
	El libro de texto en hipertexto	
	<i>Antonio R. de las Heras</i>	15
	Sistemas multimedia en la enseñanza	
	<i>J. M. Moral, A. Esteruelas, D. Espoleta, A. Martínez</i>	19
	Los recursos informáticos en la etapa de Educación Infantil de tres a seis años	
	<i>Meritxell Estebanell</i>	25
	Escribimos e ilustramos un libro	
	<i>Laura Álvarez, Montserrat Ortigosa</i>	30
	El ordenador en la Enseñanza Secundaria dentro de un enfoque constructivista del aprendizaje	
	<i>José Manuel Yabar</i>	33
	Bibliografía	
	<i>Cristina Alonso</i>	38
AULA agradece a <i>Antonio Bartolomé</i> su labor de coordinación en este monográfico		
<b>CENTRO LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS</b>	Reivindicación del pacto y otras componentes. <i>Gregorio Casanayar</i>	43
	¿Descontrol o revuelta? <i>Juane Finas</i>	47
	Organización del alumnado	
	<i>Loli Anaut</i>	51
<b>INTERCAMBIO</b>	Educación artística y construcción de conocimientos. <i>Josefa Mollá</i>	57
	Intervención del profesor de educación especial en el aula ordinaria	
	<i>M. José Murgu, M. Gloria González</i>	62
	La percepción de la ciudad de Cornellá desde el barrio de "Sant Ildefons"	
	<i>E. Bertran, A. Paredes, E. Sánchez</i>	66
	Estrategias, hábitos y técnicas de estudio y su relación con el rendimiento académico	
	<i>E. Alonso, D. González, G. Méndez</i>	68
	Plantillas para facilitar la elaboración del PCC. <i>M. B. Pires, M. del C. Ondóiz</i>	72
	Guía para la evaluación de materiales curriculares impresos	
	<i>Fernando García Arto</i>	77
	Las ideas previas y el aprendizaje significativo del alumnado universitario	
	<i>Concepción Moltrano</i>	81
<b>PUNTO DE VISTA</b>	El proyecto adolescente	
	<i>Javier Orrubia</i>	85
<b>EL HATILLO</b>	La trinchera. Libros. Encuentros. Informaciones. La escuela según ...	91

40-41 zkia.  
1995eko uztaila-abuztua

### ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	Vigilancia y exigencia	4
<b>MONOGRÁFICO:</b>	¿Se debe enseñar lengua en la clase de ciencias?	
<b>LENGUAJE Y CIENCIAS EXPERIMENTALES</b>	<i>Neus Sanmartí</i>	5
	Las funciones lingüísticas en el proceso de adquisición de los conocimientos científicos	
	<i>Mireia Català, Núria Vilà</i>	13
	Enseñar/aprender a leer los conceptos científicos en primaria	
	<i>Rosa M. Pujol</i>	19
	La V de Goswami como instrumento para la negociación de los lenguajes	
	<i>Mercè Izquierdo</i>	27
	El lenguaje oculto en los libros de texto	
	<i>Milagros de la Gándara, María José Gil</i>	35
	Lenguaje y diseño de las actividades en las clases de ciencias	
	<i>Juan A. Llorens, M. del Carmen De Juáez</i>	40
AULA agradece a <i>Rosa M. Pujol</i> y <i>Neus Sanmartí</i> su labor de coordinación en este monográfico		
<b>CENTRO BIBLIOTECA ESCOLAR</b>	Las bibliotecas escolares y el currículum de la ESO	
	<i>Guillermo Castán</i>	49
	Formarse para informarse: la formación de usuarios infantiles en la búsqueda documental	
	<i>Mónica Baró, Teresa Marià</i>	54
	La mediateca escolar, un nuevo aprendizaje	
	<i>A. Aspiazú, B. Arrieta, A. Gardoki</i>	58
<b>INTERCAMBIO</b>	La educación creadora en la escuela: obstáculos y aportaciones.	
	<i>Kerman Ibarra</i>	63
	Actividades fuera del horario lectivo: una experiencia	
	<i>José Alberto Fernández, Andrés Montoro</i>	68
<b>PUNTO DE VISTA</b>	¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad	
	<i>Rafael Yus</i>	71
<b>EL HATILLO</b>	La trinchera. Libros. La escuela según ...	79

43. zkia.  
1995eko urria

ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	Las inquietudes de los jóvenes	4
<b>MONOGRÁFICO:</b>	El juego tradicional en el currículum de educación física	
<b>JUEGO TRADICIONAL</b>	<i>Eugenia Trigo</i>	5
<b>Y EDUCACIÓN</b>	Buscando el juego perdido	
<b>FÍSICA</b>	<i>Assumpció Malagariga, Marta Caranza</i>	11
	El baúl del abuelo	
	<i>Victor Baroja</i>	16
	<i>Baspiñola: el juego de la pelota llega a las escuelas</i>	
	<i>Joscan Unsain</i>	20
	El baúl de los recuerdos	
	<i>AA.VV.</i>	25
	Los juegos de calle	
	<i>Ana Fernández Ondóiz</i>	31
	Infernáculo	
	<i>Juan J. Rosa, Elhete del Río</i>	35
	Bibliografía	
	<i>Marta Caranza</i>	46
AULA agradece a <i>Marta Caranza</i> su labor de coordinación en este monográfico		
<b>CENTRO PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA</b>	La participación educativa	
	<i>Pilar Sánchez</i>	43
	Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?	
	<i>Félix Fernández Prada</i>	48
	La participación: una concepción de la educación como tarea común	
	<i>Ramona Avilés, Carmen López Romera</i>	53
<b>INTERCAMBIO</b>	El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil	
	<i>Mariona Espinet</i>	59
	Algunas cuestiones de conteo en un sistema de liga	
	<i>María Candelaria Espinel</i>	65
	Creación de fichas favorecedoras del clima organizativo del aula de primaria	
	<i>Seminario de Orientación y Tutoría del CEP de Alcañiz</i>	70
<b>PUNTO DE VISTA</b>	Detectar las necesidades de formación del profesorado	
	<i>M. Teresa Colén</i>	72
<b>EL HATILLO</b>	La trinchera. Libros.	
	La escuela según ...	78

44. zkia.  
1995eko azaroa

Sumario

Pág.



Tema monográfico:  
Educación social y Educación moral ..... 3

R

Primera parte: La educación social en la perspectiva de las sociedades plurales  
La educación social en la cultura del bienestar

*Antoni Petrus* ..... 5

Rx

La autonomía moral en el horizonte de la educación social  
*Xus Martín* ..... 21

Rx

Lecturas inadaptadas sobre los ciudadanos con dificultades sociales  
*Jaume Fimes* ..... 31

Rx

Segunda parte: Ambitos de intervención en educación social  
Educación, desarrollo e inadaptación. Líneas de trabajo con adolescentes  
*Jesús Vilar* ..... 39

D

La educación social en el ámbito penitenciario  
*Vicente Garrido y Ana M.ª Gómez* ..... 53

D

Intervención con familias en situaciones de «alto riesgo social»  
*Carme Pancbón* ..... 61

D

El proceso de intervención en medio abierto: la libertad vigilada  
*Pere Amorós* ..... 75

D

Infancia en riesgo e infancia maltratada  
*Montse Casó* ..... 87

Rx

La drogadicción como huída. Condicionamientos sociales de las toxicomanías  
*José Ortega* ..... 97

D

El qué, el quién, el por qué, el dónde, el cuándo y el cómo de la prevención primaria  
*Thomas P. Gullotta* ..... 105

i

El modelo del desarrollo social: un enfoque integrado a la prevención de la delincuencia  
*J. David Hawkins y Joseph G. Weis* ..... 115



SECCIONES  
Para leer ..... 134



Para utilizar ..... 134



Para acudir ..... 135



# Cuadernos de Pedagogía

237. zkia  
1995eko ekaina

238. zkia  
1995eko uztaila-abuztua

## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 237 • JUNIO 1995

### TEMA DEL MES. APRENDER A PENSAR

Presentación	7
Estrategias para aprender a pensar bien	
Carles Monereo	8
Los mapas conceptuales	
María Luisa Pérez Cabaní	16
Estrategias para escribir pensando	
Montserrat Castelló Badia	22
Estrategias en matemáticas	
Elena Barberà	29
Para saber más	
Autores Varios	33

### PRÁCTICA

REPORTAJE. «Andaina», nueve años de travesía	
Marga Sampaio	38
INTERNIVELES. Ambientalizar el medio escolar	
Autores Varios	44
EI. La fotografía y la Educación Sentimental	
F.J. Mariano Romero/M <sup>a</sup> del Á. Cabello Oliveros	47
EI. Propuestas para la igualdad	
Ana M <sup>a</sup> Asensio González	51
EGB. La televisión en la escuela	
Autores Varios	55
ESO/REFORMA. Adaptaciones curriculares	
Jordi Pons	57
ESO. El derecho a la tristeza y el privilegio de la libre expresión	
Blas Jiménez Cobo	62
BUP. La sed de la tierra	
Mercedes González Moreno	64
EDUCACIÓN ESPECIAL. Conociendo lo que nos rodea	
F. de L. Mouchet García/J.L. González Fernández	66
EXPERIENCIA DEL MES. La formación concertada en centros de trabajo	
Autores Varios	68

### OPINIÓN

EL DEBATE. Autonomía, participación y dirección	73
Los argumentos de la nueva ley	
Álvaro Marchesi	74
Las razones del no	
Luisa Martín	76
PENSAMIENTO. La destrucción del conocimiento	
Juan Bautista Martínez Rodríguez	78
ENTREVISTA. Miguel Soler.	
Un educador para el pueblo	
C. de P.	82

### INFORMACIÓN

MURAL	91
LIBROS	101

## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 238 • JULIO-AGOSTO 1995

### MONOGRÁFICO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Presentación	7
LA NUEVA ETAPA	
¿Un nuevo nivel educativo?	
Antonio Viñao Frago	10
La transición de la Primaria a la Secundaria	
José Gimeno Sacristán	14
La REM, una experiencia abandonada	
Emilio Ordóñez	21
¿Es posible representar <i>Hamlet</i> en el mismo escenario que <i>Macbeth</i> ?	
Lola Gómez Prades/Vicent Ballester García	24
El proceso de implantación. Luces y sombras	
Miguel Soler Gracia/M <sup>a</sup> Dolores Dolz Romero	27

### EL ALUMNADO

Quando toda la adolescencia ha de caber en la escuela	
Jaume Funes Artiaga	32
Yo no soy eso... que tú te imaginas	
Mariano Fernández Enguita	35
Aspectos evolutivos y cognitivos	
Margarita Limón/Maicio Carretero	39
Quando la motivación es tan difícil	
Juan Sánchez-Enciso	42

### EL PROFESORADO

¿Existe un profesorado para la ESO?	
Rafael Yus Ramos	48
Actitudes y tipologías	
Josep M. Masjuan i Codina	55
La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado	
Núria Giné Freixes/Dolors Quinquer Vilamitjana	59

### PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS

La respuesta democrática	
Emili Muñoz	64
Proyecto de Centro, un universo de posibilidades	
Josep Alsinet/Emili Muñoz	70
Una propuesta de investigación en la acción	
Autores Varios	74
Las adaptaciones curriculares	
Autores Varios	78
Estrategias compensatorias como respuesta a la diversidad	
Josep Masalles/Maria Masip	82
Aulas de aprendizaje de tareas	
Jon Lasa Laboa	86
Los programas de garantía social	
Rafael Mendiá/Pilar Altuzarra	89
La acción tutorial, una acción de centro	
Autores Varios	93
Proyecto curricular y organización del centro	
Autores Varios	96
La participación de la comunidad educativa	
Autores Varios	99
Los créditos de síntesis	
Jaume Olivé/Albert Badia	104
La evaluación en ESO y BUP. Análisis comparativo	
Autores Varios	109

239. zkia  
1995eko iraila

240. zkia  
1995eko urria

## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 239 • SEPTIEMBRE 1995

### TEMA DEL MES. LA INFANCIA HOY

<b>La infancia hoy</b>	
Ignasi Vila Mendiburu	7
<b>El niño y la sociedad</b>	
Mercè Bassetas Ballús	8
<b>Cultura familiar y cultura escolar</b>	
Autores Varios	10
<b>Relaciones familia-escuela</b>	
Ignasi Vila Mendiburu	14
<b>Infancia y medios de comunicación</b>	
Ferran Casas	17
<b>Dos nuevos servicios de educación no formal</b>	
Autores Varios	20
<b>Para saber más</b>	
Ignasi Vila Mendiburu	24

### PRÁCTICA

<b>REPORTAJE. «La Chana», un proceso hacia la cultura de la paz</b>	
Miquel Martí Solé/José Quintero	26
<b>EL. Queremos leer ya</b>	
Mari Carmen Díez	34
<b>EL. El método de propuestas</b>	
Autores Varios	37
<b>EP. Por las rutas de la paz</b>	
Autores Varios	40
<b>EP. La meteorología en la escuela</b>	
F. Javier Perales Palacios/Francisco Montosa Peregrina	43
<b>ESO. El absentismo. Preguntas y respuestas</b>	
Marc Antoni Adell i Cueva	46
<b>BUP. Fotógrafos y modelos</b>	
Claudio García Alcañiz/Ana Sánchez-Crespo Benitez	51
<b>BUP. Personalizar la tutoría</b>	
Autores Varios	53
<b>EDUCACIÓN ESPECIAL. Alumnos con altas capacidades</b>	
Camino Cadenas AVECILLA	56
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Apoyos para un cambio</b>	
Autores Varios	61
<b>EXPERIENCIA DEL MES. Un programa de garantía social</b>	
Autores Varios	65

### OPINIÓN

<b>EL DEBATE: ¿Religión en la escuela?</b>	71
<b>Un derecho constitucional</b>	
Santiago Domingo Bugeda	72
<b>Catecismo y adoctrinamiento</b>	
Carlos Rodríguez Estacio	73
<b>PENSAMIENTO. Tecnocracia y romanticismo</b>	
Antonio Bautista García-Vera	74
<b>ENTREVISTA. Seymour Papert.</b>	
<b>El sentido del aprendizaje</b>	
Juana M <sup>a</sup> Sancho Gil	78

### INFORMACIÓN

<b>MURAL</b>	82
<b>LIBROS</b>	93

## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 240 • OCTUBRE 1995

### TEMA DEL MES. LOS RETOS EDUCATIVOS PARA EL PRÓXIMO SIGLO

<b>La educación y el futuro inmediato. Entre lo previsible y lo deseable</b>	
José Antonio Fernández	8
<b>La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana</b>	
Josep M <sup>a</sup> Puig Rovira/Jaume Trilla Bernet	14
<b>La innovación educativa en tiempos turbulentos</b>	
Juan Manuel Escudero	18
<b>El profesorado en el tercer milenio</b>	
Jaume Martínez Bonafé	23

### PRÁCTICA

<b>REPORTAJE. De la montaña al mar</b>	
Marga Sampaio	30
<b>EL. La Semana de las Razas</b>	
Autores Varios	36
<b>EP. Una experiencia coeducativa</b>	
Bernardo Palacios Cantarero/Miguel Pino López	38
<b>ESO/BUP. Una tarea siempre inacabada</b>	
Autores Varios	42
<b>BUP. Proyecto Inglés-Historia de España</b>	
Nieves Martín Sánchez/Manuel Morales Ferrer	46
<b>FP. Solución de conflictos</b>	
Autores Varios	49
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO. La figura del facilitador externo</b>	
Daniel Cela Bermejo	52
<b>EXPERIENCIA DEL MES. Un programa interdisciplinar para la Educación Secundaria. «Sida, saber ayudar»</b>	
Joaquim Prats/Teresa Casanellas	55

### OPINIÓN

<b>EL DEBATE: ¿Los chicos con las chicas?</b>	63
<b>Espacios autónomos para las niñas y los niños en la escuela</b>	
M <sup>a</sup> José Urruzola	64
<b>De la dualidad de modelos al modelo único</b>	
Montserrat Moreno Marimón	66
<b>PENSAMIENTO. Innovación y formación en y para los centros</b>	
Francisco Imberón	68
<b>ENTREVISTA. Joan Domènech.</b>	
<b>Organizar la renovación pedagógica</b>	
C. de P.	73

### INFORMACIÓN

<b>MURAL</b>	78
<b>LIBROS</b>	87



241. zkia  
1995eko azaroa

242. zkia  
1995eko abendua

### SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 241 • NOVIEMBRE 1995

#### TEMA DEL MES. EDUCACIÓN Y TELEVISIÓN

El futuro de la televisión Eduardo García Matilla	8
La enseñanza de los medios Roberto Aparici	10
La nueva cultura de la imagen Miguel Vázquez Freire	13
En torno a la violencia Luis Matilla	18
La programación infantil tras las televisiones privadas M. Alonso Erasquin	22
Una TV para la educación Agustín García Matilla/Luis Miguel Martínez	24
Televisión y currículo Antonio Campuzano Ruiz	28
Comprometer al profesorado Alfonso Gutiérrez Martín	31
Para saber más Autores Varios	34

#### PRÁCTICA

INTERNIVELES. Autoevaluación en Lenguaje Lourdes Ramírez Sevilla/Agustín Rodríguez Sánchez	38
El. ¿Por qué se ha muerto mi abuelo? M <sup>a</sup> Carmen Díez Navarro	43
ESO. Potenciación del autoconcepto José Luis Tranche García	45
BUP. La historia a través de mi familia Carmen García-Rodeja Arribí	48
EXPERIENCIA DEL MES. Proyecto Educativo y formación docente Autores Varios	51

#### OPINIÓN

EL DEBATE: Alumnado: derechos y deberes Hablemos de derechos José Antonio Marina	55
Sobre los llamados problemas estudiantiles Antonio Linares	58
ESCUELA Y SOCIEDAD. Aulas de 2 años en las escuelas Autores Varios	60
PENSAMIENTO. Estado y Reforma Xavier Bonal	62
ENTREVISTA. Len Masterman Imágenes y enseñanza C. de P.	67

#### INFORMACIÓN

MURAL	71
LIBROS	79

#### ESPECIAL EDUCACIÓN POPULAR EN GUATEMALA

Jaume Carbonell Sebarroja	85
Contexto socioeconómico y educativo J.C.S.	86
REPORTAJE. Ixcán, en el corazón de la selva maya Jaume Carbonell Sebarroja	89
Programas de educación popular J.C.S.	100
ENTREVISTA. Carlos Aldana La cotidianidad como conocimiento C. de P.	105
Para saber más J.C.S.	112

### SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 242 • DICIEMBRE 1995

#### MONOGRÁFICO. CIEN AÑOS DE CINE

##### Presentación

C. de P.	7
----------	---

##### Aproximación a la cultura cinematográfica

Mercè Coll, Marta Selva y Anna Solà (Colectivo Drac Màgic)	8
---	---

##### El filme como documento de trabajo escolar

M.C., M.S. y A.S.	10
-------------------	----

##### El cine en la Reforma educativa

M.C., M.S. y A.S.	12
-------------------	----

##### Propuestas y orientaciones

M.C., M.S. y A.S.	14
-------------------	----

##### La comprensión de la diversidad a partir del cine

M.C., M.S. y A.S.	34
-------------------	----

##### La formación del profesorado

M.C., M.S. y A.S.	44
-------------------	----

##### Para saber más

M.C., M.S. y A.S.	48
-------------------	----

#### TEXTOS

Presentación	55
--------------	----

##### Escuela y subjetividad

Fernando Álvarez-Uría	56
-----------------------	----



# L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

<b>Editorial</b>	<b>1</b>	Les deux ans, des extra-terrestres?
<b>Point</b>	<b>3</b>	Le film pour jeune public, alternative à la (sur) consommation télévisuelle. 1. Cinéma et télévision dans les <i>IO</i> de mars 1995.
<b>Pêle-mêle</b>	<b>7</b>	Actualités, BO, livres, matériels.
<b>Contrepoint</b>	<b>9</b>	Oui étaient les maîtresses des salles d'asile ?
<b>Projet</b>	<b>11</b>	MS-GS. A propos de l'éléphant... Activités à partir du conte <i>Elmer</i> .
<b>DOSSIER</b>	<b>15</b>	LES DEUX ANS À LA MATERNELLE : QUI SONT-ILS ?
<b>Ressource Débutant</b>	<b>21</b>	PPS. L'enfant de deux ans, un extra-terrestre ? 1. Les dix règles à respecter en début d'année.
<b>Ressource Débutant</b>	<b>24</b>	PPS. Préparer la rentrée pour les moins de trois ans.
<b>Ressource Débutant</b>	<b>25</b>	PS. Le cahier-journal d'une petite section à Mantes-la-Jolie.
<b>Ressource</b>	<b>29</b>	PPS-PS-MS-GS. <i>S'initier au monde de l'écrit</i> . Se constituer un fichier-poésie.
<b>Ressource</b>	<b>31</b>	GS. <i>Découvrir l'univers</i> . Je suis un petit Terrien. La planète bleue
<b>Ressource</b>	<b>33</b>	(suite)
<b>Ressource</b>	<b>35</b>	(suite)
<b>Ressource</b>	<b>37</b>	GS. <i>Le monde de l'image</i> . Le récit filmique : «Le Kid» de Charlie Chaplin.
<b>Ressource</b>	<b>39</b>	GS. <i>Agir dans le monde</i> . Des jeux d'opposition.
<b>Ressource</b>	<b>41</b>	BCD. Pour la bibliothèque.
<b>Ressource</b>	<b>43</b>	BO. Elections au conseil d'école.
<b>DOSSIER</b>	<b>45</b>	LES DEUX ANS (suite).
<b>Projet</b>	<b>51</b>	<i>Elmer</i> (suite).
<b>L'heure du conte</b>	<b>55</b>	Groplumo le grand coq.
<b>De visu</b>	<b>57</b>	La rentrée d'une petite section dans la ZEP de Mantes-la-Jolie.
<b>Rencontre</b>	<b>63</b>	Patrice Wolf, président de l'association <i>Astéroïde</i> .

<b>Editorial</b>	<b>1</b>	Projets de rentrée.
<b>Point</b>	<b>3</b>	Le film pour jeune public, alternative à la (sur) consommation télévisuelle. 2. Pour un usage culturel de la télévision à l'école.
<b>Pêle-mêle</b>	<b>6</b>	Actualités, BO, livres, matériels.
<b>Contrepoint</b>	<b>9</b>	La formation des maîtresses des salles d'asile.
<b>Projet</b>	<b>11</b>	Élevons des cobayes ou cochons d'Inde.
<b>DOSSIER</b>	<b>15</b>	AMÉNAGER LES ESPACES INTÉRIEURS.
<b>Ressource Débutant</b>	<b>21</b>	PPS. L'enfant de deux ans, un extra-terrestre ? 1. Les débuts. Faire quoi et comment ?
<b>Ressource Débutant</b>	<b>23</b>	PS. Le cahier-journal d'une petite section à Mantes-la-Jolie. Projets pour septembre - octobre
<b>Ressource</b>	<b>27</b>	PPS-PS-MS-GS. <i>S'initier au monde de l'écrit</i> . Fichier-poésie. Saisons, mois et fêtes.
<b>Ressource</b>	<b>29</b>	GS. <i>Découvrir l'univers</i> . Je suis un petit Terrien. La planète bleue.
<b>Ressource</b>	<b>31</b>	(suite)
<b>Ressource</b>	<b>33</b>	(suite)
<b>Ressource</b>	<b>35</b>	GS. <i>Le monde de l'image</i> . Le récit filmique : «Le Kid» de C. Chaplin (suite).
<b>Ressource</b>	<b>37</b>	GS. <i>Agir dans le monde</i> . Des jeux d'opposition.
<b>Ressource</b>	<b>39</b>	BCD. Pour la bibliothèque.
<b>Ressource</b>	<b>41</b>	BO. Protection de l'animal.
<b>Ressource</b>	<b>43</b>	SPA. L'évolution du statut de l'animal à travers 150 ans de protection animale.
<b>DOSSIER</b>	<b>45</b>	AMÉNAGER LES ESPACES INTÉRIEURS (suite).
<b>L'heure du conte</b>	<b>51</b>	Le chien abandonné.
<b>De visu</b>	<b>57</b>	Dijon : la nature dans la ville.
<b>Rencontre</b>	<b>63</b>	Gérard Noiret.

1<sup>o</sup> zkia.  
1995eko iraila

<b>Editorial</b>	<b>1</b>	L'école maternelle et la vie.
<b>Point</b>	<b>3</b>	Le film pour jeune public, alternative à la (sur) consommation télévisuelle. 3. « Regarder » la télé, « aller » au cinéma.
<b>Pêle-mêle</b>	<b>6</b>	Actualités, BO, livres, matériels.
<b>Contrepoint</b>	<b>9</b>	Apprendre à parler français en France.
<b>Projet</b>	<b>11</b>	Élevons des hamsters dorés.
<b>DOSSIER</b>	<b>13</b>	LE TEMPS OUI PASSE.
<b>Ressource Débutants</b>	<b>21</b>	L'enfant de deux ans, un extra-terrestre? 2. Moduler l'espace.
<b>Ressource Débutants</b>	<b>23</b>	Le cahier-journal d'une petite section à Mantes-la-Jolie. Projets dans le coin cuisine.
<b>Ressource</b>	<b>25</b>	GS. <i>Découvrir l'univers</i> . La Terre vue dans l'espace.
<b>Ressource</b>	<b>27</b>	(suite)
<b>Ressource</b>	<b>29</b>	(suite)
<b>Ressource</b>	<b>31</b>	GS. <i>Le monde de l'image</i> . « Le Kid » de Charlie Chaplin (suite). Analyse du film.
<b>Ressource</b>	<b>33</b>	MS-GS. <i>Imaginer, sentir, créer. Arts plastiques</i> . Musée, couleur, mouvement.
<b>Ressource</b>	<b>35</b>	(suite)
<b>Ressource</b>	<b>37</b>	GS. <i>Agir dans le monde</i> . Des jeux d'opposition.
<b>Ressource</b>	<b>39</b>	BCD. Pour la bibliothèque.
<b>Ressource</b>	<b>41</b>	BO. Rôle du directeur d'école en cas de grève des enseignants.
<b>Ressource</b>	<b>43</b>	SPA. L'animal, ami des grands écrivains.
<b>DOSSIER</b>	<b>45</b>	LE TEMPS QUI PASSE (suite).
<b>Projet</b>	<b>53</b>	Élevons des hamsters dorés (suite).
<b>L'heure du conte</b>	<b>55</b>	Les deux lapins.
<b>De visu</b>	<b>57</b>	De la classe des trois ans à celle des deux ans.
<b>Rencontre</b>	<b>63</b>	Dominique Bérody.

3. zkia.  
1995eko azaroa

2. zkia.  
1995eko urria

REVISTA INTERUNIVERSITARIA  
de  
FORMACION DEL  
PROFESORARO

INDICE

EDITORIAL ..... 11-13

TEMA MONOGRAFICO: DIDACTICA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES Y EDUCACION MEDIO-AMBIENTAL

- PRESENTACION ..... 17-17

- *La realidad socio-laboral en el curriculum: una perspectiva integradora y significativa desde la Educación Vocacional* (Alvarez Pérez, Pedro R.; Fariña Sánchez, Victoria; González Díaz-Llanos, Carmen; González Herrera, Ana Isabel y Herrera López, Isabel) ..... 19-38

- *La ecooperación, núcleo básico en la Educación Ambiental* (Martínez Ruiz, María Angeles y Sauleda Parés, Narciso) ..... 39-51

- *La Teoría del Desarrollo Sostenible y el objeto de la Educación Ambiental* (Mateu i Giral, Jaume) ..... 53-64

- *Una experiencia de colaboración interinstitucional: la innovación didáctica de las ciencias sociales en secundaria. Desarrollo profesional y cultura colaborativa* (Barceló Vernet, Frederic; Alvarez García, Ramón; Barrios Aros, Charo; Ferreres Pavía, Vicente S.; Jiménez Jiménez, Bonifacio, Montardit Bofarull, Nuria; Vives García, María y Zubiria Alonso, Esther) ..... 65-86

- *Las actividades humanas y el tiempo histórico: realización, experimentación y evaluación de un crédito para la E.S.O.* (Barceló Vernet, Frederic; Alvarez García, Ramón; Barrios Aros, Charo; Ferreres Pavía, Vicente S.; Jiménez Jiménez, Bonifacio; Montardit Bofarull, Nuria; Vives García, María y Zubiria Alonso, Esther) ..... 87-104

STATUS, PENSAMIENTO Y FORMACION DEL  
PROFESORADO

- *Formación y desarrollo profesional de profesores usuarios de ordenadores* (Gallego Arrufat, María Jesús) ..... 107-119

- *Los diarios de prácticas en la formación de maestros* (Mellado Jiménez, Vicente y Bermejo García, María Luisa) ..... 121-136

- *Percepción del profesor por el alumno repetidor* (García Correa, Antonio) ..... 137-146

PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

- *Introducción al estudio de la inteligencia: teorías cognitivas* (Doménech Delgado, Blanca) ..... 149-162

- *Actitudes lingüísticas de los escolares en el "Baix Cinca": incidencia de algunos factores* (Hugué Canalís, Angel y Biscarri Gassio, Joan) ..... 163-175

- *La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales* (Medrano Samaniego, Concepción) ..... 177-186

TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION

- *El pensamiento pedagógico de M. Carderera y Poto* (Vicén Ferrando, María Jesús) ..... 189-205

- *Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX* (Olaya Villar, M<sup>a</sup> Dolores) ..... 207-213

RECENSIONES BIBLIOGRAFICAS ..... 217-221

REVISTA DE PRENSA Y DOCUMENTACION ..... 225-227

AUTORES ..... 231-234

23. zkia.

1995eko maiatzabuztua

# hik hasi

5 editoriala

6 kronika

8 gaia

**E.H. EZAGUTUZ** Kepa Baza,  
Juan Luis Urmeneta, Manu Aurrekoetxea, Xabier Isasi  
eta Lurdes Rodriguez .

18 esperientziak  
**TXATXILIPURDI aisialdia**

Urri Urizar eta Amaia Gabilondo.

22 elkarrizketa  
**Argiñe Korta.**

28 erakundeak  
**IKASBATUAZ eta CEIDA** Kepa Zugadi eta  
Toño Sarasa

33 berriak

38 esperientzia proposamena  
Josu Txapartegi

40 lan teorikoa  
Juanjo Otaño.

1go zkia.  
1995eko urria

4 kronika

6 gaia

## BIGARREN HEZKUNTZA

Koldo Pla, Josu Jimenez eta Maite Ramos

12 esperientziak

## GUSTORA IDAZTEN

Mikel Prieto, Nekane Arsuaga eta Juan Manuel Bujanda

16 elkarrizketa

Eneko Oregi

23 erakundeak

## SORTZEN Nafarroa

Rikardo Ederra

25 berriak

laburrak, agenda, lehiaketak, legeria...

32 lan teorikoa

## Eskolan aspertzen ote gara

Joseba Barriola

2. zkia.  
1995eko azaroa

5 editoriala

6 kronika

8 gaia

## ESKOLA MAPA

Inaxio Oliveri, Itxaso Briz. Juan Luis Alkorta, Juan Mari Elortza, Jose Luis Sukia, Koldo, Ignacio Marín, Martín Gondrá, Maite Olazabal eta Andoni Iriarte

20 elkarrizketa

Jose Luis MONTERO

26 esperientziak

## MASKARADA

30 erakundeak

## GAZTELUKO barnetegia

33 berriak

laburrak, agenda, lehiaketak, legeria eta argitalpenak.

38 euskal ABCa

Paulo Iztueta

40 lan teorikoa

Jaione Apalategi

3. zkia.  
1995eko abendua





Índex

		3	Editorial
Monogràfic: CIUTATS EDUCADORES		5	La ciutat educativa: realitat i utopia <i>Eric Ripollès</i>
		9	Itineraris urbans de l'Ajuntament de Palma <i>Francesc Figuerola</i>
		19	Educació ambiental i ciutat educadora <i>Anna Pagans</i>
		27	"Barcelona a l'escola". La contextualització social dels continguts curriculars <i>Araceli Vilarassa, Antònia Hernández, Esteva Barandica</i>
		33	"Torrent a l'escola", un programa municipal <i>Joan Tamarit</i>
		39	L'educació ambiental sobre l'Horta de València <i>Chelo Sanz, Amparo Taberner, Javier García, Pedro Salvador</i>
EXPERIÈNCIES			
Pedagogia	Cicle Mitjà	49	Els racons a Cicle Mitjà <i>Isabel Riba, Innocenci Gascón, M. Rosa Camps</i>
Mitjans àudio-visuals	Primària	51	Radio Ràpia, emissora escolar <i>Roderic Villalba, Lourdes Ventosa, Salvador Bové</i>
Educació Física		59	Tres experiències didàctiques per a un vídeo <i>Montserrat Fullà</i>
Recull de GUIX		75	Calendari d'Escoles d'Estiu 1995. Informacions. Comentem: Ciutats educadores. La Tira. Llibres rebuts. Hem llegit: La biblioteca escolar.

212. zkia. • 1995eko ekaina

Índex

		3	Editorial
Monogràfic: EIXOS TRANSVERSALS		4	Els eixos transversals: intencionals i planificats <i>Rosa Gultart</i>
		7	Integració dels eixos transversals en el currículum <i>Rosa M. Pujol</i>
		17	El projecte educatiu de centre, element de fonamentació de l'activitat educativa <i>Joaquim Pèlach</i>
		23	L'avaluació en els eixos transversals <i>Rafael Yus Ramos</i>
		33	Eixos transversals i currículum <i>Jordi Blanch</i>
		37	La festa com a element de salut <i>Equip d'educadors del Centre d'Estudis Roca</i>
		43	L'educació viària com a eix transversal a l'escola <i>Barcelona. Maria Corbairán</i>
		47	L'educació ambiental com a eix transversal <i>Àngel Domingo, Lluís Mata</i>
		55	Els eixos transversals en l'aula d'educació especial: l'educació per al consum <i>Patricia Terradelles</i>
		59	La mostra Australopithecica i altres il·lustracions. Intentant coeducar a secundària <i>Grup de coeducació la Mallola</i>
		67	Una proposta per a l'educació sexual i afectiva a secundària <i>Jordi de Manuel</i>
		75	Cooperar per a la pau <i>Grup UNESCO de l'escola Joan Pelegrí</i>
REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA		81	Avaluació del sistema i aprenentatge del professorat <i>Miguel Àngel Santos Guerra</i>
DEBAT A TRES BANDES		85	Llengua a l'escola o normalització lingüística? <i>Teresa E. Calzada, Jaume Cela, Gabriel Janer Manja</i>
EXPERIÈNCIES			
Medi social	Parvulari	95	Els trens: un projecte amb la gent gran <i>Maria Josep Jiménez</i>
Llengua		99	L'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura <i>O. Adroher, A. Casanova, L. Navarra, M. Rius</i>
Medi natural	Cicle mitjà i superior de primària	107	Visita al parc natural de la zona volcànica de la Garrotxa <i>Joaquín Fernández</i>
Visual i plàstica	Primària	115	Art creador infantil <i>Blas Ramon R. Armas</i>
Pedagogia		123	Coordinació primària-secundària: un model de traspàs d'informació <i>EAP Sant Vicenç dels Horts</i>
Recull de GUIX		129	Com fer: un rotllet de llavors amb envasos i recipients. Jocs: mots encreuats. Medi natural 2. Hem llegit: avaluar valors i actituds. Literatura infantil i juvenil. Llibres rebuts. La Tira. Informacions.

213-214. zkia. • 1995eko uztaila-abuztua

Editorial | 3

La integració de l'esport en el sistema educatiu. Carles

Apunts sobre organització i responsabilitats en la pràctica  
Xavier Chavarria | 9

A la Laia no la deixen jugar al futbol. Adelina Escande

L'esport extraescolar. Carles Meilán | 17

Experiència de participació de centres en competicions

Dades sobre l'esport escolar. Joan Durà | 25

Índex de GUIX: setembre 94- juliol/agost 95 | 31

Com fer: un sonall amb matèries naturals. Informacions  
amb gust! Jocs: lògica i enganyifa. Jugar a inventar: ju

215. zkia.  
1995eko iraila

riuel | 5

física vinculada als centres escolars.

15

portives. Joan Manuel de Homdedeu | 21

a Tira. Els infants expliquen: experiment  
amb aigua. Llibres rebuts | 47

216. zkia.  
1995eko azaroa

- La prevenció de drogodependències a l'ensenyament obligatori. Xavier Sarasibar | 8
- El conte en la prevenció de drogodependències a l'educació infantil.  
José Muñoz, Margarita de Pedro | 9
- Una experiència de prevenció de drogodependències als cicles inicial i mitjà.  
Rosa Balzan, Quim Cabra | 15
- El joc de rol com a prevenció de drogodependències. Domènech Bañeres, Rosa M. Pérez | 21
- Prevenció de drogodependències: desenvolupament personal i social a l'adolescència.  
Josep Franco, M. Pau González, Anna Novell, Xavier Pérez | 27
- La partició de la comunitat escolar en un programa de prevenció de drogodependències a l'educació secundària. Rosa M. Suarez | 31
- Bibliografia i recursos. Quim Cabra, Xavier Sarasibar | 35
- El constructivisme en la pràctica educativa escolar. Teresa Mauri, Isabel Solé | 39
- L'agressivitat a l'aula. Teresa E. Calzada, Jaume Cela, Gabriel Janer Manila | 45
- Cotofluix. Revista d'aula de P3. Magda Esquerda | 53
- Estudi d'un ecosistema: la platja. Olga Espuny | 59
- Fem història al cicle mitjà de primària. Carme Capó, Anna Castellón | 65
- Organització d'un servei d'orientació escolar. Avaluació de programes. Joan C. Rincón | 69
- Calendari escolar del curs 1995-96
- Jocs: jocs matemàtics: tu calcu? Informacions. La Tira. Literatura infantil i juvenil. Llibres rebuts.  
Calendari escolar 1995-96 | 79

- El concepte de diversitat i model d'escola. Joan Rué | 5
- Reflexions pràctiques al voltant del tractament de la diversitat en educació infantil.  
Lidia Esteban, Carles Perellada | 11
- La diversitat a parvulari. Una proposta. Dolça Vert | 19
- Diversitat: L'ampliació d'un concepte. Neus Lorenzo, Maite Ruedas | 25
- Un projecte de cicle per espais d'aprenentatge.  
Ignacio Andrés, Elisabet Bosch, Albert Rigol, M. Victòria Terrón | 31
- Mille et Une Voix/Mil i una veus: De l'elaboració a l'experimentació. Rosa Medina | 41
- La feina a l'aula. Alguns instruments per treballar a classe. Ramon Grau, Carme Gabaldon | 45
- L'equip educatiu: Instrument per atendre la diversitat de l'alumnat. Maria Masip | 51
- La feminització de la professió docent.  
Teresa E. Calzada, Jaume Cela, Gabriel Janer Manila | 45
- Michelangelo. Àngel Villalón | 65
- Una experiència multidisciplinària: L'Edat Mitjana. Pilar Abad, Xavier Abad, Lidia Sinués | 67
- La comunicació amb les famílies. Montserrat Pedreira | 73
- Com fer: Un paracaigudes amb bosses de plàstic. Comentem: Un projecte de revistes de didàctica.  
Llibres rebuts. Informacions. La Tira | 77

216. zkia.  
1995eko abendua

# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

sumario

Página abierta: DE LOS FUERTES Y DE LOS DÉBILES/Fabrizi Caivano	2
Educar de 0 a 6 años: TRABAJAMOS CON PEQUEÑOS PROYECTOS/Maita Cordero	4
Educar de 0 a 6 años: REFORMA, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL/Juan Ignacio Pérez	9
Escuela 0-3: LA ALIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL/Silvia Morón	13
Escuela 0-3: DESCUBRIR EL ARTE DE HACER POMPAS DE JABÓN/Carme Cols	16
Buenas Ideas: SEÑALES PARA HABLAR COMO LOS INDIOS PIELROJAS/Teresa Duran	21
Escuela 3-6: LA ATENCIÓN INDIVIDUAL EN EL GRUPO/M. Teresa Codina	22
Escuela 3-6: MÚSICA DESCRIPTIVA: UNA MANERA DE DESCUBRIRLA/Miriam Navarro	29
Infancia y Sociedad: DIBUJOS ANIMADOS Y SOCIALIZACIÓN INFANTIL EN ACTITUDES Y VALORES/José Antonio Younis	31
Infancia y Sociedad: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL/Petra Wagner	33
Infancia y Salud: INFANCIA Y FIBROSIS QUÍSTICA O MUCOVISCIDOSIS/Esteve-Ignasi Gay y Pilar Martín	39
Érase una vez: EL LABRADOR Y LOS BESIMISIMI/Roser Ros	43
Informaciones	46
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

31. zkia. • 1995eko maiatza - ekaina

sumario

Página abierta: EDUCACIÓN VIAL/ Mercedes Pintado	2
Educar de 0 a 6 años: LOS HOMBRES EN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA: UN PAPEL DISCUTIDO/ Jytte Juul Jensen	4
Educar de 0 a 6 años: LOS ESTEREOTIPOS, UNA FORMA DE CONTAMINACIÓN CULTURAL/ Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos	9
Escuela 0-3: APROVECHAMIENTO CURRICULAR DEL ENTORNO/ E. I. Iturburu	12
Escuela 0-3: EL AGUA/ Carme Cols	16
Buenos Ideas: CON CHINCHETAS EN LA SUELA DE LOS ZAPATOS/ C.P. Escola Nabí	21
Escuela 3-6: ENTREMOS EN LA PINTURA/ Marta Badia	23
Infancia y Sociedad: LA FAMILIA Y LA ESCUELA: DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS/ Mercè Bassedas e Ignasi Vila	31
Infancia y Salud: SALUD Y ENFERMEDAD DIFERENCIAL DE LA MUJER/ Carme Valls	36
Infancia y Salud: INSUFICIENCIA RENAL CRÓNICA/ Esteve-Ignasi Gay	40
Érase una vez: EL RABITO CORTADO/ Roser Ros	44
Informaciones	46
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

32. zkia. • 1995eko uztaila - abuztua

sumario

Página abierta: ALÍ-BABA/Toni Giner	2
Educar de 0 a 6 años: EL DESEO DE ENSEÑAR/M. Carme Díez	5
Educar de 0 a 6 años: LITERATURA ORAL Y ECOLOGÍA DEL LENGUAJE/Gabriel Janer Manila	9
Escuela 0-3: MANIPULANDO MATERIALES/Silvia Vega	12
Escuela 0-3: BREVES REFLEXIONES SOBRE LA PROGRAMACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL/Carme Thió	16
Buenas Ideas: ESPACIOS DE INFANCIA	21
Escuela 3-6: LA EDUCACIÓN SENSORIAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA ESCUELA INFANTIL/Montserrat Cosidó	22
Infancia y Sociedad: HOMBRES Y CAMBIO/Carmine Ventimiglia	26
Infancia y Salud: CÓMO MEJORAR LAS RELACIONES INFANCIA, PEDIATRA Y FAMILIA/Elisenda Trias	32
Infancia y Salud: EPILEPSIA/Esteve Ignasi Gay y Pilar Martín	35
Érase una vez: EL TÍO CONEJO Y EL CAZADOR/Roser Ros y Milagros Palma	39
Informaciones	43
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

33. zkia. • 1995eko iraila - urria



# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LA IMPORTÀNCIA DELS INTERCANVIS/Irene Kofod	4
Educar de 0 a 6 anys: EL TALLER "INFANT LECTOR"/Françoise Leterrier	7
Escola 0-3: ELS MÉS PETITS DE TOTS TAMBÉ FEM LLIBRES VIUS/Imma Muyor	9
Bones pensades	13
Escola 3-6: ESTUDI DE L'AIRE A L'ESCOLA INFANTIL/Teresa Feu, Adelina Palacín i Assumpta Verdagner	15
Escola 3-6: LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA, NENS GRANS-NENS PETITS AL PARVULARI/Rosa Sanjuan i Marleny Comenares	21
Infant i societat: QUAN LA TELEVISIÓ FA DESAPARÈIXER LA INFANTESA. CONVERSA AMB NEIL POSTMAN/Puri Biniés	25
Infant i societat: ELS EFECTES VIOLENTS DE LA TELEVISIÓ/Liliane Luçat	29
Infant i salut: LA VEU/Montserrat Busqué	35
Infant i salut: INFANTS AMB HEMOFÍLIA/Esteve-Ignasi Gay i Pilar Martín	38
El conte: LA PAULA I LES FORQUILLES/Roser Ros i Vilanova	42
Informacions	45
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

84. zkia. • 1995eko maiatza - ekaina

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: EL PERQUÈ DE LA VIDA QUOTIDIANA A L'ESCOLA/Nerea Alzola i Juanjo Otaño	4
Educar de 0 a 6 anys: APRENEN CIÈNCIES, ELS MÉS PETITS/Neus Sanmartí	8
Escola 0-3: I ARA... AIGUA!/M. Carme Jiménez i Rosa M. Pallisé	12
Escola 0-3: DANSA: GOIG I EXPRESSIÓ CORPORAL/Àngels Hugas	15
Bones pensades	19
Escola 3-6: LA GEOMETRIA AL PARVULARI/Rosa M. Mira	20
Escola 3-6: SIGNE, COLOR, COMUNICACIÓ/Paola Carta i Anna Langella	26
Infant i societat: ELS PRENEN EL SEU TEMPS/Lisa Harker	31
Infant i salut: LA GELOSIA/Carme Thió	36
Infant i salut: AL·LÈRGIA: FACTORS HEREDITARIS I PREVENCIÓ/M. Àngels Pascual	39
El conte: LA PAULA I ELS PLATS/Roser Ros i Vilanova	42
Informacions	44
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

85. zkia. • 1995eko uztaila - abuztua

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: ELS DRETS DE PARTICIPACIÓ: SÓN ESPECIALS?/Maafdrud Grude Flekkoy	7
Escola 0-3: LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA A L'ESPAI FAMILIAR/Mercè Basset, Montserrat Jubete i Aurora Ribes	13
Escola 0-3: LA MANIPULACIÓ DE MATERIALS COM A RECURS EDUCATIU/Elisabet Ribes i Mary Valero	17
Bones pensades	21
Escola 3-6: TOT BUSCANT S'APRÈN/Anna Pons i M. Victòria Pou	22
Escola 3-6: ANEM ALS BOMBERS/Empar Cerdà	25
Infant i societat: BARRI SÈSAM/Marta Selva i Anna Solà	29
Infant i societat: EL CONEIXEMENT DE LA CIUTAT/Esteve Barandica, Antònia Hernández i Araceli Vilarrasa	34
Infant i salut: TRASTORN DE LA COMUNICACIÓ EL PRIMER ANY DE VIDA/Jordi Vila-Cots	39
El conte: LA PAULA I ELS ESPAGUETIS/Roser Ros i Vilanova	42
Informacions	44
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

86. zkia. • 1995eko iraila - urria

# INFANCIA Y APRENDIZAJE

Journal for the Study of Education and Development

71. zkia • 1995. urtea

## INFANCIA Y APRENDIZAJE

Journal for the Study of Education and Development

1995

71

© 1995 por Aprendizaje, S. L.

### Sumario / Contents

- Número monográfico / Special issue  
El maltrato infantil / (Child abuse)
- 5 Presentación / Introduction
- 7 El maltrato infantil: Concepto, tipos, etiología  
(Child abuse: Concept, types, etiology)  
*Jesús Palacios, M.ª Carmen Moreno y Jesús Jiménez*
- 23 Origen, proceso y algunos resultados del estudio sobre los malos tratos infantiles en Cataluña  
(Origin, process and some results on the study of child abuse in Catalonia)  
*Antoni Inglès*
- 33 Detección y caracterización del maltrato infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza  
(Detecting and characterizing child abuse in the Andalusian Autonomous Community)  
*M.ª Carmen Moreno, Jesús Jiménez, Alfredo Oliva, Jesús Palacios y David Saldaña*
- 49 La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Gipuzkoa  
(Prevalence of child abuse in Gipuzkoa)  
*Joaquín de Paül, María Ignacia Arruabarrena, Bárbara Torres y Ramón Muñoz*
- 59 El maltrato infantil en España: Un estudio a través de los expedientes de menores  
(Child abuse in Spain: A study through child protection services' files)  
*David Saldaña, Jesús Jiménez y Alfredo Oliva*
- 69 Los datos del maltrato infantil en España: Una visión de conjunto  
(Data on child abuse in Spain: An overview)  
*Jesús Palacios*
- 77 Los abusos sexuales de menores: Concepto, prevalencia y efectos  
(Child sexual abuse: Concept, prevalence, and effects)  
*Félix López, Amparo Hernández y Eugenio Carpintero*
- 99 Transmisión del maltrato de padres a hijos  
(Intergenerational transmission of abuse)  
*Jennifer L. Powell, Valerie K. Cheng y Byron Egeland*
- 111 Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil  
(Ideas about childhood and the tendency toward child abuse)  
*Alfredo Oliva, M.ª Carmen Moreno, Jesús Palacios y David Saldaña*
- 125 La aplicación de la teoría del procesamiento de información social al problema del maltrato físico a niños  
(The application of social information processing theory to the problem of physical child abuse)  
*Joel S. Milner*
- 135 El impacto psicológico del maltrato: Primera infancia y edad escolar  
(Psychological impact of abuse: Infancy and childhood)  
*M.ª Angeles Cerezo*
- 159 Los programas de tratamiento de familias con problemas de maltrato y abandono infantil: Descripción y evaluación  
(Intervention programmes for families with a history of child abuse and neglect: Description and assessment)  
*M.ª Ignacia Arruabarrena y Joaquín de Paül*
- 179 Maltrato Infantil. Lecturas para saber más  
(Child abuse. Further reading)  
*Jesús Palacios*
- 185 Asociaciones integradas en la Federación Española de Asociaciones de Maltrato Infantil (FAPMI)  
(Associations grouped within the Spanish Federation of Child Abuse Associations)
- Varios / Others
- 188 Libros recibidos (Books in reception)
- 190 Información científica y documental (Information about events and publications)
- 200 Normas de publicación (Notes for authors)

# INFANCIA Y SOCIEDAD

REVISTA DE ESTUDIOS

25-26. zkia. • 1994. urtea

## infancia y sociedad

1994

25  
26

### I N D I C E

PRESENTACION	3
ARTICULOS	
La atención educativa a los desaventajados. Breves notas históricas, por Alejandro Tiana Ferrer	7
Educación y sociedad: la igualdad de oportunidades, por Rogelio Blanco Martínez	27
Nuevos tiempos, nuevos aprendizajes, por Elena Martín Ortega	47
Dificultades de aprendizaje y abandono escolar al término de la enseñanza obligatoria. De las medidas generales a los programas específicos de diversificación y de garantía social, por Jesús Manzano y Pilar Moltó	63
Adaptaciones curriculares y diversificación curricular: La atención a la diversidad de los alumnos en la enseñanza obligatoria, por Francisco Javier Murillo Torrecilla y Consuelo Vélaz de Medrano	79
La información y orientación profesionales en el marco de la LOGSE, por Luis Romero Largo	93
La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales. Etapa 12-16, por Jesús Viu Morales	111
La evaluación como elemento de mejora educativa, por María Antonia Casanova Rodríguez	129
La organización de los centros educativos: hacia un modelo de autonomía institucional, por Jesús Cerdán Victoria	153
La participación en la comunidad escolar, por Roberto Rey Mantilla	179
INVESTIGACION	
Un programa de instrucción para la mejora de la comprensión y el recuerdo de textos, por J. A. García, J. I. Martín, J. L. Luque y C. Santamaría	197
Selección de fichas-resumen de investigaciones del C.I.D.E.	207
EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS	
Programa de apoyo escolar para la protección de la infancia, por Blanca Varona Sánchez	237

# SIGNOS



15. zkia • 1995eko apirila - ekaina

THEORIE PRATIQUE  
**P** PEDAGOGIE  
PRATIQUES



87. zkia. • 1995eko iraila

PRATIQUES N° 87, Septembre 1995

---

**SOMMAIRE**

---

Présentation	3
Bâtit et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers Caroline Masseron	7
Groupes syntaxiques et fonctions : problèmes de définition des notions grammaticales Bernard Combettes	46
Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives Marceline Laparra	59
Le statut de la séquence CELUI + expansion : aspects syntaxiques et textuels Bernard Combettes	93
De près, il n'y a pas beaucoup d'espace Pierre Peroz	107
NOTE DE LECTURE Eric Genevay : Ouvrir la grammaire Jean-Pierre Benoit	121

---

Ce numéro a été coordonné par Caroline Masseron

**S U M A R I O**

<b>3</b>	<p>Editorial (Educación crítica y crítica de la educación)</p>	<b>34</b>	<p>JUAN RAMÓN CAPELLA <i>La ambivalencia de la democratización contemporánea</i></p>
<b>4</b>	<p>JOSEP M<sup>a</sup> ROTGER <i>Ideología y educación</i></p>	<b>42</b>	<p>CÉSAR CASCANTE <i>Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda</i></p>
<b>32</b>	<p>JOSE MARÍA ROZADA <i>Educación y enfoques críticos</i></p>	<b>62</b>	<p>JOSE M<sup>a</sup> CASTILLO - JUAN NICIEZA <i>Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista</i></p>
		<b>70</b>	<p>Libros</p>

Este número 15 de SIGNOS, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvética Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva e impreso con los colores de la guía Pantone 116 U, Purple U, Violet U, Blue 072 U, Red 032 U, 382 U, 874 U, Magenta U, 179 U, 292 U y Black U.

# PERSPECTIVA ESCOLAR

**Editorial:**  
Fusions d'escoles 1

**Monogràfic:**  
**Organització i metodologia**  
Implicacions de la concepció constructivista a la metodologia. *M. Rosa Terradellas* 2  
Criteris per a l'organització a l'educació infantil. *M. Antònia Pujol* 12  
Aprendre per racons, aprendre des dels racons. *Rosa M. Ametller i Carme Ortoll* 23  
Com fem projectes de treball. *Equip del Cicle de Parvulari de l'E. P. «Dr. Estalella i Graells» (Vilafranca del Penedès)* 32  
Els tallers a l'escola. *Montserrat Castells* 39  
Agrupaments flexibles: implicacions organitzatives. *Elisenda Papiol* 45  
Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 52

**Escola.**  
**Organització:**  
El pla de treball a l'escola d'àmbit rural. *Gemma Nebot, Núria Massana, Montserrat Albarada i Adela Martínez* 56  
**Metodologia:**  
El grup-classe com a generador de coneixement. *Maite Mases* 62

**Escola i societat.**  
**Aplicant la Reforma:**  
Una sortida per després de l'ESO: els programes de garantia social. *Salvador Auberni* 69  
Sobre l'escola 3-12. *Jaume Cela i Juli Palou* 75

Novetats bibliogràfiques. 83  
Textos legals. 87  
Cartes al director. 88

**Editorial:**  
Per una nova escola pública. 20 anys. 1

**Monogràfic:**  
**Vents, núvols i pluges**  
Coneixements meteorològics a l'escola. *Eliseu Vilaclara* 2  
La meteorologia urbana. *Antoni M. Mestres* 8  
Els ocells i el temps. *Teresa Canyellas* 18  
La meteorologia i la saviesa popular. *Javier Martín Vide* 27  
Els núvols com a exponent més clar de l'estat del ter. *Francesc Mauri* 36

Experiència escolar: L'itinerari a l'entorn del meu ambient atmosfèric. *J. Camps, J. M. Maixé, J. M. Borràs i B. Boada* 44  
Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 50

**Escola.**  
**Metodologia:**  
matemàtiques i diversitat. *Elisa Damunt, Núria Raurell i Jordi Serra* 55  
**Organització:**  
Estratègies organitzatives per al tractament de la diversitat a l'ESO. *Margarida Neira i Maribel Valero* 62

**Escola i societat.**  
**Fototeca escolar:**  
El Mapa escolar a les zones de muntanya. *Mestres de Zones Escolars Rurals - Grup de Mestres Ali Urgell-Cerdanya* 70  
Algunes qüestions sobre el professorat i la Reforma. *Josep M. Masjuan* 77

Novetats bibliogràfiques. 83  
Textos legals. 86

**Editorial:**  
Nou curs, tram final del Congrés 1

**Monogràfic:**  
**El càlcul a primària**  
Les prioritats actuals del tractament del càlcul. *Jordi Vallès* 2  
Idees per fer més càlcul mental i menys càlcul escrit. *Lluïsa Girondo* 10  
Calcular progressivament amb mitjans tecnològics. *Juan Emilio García* 20  
Jocs de càlcul mental, una bona manera d'atendre la diversitat. *Rosa M. Cascayo, Eutana Vila, Glòria Xargay* 30  
El càlcul al carrer. *Mariona Monterde* 36  
Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 48

**Escola.**  
**Experiències escolars:**  
Visquem el Jazz. *Elena Dmàres* 51  
**Organització:**  
L'organització del currículum comú a l'ESO. *Roser Sanllorente i Felix Tejero* 56

**Escola i societat.**  
**Congrés:**  
Jornades Temàtiques. Primer Congrés de la Renovació Pedagògica (1993-1996). 65

**Novetats bibliogràfiques.**  
Una guia per a l'elaboració del projecte Curricular de Centre. *Jesús Viñas* 81  
Altres novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 85

Textos legals. 88

195. zkia  
1995eko maiatza

196. zkia  
1995eko ekaina

197. zkia  
1995eko iraila

<b>Editorial:</b>	
La conferència de Pequín.	1
<b>Monogràfic:</b>	
<b>Del curs al cicle.</b>	
Introducció. «Perspectiva escolar» reflexions sobre els cicles. <i>Jesús Viñas i Cirera</i>	2
L'organització per cicles de la nova ordenació del sistema educatiu.	
<i>Ferre Sota i Montserrat</i>	6
Del curs al cicle. Organització metodològica per àmbits d'intervenció.	
<i>Antoni Zabala i Vidiella</i>	13
L'equip bàsic de centre: l'equip de cicle.	
<i>Montserrat Payés Marín i Àngels Bartolomé</i>	23
Els canvis en l'organització dels cicles en el passat de l'EGB a la primària.	
<i>Carme Armengol Asparó i Anna Pérez Vinas</i>	28
L'organització de la secundària en cicles. Canvis previsibles en la nova organització.	
<i>Anna Morelló i Just i A. de la Rosa Botaya</i>	34
Bibliografia complementària.	
<i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	40
<b>Escola.</b>	
<b>Tractament de la diversitat:</b>	
El progrés diferent dels alumnes.	
<i>Juan José Albericio</i>	43
<b>Organització escolar:</b>	
Instruments i estratègies per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre.	
<i>M. Dolors Areny i Cirilo</i>	51
<b>Escola i societat.</b>	
<b>Serveis escolars:</b>	
Des del menjador amb cordialitat.	
<i>Silvia Cabré, Montse Santacru i Marissi Valverde</i>	61
<b>Inadaptació:</b>	
El menor inadaptat i l'escola.	
<i>Carme Mateu i Ortí</i>	69
<b>Novetats bibliogràfiques.</b>	75
Textos legals.	77

198. zkia  
1995eko urria

<b>Editorial:</b>	
Una oportunitat per protegir el més dèbil.	1
<b>Monogràfic:</b>	
<b>Cent anys de cinema.</b>	
Una cultura del segle XX. Cent anys de cinema	
<i>Miquel Porter i Moix</i>	2
El cinema com a recurs a l'escola.	
<i>Marta Selva i Anna Solà</i>	9
Aprendre a veure cinema.	
<i>Agustí Corominas i Casals</i>	16
Elaboració d'una pel·lícula a l'escola.	
<i>Benito Mendoza</i>	21
El cinema, aquest gran aparador.	
<i>Jaume Cela</i>	28
Bibliografia complementària.	
<i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	34
<b>Escola.</b>	
<b>Experiències escolars:</b>	
Organització d'una jornada atlètica.	
<i>Joana Sanz Montmany i Enric Puig Amat</i>	38
<b>Organització ESO:</b>	
Organització del currículum variable a l'Ensenyament Secundari (I).	
<i>Roser Sanllorente Martín i Fèlix Tejero González</i>	46
<b>Escola i societat.</b>	
<b>Serveis educatius:</b>	
Els contes del bibliobús.	
<i>Inés Bustos Sánchez</i>	58
<b>Educació no sexista:</b>	
El sexisme als materials didàctics.	
<i>Encarna Fernández Soria</i>	63
<b>Novetats bibliogràfiques.</b>	69
Textos legals.	71

199 zkia  
1995eko azaroa



# TEXTOS

DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

6. zkia • 1995eko urria

**I MONOGRAFÍAS:  
USOS LINGÜÍSTICOS Y  
DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL**

- 4 Usos lingüísticos e identidades socioculturales  
**CARLOS LOMAS, ANIBARO TUSÓN**
- 7 Estudio crítico del lenguaje y emancipación social: la educación lingüística en las escuelas  
**NOHMAN FAIRCLOUGH**
- 19 Diversidad lingüística y rendimiento escolar  
**VIRGINIA UHAINHO**
- 29 Usos lingüísticos y género  
**EULALIA LLEDO**
- 35 Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia  
**LUSA MARTÍN ROJO**
- 43 Léxico, cultura y prejuicio lingüístico  
**JESUS TUSÓN**
- 49 Interculturalidad, lengua y escuela. Hacia una didáctica de la diversidad de lenguas y culturas  
**GENTIL PUIG**

- 63 Lengua, escuela y sociedad. Guía de recursos  
**CARLOS LOMAS, ANIBARO TUSÓN**

**II DOCUMENTOS**

- 73 Resistirse a la pérdida de la lengua: el valor humano de las lenguas locales  
**ROS HUIE**

**III PROPUESTAS DE TRABAJO**

- 87 Entender lo que se lee  
**ENGARBUICÓN GARCÍA LEÓN**
- 97 Estrategias argumentativas escritas para comenzar  
**MONTSEFRAT CASTILLO**
- 107 Conversión de un texto narrativo en dramático  
**FRANCISCO ESTEBAN**
- 117 ¿Hablémoslo claro?  
**MARIUET SÁNCHEZ CANO**
- 129 Literatura y mito: una experiencia de aula  
**ROSALÍA GUTIERREZ**

**135 I INFORMACIONES**

**139 I LIBROS**

número 6 Octubre de 1995.

# TANTAK

13 / 1995

## AURKIBIDEA

Irakurketaren Garrantzia Giza Garapenean ..	7 or. ....	P. Iztueta
Ikaste-estrategiak: Kontzeptualizazioa .....	27 or. ....	C. Santiago
Ikaste-estrategietan Esku-hartzea: 8. Mailan Gauzatutako Esperientzia .....	47 or. ....	C. Santiago
Hezkuntza-Erreforma Ingalaterran: Ebaluazioaren Zentzua .....	65 or. ....	C. Ryan
Oharpen Orokorreko Jaraibideak. 4-5 Urtekoen Haur-Hezkuntza .....	83 or. ....	T. Huguet

# SUBSTRATUM

TEMAS FUNDAMENTALES EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

## ÍNDICE

<b>Introducción: Construcción o instrucción .....</b>	<b>9</b>
<i>Construction or instruction</i>	
<b>Constructivismo y diseño instruccional .....</b>	<b>13</b>
<i>Constructivism and instructional design</i>	
M. David Merrill Utah State University, USA	
<b>Ser o no ser constructivista, ésta no es la cuestión .....</b>	<b>35</b>
<i>To be or not to be constructivist, that is not the question</i>	
Carles Monereo Universitat Autònoma de Barcelona, España	
<b>Constructivismo y diseño instruccional: epistemología y construcción del significado .....</b>	<b>55</b>
<i>Constructivism and instructional design: epistemology and the construction of meaning</i>	
Carolyn Stone y Peter Goodyear Lancaster University, England	
<b>... Y en matemática, los que instruimos ¿qué construimos? .....</b>	<b>77</b>
<i>... And in mathematics those of us who instruct, what do we construct?</i>	
Abraham Arcavi Weizmann Institute of Science -Rehovot-, Israel	
<b>Nuevas tecnologías, viejas polémicas: el recorrido interminable por el dilema instruir-construir .....</b>	<b>95</b>
<i>New technologies, old controversies: the endless journey through the dilemma instruction-construction</i>	
Begoña Gros Salvat Universitat de Barcelona, España	
<b>Construcción e instrucción en la enseñanza de la matemática: "el tratado del inútil combate" .....</b>	<b>113</b>
<i>Construction and instruction in the teaching of mathematics: "the treatise of vain struggle"</i>	
Carmen Gómez-Granell IMIPAE, Ayuntamiento de Barcelona, España	

6. zkia.  
1995 urtea

# Artikulu aipagarriak

**J.M.PUIG, J.TRILLA:**

***“La educación en valores. Cuestiones de hoy y de mañana”.***

**Cuadernos de Pedagogía 240, octubre 1995, p.14-17**

“Los nuevos retos educativos” dossierraren barnean artikulu hau eskeintzen zaigu, gai hau reto izugarria eta kezka handienetarikoa bait da egungo hezkuntzan.

Autoreek, Bartzelonako Unibertsitateko irakasleak, hainbat galdera eta proposamen luzatzen digute, talde-lanean egiten ari diren ikerketen fruituak bezala. Honekin batera eskeintzen digute oinarritzko bibliografia.

**MARIANO,F.J.,CABELLO,M.A.:**

***“La fotografía y la educación sentimental”.***

**Cuadernos de Pedagogía 237, junio 1995.**

Norberaren ezagutza ez da erraza lantzea eta nahiz eta hain garrantzitsua izan ez da gehiegi kontutan hartzen geure gizartean. Hori dela eta, artikulu honen proposamen metodologikoa eta haurren sentimentuen lantzeko era asko interesatu zaigu. Artikulu sujerentea.



**Escuela Infantil ITURBURU:**

***“Aprovechamiento curricular del entorno”.***

**Infancia 32, julio-agosto 1995, p.12-15.**

Nahiz eta artikulu hau publikatua izan aldizkari honetan (Jakingarriak 18, 1991ko Otsaila), pena merezi du berriz irakurtzea, batez ere autoreek ateratzen duten oinarritzko konklusioetatik: Haur-Eskolak, lehenengo zikloan, ezagutza naturala eta soziala seriooki duten landu beharra.

**BADIA,M.:**

***“Entremos en la pintura”.***

**Infancia 32, julio-agosto 1995, p.23-28**

“Munduaren zentzumenezko irakurketak ahalbidetzen digu zentzuen plazerra” dio artikulu honen autoreak,...eta atseginez somatzen dugu margolari handi batzuren inguruan (Van Gogh, Picasso...) Haur-Eskolako irakasle honek egiten duen lan interesgarria

***“Ciutats educadores”***

**Monografikoa, Guix 212, juny 1995.**

Oso interesgarritzat jotzen dugu hiriek duten hezitzaile funtzioaren inguruan Guix aldizkariak argitaratu duen monografikoa. Bertan artikulu desberdinen bitartez nahiz idea eta proiektu nahiz errealitatetaz mintzatzen dira autoreak.

Oso egokia hezitzaileentzat eta hezkuntz edota kultura hiri-politika arduradunentzat.

**TERRADELLAS,M.R.:**

***“Implicacions de la concepció constructivista a la metodologia”.***

**Perspectiva Escolar 195, maig 1995, p.2-11**

Oso ezaguna zaigun Gironako irakasle honek, hezkuntz praktika orientatze nahian hainbat pautak eta kriterio ematen ditu: nola ahalbidetu pertsonal eraikuntza ikuspegi konstruktibistatik.

**CASTIELLO, J.M., NICIEZA, J.:**

**"Diversidad cultural e inmigración",**

**Signos 15, Abril-junio 1995, p.62**

Gai larri baten inguruan, artikulu honen egileak gogoeta eta galdekizun aberatsa luzatzen digute: nola heldu geure gizarteetan ematen ari den arrazismo eta xenofobiaren hazkunde bildurgarriari.

Funtzean bilatzen dutena zera da: erabateko sozial ekintza eta pentsakera kritikoaren eragintza.



**CUSÓ, M.:**

**"Infancia en riesgo",**

**CL&E 27, 1995, p.87**

Haurrekin lan egiten duten profesionalak, haurtzaroaren eskubideak errespetatzen ez diren egoerak detektatzeko nolako beharra duten, mintatzen da autorea. Aldi berean, haurrei ematen zaien tratu txarraren gaia aztertzen du, haur hauei atentzio egokia emateko bideak proposatzen dituelarik.



**"La infancia hoy",**

**Cuadernos de Pedagogía 239, septiembre 1995, p..7-25**

Haurren garapenean eragiten duten testuinguru desberdin eta eragingarriak bultzatzeko asmoz, dossier honen egileek haurrei zuzendutako giza eta hezkuntz zerbitzu desberdinak aztertzen dituzte.

Interesgarria arlo honetan lan bideak irekitzeko.

**LOPEZ ROYO, R.:**

**"Leer en compañía: los padres, los niños y los libros",**

**Aula 39, junio 1995, p.21-24**

Artikulu honen egileak, Sánchez Ruipérez Fundazioan duen esperientzia luzean oinarriturik, gurasoentzat irakurketa guneak zabaltzen saiatzen da: nola ireki elkar konpartitzeko guneak, nola ikasi liburuen ahotsa eta haurren interesak entzuten, nola gozatu, nola lagundu, nola bidean jarri,...

**PUJOL, M.A.:**

**"Criteris per a l'organització a l'educació infantil",**

**Perspectiva Escolar 195, maig 1995, p.12-22**

Artikuluaren egilearen esperientzi luze eta kalitatezkoak hezkuntz egoerak antolatze ordurako oso erizpide baliogarriak eskeintzen dizkigu:

espazio, denbora, hezkuntz-personala eta ikasleen antolaketaerako erizpide aberatsak.



**ESPINET, M.:**

**"El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil"**

**Aula 44, noviembre 1995, p. 59**

Haur heziketan, aprendizai zientifikoan ipuinak erabiltzeari buruzko hausnarketa eta esperientzia berriak dakartza artikulu honek.

Ipuinak abantailak ditu zeren ipuinik ezean ulergaitzak izango lirakeen erlazioak eta nozioak ulertzeko marku esanguratsua sortzen baitu. Horrez gain, ipuinetako animismoak dituen desabantailak ere aztertzen dira, errealitatea modu zientifikoan ezagutzeko oztopo bilaka daiteke eta.

Azkenik, haur heziketan ipuina erabiltzen den esperientzia bat aurkezten da.



# Gai monografikoa:

## Hizkuntz-jabekuntzaren garapena eta ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak



Barrutia Ikastola. Gernika.



izkuntzaren ezagutza biologikoki datorki-  
gun gaitasuna da ala oinarri soziala dauka?  
Ezagutza hori haurrak dituen jaiotzatiko  
gaitasunetatik dator ala interakzio sozialaren estimuluak eta  
behar izanak dira garapen hau erregulatzen dutenak?

Hizkuntzaren jabekuntzari buruzko lanak arestiko  
galderetan ageri diren bi posizioetan koka daitezke.

Lehenengo posizioan,aprendizaiaren jaiotzatiko  
ikuspegian, Chomsky-ren hizkuntz-garapenaren teorian  
oinarritutako ikerketak kokatu behar dira. Hizkuntza bateko  
hiztunek perpaus gramatikal guztiak nola ekoiz ditzakeen  
azal dezakeen hizkuntz-teoria bat eskaintzea delarik helburua.

Konpetentzia gramatikala unibertsala denez, jaiotza-  
tikoa izan beharko luke, eta unibertsala den aldetik, hizkuntza  
guztietarako berdina beharko luke eta, berdina baita,hala hiz-  
tun helduentzako nola hizkuntz-ikasleentzako.

Teoria honen baitan, hizkuntz-jabekuntzari buruzko  
lanek erakutsi nahi dute, batetik, Gramatika Unibertsala baka-  
rra dela hizkuntza guztietarako; eta horretarako, hizkuntza  
guztiek amankomunean dituzten alderdiak behatzen dituzte.  
Bestetik, aztertu egiten dute hizkuntz-ikasleek Gramatika

Unibertsalaren parametroei ematen dieten balioaz, beti ere  
murgilduta dauden esperientzia linguistikoaren araberakoa  
izan ohi dena.

Bigarren posizioan, Leo Vigotsky-ren eta Jerome  
Bruner-en ikerketekin erlazionatuta dauden lanak kokatzen  
dira. Azken honen aburuz, hizkuntza bat ikastea erabiltzen  
jakitea da. Horregatik, hizkuntzaren izaera estrukturala barik  
hizkuntz-garapenaren alderdi komunikatiboak azpimarkatzen  
ditu. Eta jaiotzatiko dispositibo bat izan daitekeela ukatzen ez  
bada ere, beharrezkotzat jotzen da hizkuntz-aprendizaia  
erraztuko duen giro lagungarria izatea.

Bigarren pozisio honen hildotik egin diren hizkuntz-  
jabekuntzari buruzko lanek, laguntza hauek nola gauzatzen  
diren eta garapenaren prozesuan duten eragina aztertu gura  
dute. Beren interesa, beraz, aprendizai prozesuan oinarritzen  
da emaitzetan baino gehiago.

Zenbaki monografiko honetan aurkeztutako lanek,  
perspektiba hauek egoera elebidunetan, bai familiarrean bai  
ikastetxean, euskararen aprendizai nolakoa eragina izan  
duten jakiteko informazioa eskaintzen dute. Euskararen  
aprendizai-jabekuntzari buruz egiten duten ekarpenek gure  
geletan behatutako jokaerak interpretatzen laguntzen digute,  
eta, era berean, irakasleek ikasleekin interakzioan erabilitako  
estrategiak eta aprendizaiaren duten eraginaz jabetzen lagun-  
tzen digute.

# Bibliografía

**BARREÑA AGIRREBEITIA . Andoni.:**

**“ Gramatikaren jabeakuntza-garapena eta haur euskaldunak “**

Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo 1995

“ Haur euskaldun elebakar eta elebidunak gramatikaz nola jabetzen diren aztertu du egileak liburu honetan. Zein berezitasun dituen haurren hasierako hizkuntzak, nola abiatzen diren gramatikaren bidetik, zer nolako urratsak betetzen dituzten gramatika garatzean...

Honi guztoni erantzuteko , hiru haur euskaldunek ekoizturiko hainbat eta hainbat adibide eskaintzen dizkigu egileak “.

**BRUNER. Jerome.:**

**“ El habla del niño “**

Paidós, Barcelona 1983

“Zerk errazten dio hitz egiten ari den haur bati hizkuntzaren erabilera? Ematen duen erantzunean, hizkuntz jabeakuntzan badela Sistema Lagungarri bat dio Bruner-ek. Haur-heldu interakzioak estrukturatzen ditu sistema horrek, eta haurrak, hori dela medio, hizkuntzaren aprendizai ordenatu bat gauzatu ahal du.

Sistema horren elementu nagusiak, autoreak “formatuak” deritzanak izango lirakeke, hau da amaren eta haurraren arteko bezalako interakzioak.

Autorearen tesiaren arabera, gorde-gordeka bezalako jolas arruntetan gertatzen denak asko erakuts diezaguke haurrak hizkuntza erabiltzen ikasten duen moduz”.

**GARTON , ALISON F.:**

**“ Interacción social y desarrollo del lenguaje y de la cognición “**

Paidós Iberica, Barcelona 1994

Autorearen ustez , hizkuntz- garapenaren inguruan egin diren ikerketak , lau autoreon eragina jaso dute bereziki: Jean Piaget, Leo Vigotsky, Noam Chomsky eta Jerome Bruner.

Nahiz eta ildo desberdinak jarraitzen dituzten teoriak aztertu, garapen-prozesuaren oinarri psikologikoak argi uzten ditu eta oso interesgarria da gai honetaz interesatuta dauden ikasle zein irakasleentzat.

**GARTON A. PRATT , Chris.:**

**“ Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito”**

M.E.C.-Paidós, Madrid-Barcelona 1991

Psikolinguistika ebolutibotik abiatuz , autoreek egiten duten prozesuaren deskribapenean jasotzen dira ikerketa ezberdinek

dakartzaten datu berriak , bai prozesuaren urrats bakoitzean behatutako jokaeretatik ondorioztatutako ezaugarriak eta bai jokaera hauek azaltzeko egon daitezkeen arrazoiak ere. Deskribapen honetan arlo formalak zein funtzionalak jasotzen dira: hau da, alde batetik hizkuntz arlo ezberdinen ikaste-prozesua eta komunikatzeko trebetasuna, portaera konkretuei baino prozesuari berari ematen zaiolarik garrantzia gehiago .

**LARSEN-FREEMAN, LONG, M.H. :**

**“Introducción al estudio de la adquisición de Segundas Lenguas”**

Gredos, Madrid 1994

H2ren jabetze-prozesuari buruz interesatuta dauden ikertzaile, ikasle eta irakasleei oinarriko formakuntza eskaini nahi die liburu honek, eta lortu ere egiten du. Izan ere, liburuan azaltzen diren gaiek, hizkuntzaren garapenari buruz egindako ikerketek aztertutako arloak eta ateratako ondorioen berri luze eta zabal ematen baitute.

**MEISEL . J.M. KOORD.:**

**“ La adquisición del vasco y del castellano en niño bilingües”**

Iberoamericana, Madrid 1994

Liburu honetan biltzen diren lanak Hamburg-eko eta Euskal Herriko Unibertsitateek elkarlanean egindako proiektu batean kokatzen dira.

Aurkeztutako lanok lau umeri , hiru elebidun (euskara-gazte-lera) eta elebakar bati, 18 hilabete zutenetik 5 urte artera hamabostean behin jasotako bideo grabaketan bidez egindako jarraipenean oinarrituta daude.

Chomskyren teoriaren baitan, hizkuntzaz nola jabetzen garen galderari erantzutearekin batera , Gramatika Unibertsalaren sortzezko ezagutzatik inguruan erabiltzen den hizkuntzaren gramatika ezagutzera dagoen jautzia zein baldintzatan gertatzen den argitu nahi dute.

**WELLS Gordon.:**

**Aprender a leer y escribir**

Cuadernos de Pedagogía Laia, Barcelona 1986

Kontestu desberdinetan (etxean eta ikastetxean) komunikazioaren garapenaren behaketan oinarritutako ikerketa bat da liburu honen mamia. Komunikazio-prozesuan eta elkartrukean irakasleen eta gurasoen partehartze-moduak aztertzen ditu.

Irakurtzen eta idazten ikasteko prozesuan kontakizunak, elkarriketak eta norberaren esperientziak duten garrantzia bereziki azpimarketzen dira.

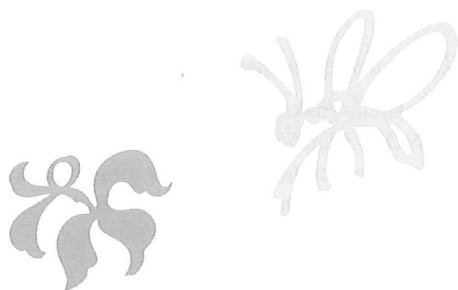


**ZABALETA, F.:**  
**“ Bigarren Hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze ereduan “**

Zubia, Bilbo 1994

Liburu honek murgiltze ereduko gela batean egindako ikerketa bat du oinarri. Hiru urtetan zehar (3,4,5 urteko haurrak) behatutako datuez baliatuz, H2ren ikaste prozesuaren berezitasunei buruzko hainbat galdera erantzuteko datuak eta azalpenak eskaintzen ditu:

- . Nolako eragina du elkarrekiko iharduerak bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan ?
- . Nola egiten da irakaslearen kontrolaren eta erantzunkizun kontrol lagapena ikasleengan?
- . Nolako eragina du lehen hizkuntzak bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan ?
- . Nolakoa da H1-k H2-a ordezkatzeko prozesua?



ARTIGAL, J.M. (1993):  
 “La importancia del uso en la adquisición de una nueva lengua”; in I Jornadas internacionales de educación plurilingüe. Gasteiz: Fundación Gaztelueta.

BAJTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N. ) (1992) : El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid- Alianza Universidad.

BARREÑA A. (1994a): Sobre la adquisición de la categoría funcional COMP por niños vascos. J. Meisel argitaratzailea: La adquisición del vasco y del español en niños bilingües. Vervuert:Frankfurt/Main.

BARREÑA A. (1 994b). Chomskyren arauak eta hizkuntza-jabekuntza. ELHUYAR 84. Usurbil-Gipuzkoa: Elhuyar Kultur Elkarte, 25-31.

BARREÑA A. (1 994c). Aditz-komunztaduraren jabekuntza-garapena haur euskaldun elebakar batengan. UZTARO - Giza eta gizarte-zientzien aldizkaria 12, 67-88. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

BARREÑA A. (1 994d): Funtzio-kategorien jabekuntza-garapenaz. ASJU XXVIII 215-246

BARREÑA A. (1 995a): Haur euskaldun elebakar baten mendeko perpausen jabekuntza-garapena. TANTAK - Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntz Aldizkaria 12, 45-73.

Donostia: Euskal Herriko Unibertsitateko argitarapenez bitzua.

BARREÑA A. (1 995b). Haur euskaldunen hasierako hizkuntzaren zenbait berezitasun. *Fontes Linae Vasconum* 68, 69-95

CAZDEN 1991, El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid. Paidos/MEC.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. eta ROCHERA, M.J. (1992): “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”; in *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, zkiak ,189-232 or.

JUAREZ, A. eta MONFORT, M. (1989): Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades. Madril: Santillana-Aula XXI “Recursos didácticos” izeneko atala: 66-71 or.

SOTÉS, P. (1993) La Interacción profesor-alumnos en la adquisición del euskara como segunda lengua. En M. Siguan (Ed.) *Enseñanza en Dos Lenguas* (pp. 243-250). Barcelona:Horsori-I.C.E. de la Universidad de Barcelona.

SOTÉS, P. (1995a) Berbaldi hezgarria murgiltze programa batetan. Eusko Ikaskuntzaren XII Kongresua: Euskal Ikaskuntzak Hezkuntza Sarean. Gasteiz, 1993 (pp. 655-660). Donostia: Eusko Ikaskuntza.

SOTÉS, P. (1995b) La Interacción y la Adquisición de la Segunda Lengua en el Aula. III Jornadas de Psicología en Navarra: Conferencias y Comunicaciones / Nafarroako Psikologoien III. Ihardunaldiak: Konferentziak eta Hitzaldiak (pp. 363-372). Iruña: Nafarroako Unibertsitate Publikoko Psikologia eta Pedagogia Saila - Nafarroako Psikologoien Elkargo Ofiziala.

SOTÉS, P.; Arnau, J. (prentsan) Diferencias individuales en el uso y adquisición del euskara en un programa de inmersión. Comunicación presentada en el “I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado”, Santiago de Compostela 5-8 de Septiembre de 1995.

TOUGH, J. (1989): Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años. Madril: Aprendizaje-Visor.

“El papel del maestro en el diálogo” izeneko atala: 109-121 or.

VOLTAS, M. (1989): La inmersió lingüística a parvulari. Barcelona: Dpt d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya “La didàctica del llenguatge a l’aula d’inmersió” eta “Aspectes de l’adquisició d’una L2 a l’escola” atalak: 9-17 or.

ZABALETA, F., 1995, Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión. Santillana-Zubia.

# Euskal gramatikaren jabekuntza: Datuak eta interpretazioa

Andoni BARREÑA AGIRREBEITIA

## □ HELBURUA, KORPUSA ETA METODOLOGIA

Euskararen jabekuntzaren ikerketa egiteko asmoz, 1988. urtean Euskal Herriko Unibertsitateko Euskal Filologia Sailean datu-bilketari ekin zitzaion HEGEHJ (Haur Euskara Gaztelania Elebidunen Hizkuntza Jabekuntza) ikerketa-proiektuaren bidez. Ikerketa-proiektu honek Hanburgoko Unibertsitateko BUSDE ikerketa proiektuarekin batera egin du lan. Zeregin honetan lau haurren hizkuntza jabekuntzaren inguruko datuak bildu dituzte. Haurretariko bat elebakarra da. Beste hirurak, ostera, elebidunak dira.

Lau haurrak 1;06 (urteak;hileak) adina izan dutenetik bideograbatuak izan dira ikasten diharduten hizkuntzetan, euren etxeko giroan murgildurik. Bideograbaketak hamabostean behin (gutxi gorabehera) eta 30 edo 40 minutuko iraupenez egin dira. Grabaketak, ondoren, transkribatu egin dira eta gero zuzendu. Datuak hurrek 5;06 adina izan duten arte batu dira.

Lan honetan jarraituriko haurretariko baten euskararen garapena aurkeztuko dut, elebakarrarena, alegia. Alabaina, lau umeen datuak antzerakoak direla esan dezaket, funtsean behintzat. Ume elebakarraren datuak aukeratzera arrazoi bik bultzatu naute. Batetik, lan honen mugak berak. Bestetik, elebakarra izateak ematen dion zerak.

Hasieran, haur elebakarrak euskararen gramatikaren jabekuntza, -kategoria batzuen baina ez, noski-, zelan garatu duen aurkeztuko dut. Atal honetan, beraz, gramatika-kasuen eta aditz-flexioaren (aditz-komuntaduraren eta aldiaren) jabekuntza-garabideen datuak eskainiko ditut. Ondoren, bigarren atalean, datuen interpretapena egiten ahaleginginduko naiz. Zelanbait, jabekuntza-garabidearen lerro nagusiak erakutsiko ditut. Azkenik, hirugarren atalean, gramatikaren jabekuntza zergatik gerta daitekeen horrela azaltzen saiatuko naiz. Azken atal honetan eraiki daitekeen hipotesietariko bat baino ez dut aurkeztuko: Gramatika Unibertsalaren eremuko Hatsarre eta Parametroen Ereduak egiten duena, hain zuzen ere.

### 1. Gramatikaren jabekuntzaren garabidea: datuak

Datuak aurkezteari ekin baino lehen, zera azpimarratu nahi dut: hemen aurkeztuko ditudan datuak eta adibideak haur elebakarrak bere gurasoekaz, anaiagaz edo lagunekaz jolasten eta kontu-kontari diharduela ekoizirikoak direla,

etxeko berezko giroan, grabaketa egin aurretik inolako prestaketa berezirik egon ez delarik.

Gramatikaren arloko kategoria bi arakatuko ditudanez, azpialat bi bereiziko ditut lehen atal honetan.

#### 1.1. Gramatika-kasuen erabilera

Gramatika-kasuak, euskaraz, NOR (absolutiboa), NOR (ergatiboa) eta NORI (datiboa) dira. Euskararen gramatikan izugarritzko garrantzia dutelako bereizten ditugu beste kasuetatik, aditzarekin erlazio nabarinena baitute, hots, komuntadura edo konkordantzia-fenomenoa. Kasu hauei partitiboa erants diezaikegu.

Bestalde, bereiztat jotzen da euskal syntaxian subjektuaren funtzioa NOR zein NOR (kasuek betetzea). Subjektua NOR kasua izaten da aditza irangaitza (euskaraz irangaitza deitzen dugunetarikoa) denean, *da* eta *zaio* adizkien multzoetarikoa, alegia. Subjektua NOR (kasua izaten da aditza irangankorra (euskaraz irangankorra deitzen dugunetarikoa) denean, *du* eta *dio* adizkien multzoetarikoa, hain zuzen.

NOR (kasua) beti da subjektua. NOR (kasua), ostera, subjektua ezezik, objektu zuzena ere izan daiteke aditz irangankorretan..

Bada arlo honetan, beraz, ezberdintasunik inguruko beste hizkuntzekin (gaztelania, frantsesa, ingelera... esaterako), Hizkuntza hauetan subjektuek zein objektu zuzenek beti itxura berbera eta bakarra hartzen baitute: nominatiboa eta akusatiboa, hurrenez hurren.

Zein erizpide erabilirik erabakiko dut haur honek NOR (absolutibo), NOR (ergatibo) eta NORI (datibo) kasuak ekoizten dituela? Ergatiboa bereizteko argi dago *-k* morfemak erakutsiko digula bidea. Beste horrenbeste esan daiteke *-i* morfemaz eta datibo-kasuaz. Alabaina, zelan mugatuko dut absolutiboa edo NOR (kasua) darabilela? Gramatikak aztertzen baditugu absolutiboaren marka *-zero* dela ikus dezakegu. Izen-sintagmaren marka *-a* delarik, absolutiboak ez dio inolako morfemarik eranstean marka horri (ergatiboak eta datiboak ez bezala).

Arazoa, gainera, handitu egiten da absolutiboaren erabilera identifikatzeko orduan, nik bildu ditudan datuetan behinik behin, haur honek, eta beste batzuek ere bai, hasiera-hasieratik, hitzak ekoizten hasten direnetik alegia, *-a* markaz amai-

tzen baitituzte izenak eta adjektiboak (*etxea, argia, pastela, gorria...*).

Nire ustez, hiru argumentuz balia gaitzke absolutiboaren erabilera identifikatzeko. Batetik, umeak *-a* artikulua gain (*etxea*), beste mugatzaile batzuk ere erabili beharko ditu: *bat, hau ... (etxe bat, etxe hau ...)*. Guztira, bi ezberdin behintzat. Bestetik, itxuraz absolutiboa izan daitekeen ekoizpenak beste kasuren baten dagoen beste ekoizpen bat ere eskatzen du. Edozein kasu izan daiteke, baina bi kasuren erabilera kontrajarria beharrezko ikusten dut. Hirugarrenez, funtzio sintaktiko bietan, subjektu zein objektu zuzen bezala, erabili beharko du. Erabilera kontrajarriek emango digute segurtasuna, beraz.

Hau guztiau esan eta gero, hona heme-n hiru gramatika kasuen lehen adibide batzuk (Parentesi arteko zenbakiek esaldia ekoiztean umeak duen adina adierazten digu: urteak; hileak; egunak):

- (1) *azal bat; azala izan da; o(ra)in zure ulea; beste artazia (2;00;05); txapela ipini; ez da(g)u zezena (2;00;22)*  
 (2) *eba (g)i nik; nik dana hartu (2;00;05); zuk; muk jan (2;00;26); guk ikusi; nik hau nora bota?; Asunek eka(rr)jita; t(r)enak (2;01;19)*

- (3) *zuri; O(ra)in zure iloari; hori niri Ju(r)gi(k) buruan ekar(r)i (2;00;05); nik zuri t(r)ena (2;01;19); hori honek ez; hori hori txikiari hau (2;02;00)*

Data hauen aurretik, ez du gramatika-kasurik erabiltzen. Gogoan izan haur honen ekoizpenaren bilketa 1;05;19 adina zeukala hasi zela egiten. Lehenago, beraz, ez du gramatika-kasurik ekoizten, ezta beste inolako kasu-markarik ere. Hona hemen ergatibo-marka erabili beharko lukeen inguruetan zelan uzten duen gauzatu batik:

- (4) *aitita(k) apu(r)tu (1;06;22); Ju(r)gi(k) atara (1;07;20); ni(k) igon; Mikel(ek) ezin atara (1;11;05)*

Baina behin kasu-marka hauek erabiltzen hasten denean beti darabiltza? Horrela eskatzen duten inguru guztietan darabiltza? Beti darabiltza helduok zuzentzat jo dezakegun moduan?

Galdera honi erantzuteko, ekoizpenik eza errazago igartzten zaion kasu-markaren gauzapena aztertuko dut, NORK kasuarena alegia. Lehen taulan ergatibo-marka eskatzen duten inguru guztiak bildu ditut (eta datiboarenak eta partitiboarenak ere bai), baina bi multzotan bereirik: *-k* marka gauzatzen duenean eta *-k* markarik gauzatzen ez duenean.



Barrutia Ikastola. Gernika

I. TAULA  
 ERGATIBOAREN, DATIBOAREN ETA PARTITIBOAREN EKOIZPEN-KOPURUAK ADINAREN ARABERA

	NORK		NORI		PARTITIBOIA	
	ez	bai	ez	bai	ez	bai
1;06;22	1	-				
1;08;29	1	-	1	-		
1;10;12					2	-
1;11;05	6	-				
2;00;05	9	3	-	3		
2;00;26	6	6			1	-
2;01;19	4	19	-	1		
2;02;00	9	25	-	6		
2;03;09	3	29	-	15		
2.04;11	6	38	-	2		
2;04;24	1	50	-	6	1	-
2;05;05	-	47	-	12	-	6
2;05;21	-	15	-	2	1	-
2;06;05	-	56	-	7	2	3
2;06;25	-	24	-	3	1	1
2;07;05	1	24			-	1
2;08;13	-	23	-	8	-	3
2;08;18	1	31	-	2	-	1
2;09;00	-	29	-	1	1	1
2;10;12	-	18	-	3	1	1
2;10;29	1	39	-	3	-	1
2;11;12	-	26	-	2	-	1
3;00;02	1	25	-	3		
3;00;10	-	34	-	1	-	1

Nabaria da, ergatibo-markaren ekoizpenaren hasieran, erabilera eta erabilera-eza gertatzen den aldia ikus dezakegu. Laupabost hilabeteko aldi honen ostean, ergatiboaren erabilera nagusitu eta normaldu egiten dela esan dezakegu (errakuntzak ehuneko hamarrera heltzen ez direnean jabekuntza osoa gauzatu duela esango dut).

Partitiboaren kasu-markaren erabilera arakutzen badugu (ikus I. taulako datuak) antzeko ondorioak bil ditzakegu:

Batetik, partitiboa ez duela hasiera-hasieratik gauzatzen. Hona hemen hasierako ekoizpen-eza erakusten diguten adibide batzuk:

(5) oihala ez (1;10;12); ez da (g)u zezena (2;00;26); ez da (g)u beste bat (2;04,24)

Bestetik, marka hau erabiltzen hasten denean, gramatikakasuen markak baino bost hilabete beranduago, ez duela beti ekoizten, horrela eskatzen dioten inguruetan. Hona hemen era bietako adibideak:

(6) ez de(u)ko hankarik; ez da(g)u kotxerik, ez e(g)in barrerik! (2;05;05); ez de(u)ko lekurik baina (2;06;25); nik ez dot eukitzen hotzik (2;07;05)

(7) ez da(g)u beste bat (2;05;21); ez e(g)in holan bultze! (2;06;05); ez e(g)in barre! (2;06;25)

Hirugarrenik, erabilaren hasieratik hile batzuetara partitibo kasu-marka egoki darabilela (ikus I. taulako datuak).

1.2. Aditz-komuntaduraren eta aldiaren garapena

Esan dezadan, labur, laburtzeak batzuetan dakartzan ez-egokitasun guztiakaz, aditz-komuntaduraren arloan, euskarak, gutxienez, ondoko egoerak eskaintzen dizkigula: 1. Aditzek inolako pertsona-erreferentziarik ez egitea, hots, pertsona-komuntadurarik ez egitea. Egoera hau batez ere mendeko zenbait perpausetan eta aginduzko batzuetan ikus dezakegu (*etortzean, ekarri hori!*). 2. Beste batzuetan subjektuarekiko komuntadura baino ez derakusate adizkiek, hots, subjektuaren erreferentzia (*ni etorri naiz, zu zagoz, nik lanean dihardut,...*). 3. Subjektuaz gain, objektu zuzena ere erakuts dezakete beste batzuek (*nik zu ikusi zaitut, zuk zigarroak erosi dituzu,...*). 4. Badira zehar osagarria edo datiboa adierazten dutenak ere (*jausi zait, ekarri diot,...*).

Aldiari dagokionez orainaldiak eta iraganak (*dut/nuen, da/zen, naiz/nintzen...*) baino ez ditu bereiziko.

Zelan garatzen du ume honek horren guztiaren jabekun-



tzatza? Datuak eta adibideak urratsez urrats edo aroz aro aurkeztuko ditut jarraian:

1. Hasieran ez du inolako aditz-komuntadurik erabiltzen. Izan ere, partizipioak baino ez darabiltza:

(8) *apu(r)tu; amon (1;06;22); a(r)gia apu(r)tu; hau bota (1;07;20); amon pete (1;08;29); ez ibili; ikusi ama!; ama, hori hartu; ipini hori! (1;11;05)*

2. Umeak 2;00;05 adina duenean, bigarren urrats batean, zenbait forma jokatu hasten da erabiltzen. Guztiak singularreko hirugarren pertsonari dagozkion formak dira: daki, dago, dauka, da... Alabaina, forma hauen erabilerak haurrak aditz-komuntaduraren fenomenoaz oraindik ez dela jabetu erakusten digu, edozein pertsonarekin (lehenarekin eta hirugarren pluralarekin) baitarabiltza. Hona hemen, komuntadura okerra erakusten diguten adibide batzuk:

(9) *bi da(g)u (2;00;05); (nik) ez daki(t); ni(k) kertsie bade(u)ko(t) (2;02;00)*

3. Umeak 2;03;09 adina duenean subjektuarekiko komuntaduraz jabetu dela esan dezakegu. Une honetan, eta hemendik aurrera ere bai, pertsona ezberdinei dagozkien formak erabiltzen ditu, eta egoki erabili ere. Adizki jokatuak, gainera, iragangaitzak zein iragankorrak darabiltza. Hona hemen adibide batzuk:

(10) *ba makila bat da; holan ez da; ez dabil; ni naz; ni naz, onbe ume!; hola!, ni naz badakit; ez dakit; badaki (2;03;09) badakizu zer?; ez da(g)uz zikinak (2;04;11)*

4. Umeak 2;04;24 adina duenean zehar-osagarriarekiko, hots, datiboarekiko formak egoki erabiltzen hasten da. Arlo honetan ere adizki iragangaitzak zein iragankorrak ikus ditzakegu:

(11) *ala, jausi jate (zait)!; garajie e(g)ingo dotzau (diogu); ze bestelan kenduko dozku (digu) (2;04;24); hau no(r)k apurtu dozte (dit)? (2;05;05)*

5. 2;06;05 adina duenean objektu zuzenarekiko komuntadura hasten da gauzatzen. Edozelan ere, une honetan hirugarren singularrak eta pluralak baino ez ditu bereizten:

(12) *zuk honek (hauek) bota dozuz (dituzu); bota e(g)in dauz (ditu) (2;06;05)*

Objektu zuzena lehen pertsona (ni) edo bigarrena (zu) duten adizki bat baino ez dut bildu haur honen korpusean, 3;09;11 adina duenean:

(13) *joten nau holan ta, hartzen dot eta arineketa baten ta... (3;09;11)*

Goizago, objektu zuzenak (ni, zu) zeharkako (niri, zuri) bihurtzen ditu eta halako adizkiak ekoizten ditu:

(14) *o(ra)in, ja, jo eiten dotzet (diot) kotxiari (2;06;24); ez dotzet (diot) ikusiko Jurgiri (2;10;12)*

6. Orain arte ikusi ditugun forma guztiak orainaldikoak izan dira. Iraganekoak, ostera, 2;07;05 adina duenetik aurrera hasten da erabiltzen:

(15) *Txi-Tximino Gorri juen zan e azokara ta ja!, amatxo nahi abela ta esan dotzen o; ta gero juen zan ta kausi e(g)in zan e; ba ba gero ehiztari bat etorri zan eta han itxi zuen (2;07;05)*

Nolanahi ere, sarritan, orainaldiko formei *-n* morfema erantsiz burutzen ditu zenbait iraganaldi:

(16) *dotzen (dion),, dotzuten (dizuten); dogun(dugun); doten (dudan); ...*

Lehenago gramatika-kasuen jabekuntza-garapenean ikusi dugun legez, oraingoan ere, komuntadura-ezberdinak erabiltzen hasten denean, aldi batean behintzat, erabilera eta erabileraz eza ikus ditzakegu batera. Esan nahi dudana zera da: batzuetan ez duela forma jokatu ekoizten, isildu egiten duela. Hona hemen halako adibide batzuk:

(17) *nik e(ra)bili lehen; hau sartu (2;07;09); honek eruen; ezebez emongo (2; 04;24); baina niri osatu; gero momoroak kendu (2;06;05)*

Arlo honetan umearen jabekuntza-maila nabariago gera dadin, 2. taulan ekoizten dituen adizki jokatu guztiak zerrendatuko ditut, adibide bakoitzean datarik goiztiarrena eta hiru urtera arte ekoizten dituen kopuruak zehaztuz.

(TAULA, 32. orrialdean)

## 2. Ondorio-bilketa

Datu hauek ikusirik, bigarren atal honetan gramatikaren jabekuntzaren garabideak jarraitzen dituen lerro orokorrak aurkezten ahaleginduko naiz.

1. Bada gramatika-ezaugarririk gabeko aro goiztiar bat. Aro honetan, grabaketak hasi zirenetik, hots, 1;05;19 adina izan zuenetik 1;11;05 adineko grabaketara arte, ez du gramatika-ezaugarririk ekoizten. Ekoizpen linguistikoa ez du gramatika hatsarreez egituratzen.

2. Gramatikaren garapena haur honen ekoipenean, beraz, une batetik aurrera gertatzen da, 2;00;05 adineko grabaketatik aurrera, alegia.



2. TAULA  
HIRU URTERA ARTE DARABILTZAN ADIZKI JOKATUAK

naiz	2;03;09	44	dut	2;05;05	143	zait	2;04;11	8
zara	2;05;21	14	ditut	2;10;12	9	zaizkit	2;10;29	2
da	2;00;05	477	duzu	2;05;05	39	zaio	2;09;00	7
gara	2;08;13	4	dituzu	2;06;05	2	zaie	2;10;29	1
zarete	-		du	2;04;24	88			
dira	2;04;24	30	ditu	2;06;05	5	dizut	2;06;05	3
			dugu	2;04;24	26	diot	2;06;05	10
dago	2;00;05	138	ditugu	2;09;00	16	diet	2;06;25	1
dagoz	2;04;11	29	duzue	2;07;05	1	didazu	2;07;05	5
noa	2;04;24	7	dute	2;05;05	14	dit	2;05;05	8
zoaz	2;04;24	1	dituzte	2;09;00	4	dizkit	2;10;29	1
doa	2;04;24	16				dizu	3;00;10	2
doaz	2;05;21	4	dakit	2;03;09	79	dio	2;08;13	7
dator	2;05;05	13	dakizu	2;04;11	20	digu	2;04;24	2
dabil	2;03;09	3	daki	2;01;19	16	diogu	2;04;24	2
dabiltza	2;06;24	3	dakigu	2;11;12	1	dizkiogu	2;11;12	2
nintzen	2;08;13	5	daukat	2;04;11	19	nizun	2;11;12	1
zen	2;07;05	36	dauzkat	2;08;13	2	zidan	2;11;12	1
ziren	2;10;12	10	daukazu	2;06;05	6	genion	2;09;00	1
			dauka	2;01;19	47			
			dauzka	2;09;00	1			
			daukagu	2;07;05	6			
			dauzkagu	2;11;12	2			
			daukate	3;00;10	1			
nuen	2;08;13	3						
			zenuen	2;10;12	1			
			zuen	2;07;05	18			
			genuen	2;10;12	1			
			zituzten	2;11;12	1			

3. Gramatikaren garabidea ez da bat-batean gertatzen. Urratsak edo aroak bereiz ditzakegu, ordea. Nabaria da, hemen azaldu ditudan datuen arabera, aditz-flexioaren inguruan gertatzen den mailakaketa: komunztadurarik gabeko aroa, subjektuarekiko komunztaduraren agerrera, zehar-osa-garriarekiko komunztaduraren agerrera, zehar-osa-garriarekiko komunztaduraren agerrera eta, azkenik, aldiaren agerrera.

4. Edozelan ere, edozein gramatika-kategoriaren jabe-kuntza garatzen hasten denean, erabilera ez da ehuneko ehunetan gertatzen hasieratik. Bereganatutako kategoria berriak aldi bat behar du erabilera osoa izan dezan. Jokabide hau jabe-kuntza mailakatuaren ondorioztat hartzen dut. Aurreko aroan haurrak erabili duen egitura ez du bat-batean alboratzen ikasi berri duen egituraren alde. Egitura berria apurka-apurka hedatzen da, aurreko egitura zaharkitua desagertu arte.

Honela, adibidez, ergatiboaren jabe-kuntza bereganatzean (*nik apurtu*, esaterako), oraindik ere, aldi batean ergatiborik gabeko egitura (*ni apurtu*, esaterako) egiten jarraituko du, ergatiborik erabiltzen izan ez duen aroan egiten izan duen bezala.

Ez dut uste, beraz, erabilera hau akats moduan hartu beharko genukeenik.

Lehen ataleko datuetan erakutsi ez ditudan arren, badira azpimarratu nahi ditudan beste berezitasun garrantzitsu bi ere. Hona hemen:

5. Nolabait, umea, gramatika-hatsarreez jabetzen da garapenean zehar. Umea gai da bere ekoizpen linguistikoa gramatika-erizpideen arabera zuzentzeko. Bere produkzioaren zuzenketa egiten du. Hona hemen adibide batzuk:

(18) *hori ez dau (du), horrek ez dau (du) erueten (2;05;21); ba nik ni etorri naiz zuregana ta... (2;07;05); bai, ez de(u)kot, nik ez de(u)kotez (dauzkat), ez, nik ez de(u)kot anai txikirik (2;08;13); ze Jontxuk Jontxu ez zan konturatu (2;10;12); hor be(re) zelan dekogun (daukagun) errobedak eta zelan dekoguzen (dauzkagun) errobedak (2;11;12); ni nik holakue bade(u)ket (3;00;00); niri niri hau nik niri honek (hauek) gustetan jatez (zaizkit) (3;01;28); hemen da(g)uz, hemen da(g)u pegatinie (3;02;04); hemen da(g)uz ur tantak ze heliziek botatzen dau (du), heliziek botatzen dauz (ditu) (3;02;04)*

Euskara bigarren hizkuntza bezala ikasten duen gizaki heldu batek halako zuzenketak egingo balitu, gramatika-erizpideez zuzentzen duela bere hizkuntza esango genuke. Hor-taz, zergatik ez diogu onartuko ahalmen berbera 3 urte baino ez dituen haur bati? Haurra ez da kontzienteki gramatikaz jabetzen, baina gramatika legeak erabilirik taiutzen eta zuzentzen du bere ekoizpen linguistikoa. Nolabait, beraz, gramatikaz jabetu dela esan dezakegu.

6. Halere, badira berezko bilakabidea jarraituz ikasten ez dituen gramatikahatsarreak. Honek ez du esan gura gramatika-hatsarreez ez dela jabetzen, helduok darabiltzagunak ez dituela bereganatzen baino. Leku ezagatik ez dut jokabide honen arrazoia sakonduko. Arlo honetan, beraz, helduen ekimena eta eskolarena beharko du haurrak, eta agian haur guztiek.

Halako adibide bi aipatuko ditut. Batetik, ume honek objektu zuzenak lehen eta bigarren pertsona direnean, NOR-NORK sistemako adizkiak erabili beharrean (*nauzu, zaitut...*), NOR-NORI-NORK sistemakoak darabiltzala (*dizut, didazu,...*) ikusi dugu. Adibide zuzen bat duen arren (ikus 13.a), gehienak okerrak dira (ikus 14.a).

Bestetik, iraganaldiko adizkiak gauzatzean, lehenago aipatu dudan legez, gehienetan orainaldiko formei -n morfema eransten die. Jokabide hau NOR-NORK (*nuen/doten, zenuen/dozun, ...*) eta NOR-NORI-NORK (*nizun/dizudan, zenidan/didazun;...*) sistemetan egiten du. Gauza bi ikusten ditut arazo honetan. Iragantasuna adierazten duen -n morfemaz jabetu da. Alabaina, morfemen hurrenkera ez du alda-

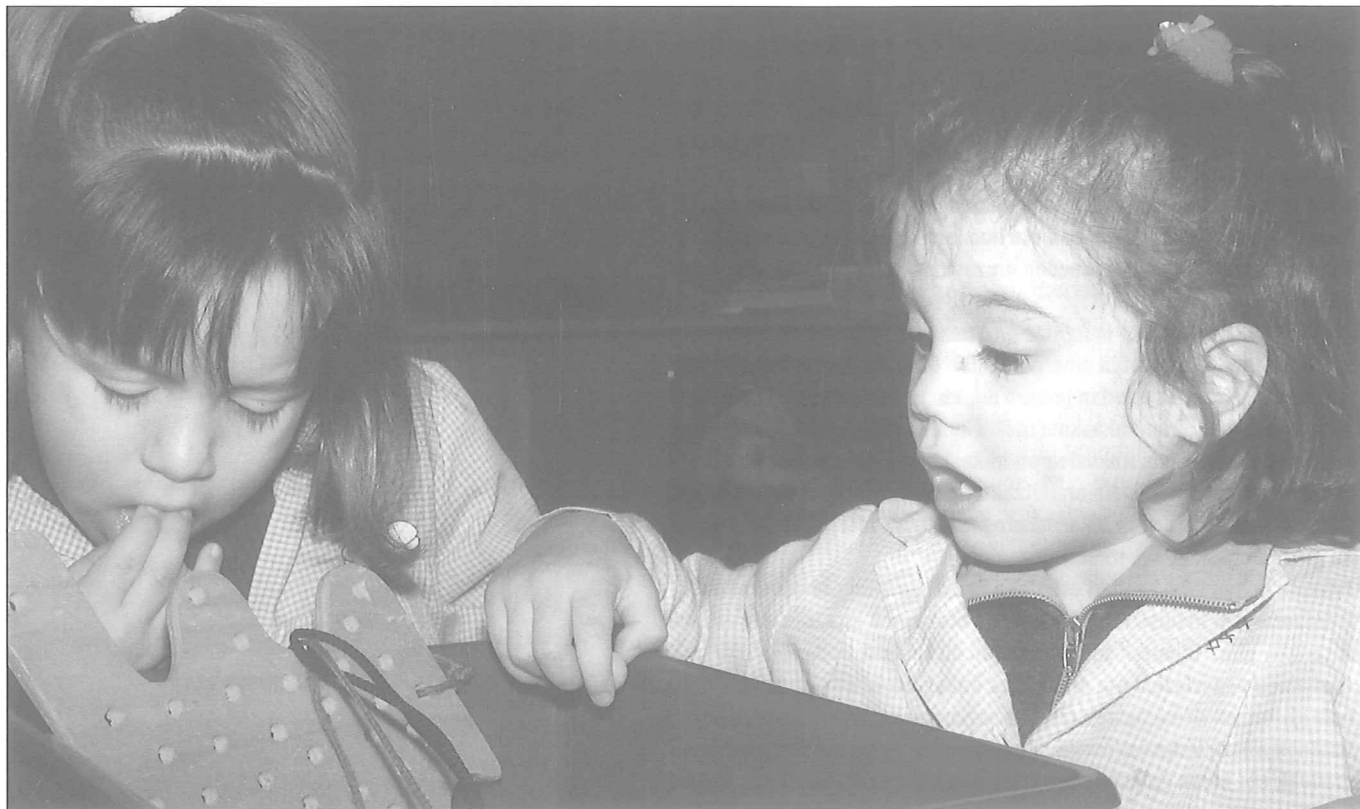
tzen orainalditik (NOR-NORI-NORK, *d-/hura, -zu-/zuri eta -t/nik, dizut* forman, adibidez) iraganera (NORK-NOR-NORI, *n-/nik, zero-/hura eta -zu/zuri, nizun* forman, esaterako).

Akatsak akats (akatsak ote?), haurrak forma berriak (berriak ote?) eraikitzen ditu eta gramatika-hatsarreez baliatzen da, baina ez dira helduok darabiltzagunak.

### 3. Eztabaidagaia: gramatika-ahalmena innatua da

Nola azal liteke hain adin goiztiarrean, hots, hiru urte dituenean, umea gramatika-hatsarreez jabetu dela? Nola azal liteke hain adin goiztiarrean gai dela ekoizpen linguistiko osoa, perpaus bakunak zein oinarritzko mendekoak eta elkar-tuak, gramatika-legeez gauzatzeo?

Hona hemen azalpen bat labur: hizkuntza-ahalmena here-dentzia genetikoaren bidez jasotzen dugu gizakiok. Here-dentzia genetikoaren bidez, besteak beste, Gramatika Uni-bertsala deiturikoa jasotzen dugu. Gramatika Unibertsala hatsarreek eta parametroek osatzen dute. Hatsarreek, abstrak-toak izanik, hizkuntza guztientzat berak dira. Horrexegatik hizkuntzen artean dauden berdintasunak. Parametroek aukerak eskaintzen dizkiote gizakiari, eta aukera horien artean, haurrak, entzuten duen hizkuntzaren arabera, aukeratariko bat hautatu behar du. Parametroen bidez ezberdintzen dira hizkuntzak, beraz. Haurrak garuna heltzean bereganatzen ditu hatsarreak eta parametroak eta hauei esker gai izango da bere inguruan entzuten duen hizkuntzaz goiz jabetzeko. Baina hau guztiau zehatzago, hurrengoan eztabaidatuko dugu.



Barrutia Ikastola. Gernika

# Ikasgelako Berbaldia:

irakaslea eta ikasleak nola komunikatzen dira elkarren artean bigarren hizkuntzaz?

Pablo SOTÉS RUIZ

Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Artikulu honen abiapuntuak euskarazko eredu elebidunak dira eta batipat, gehiengoan hizkuntza (gaztelania) duten ikasleentzat etxetik eskolarako aldakuntza suposatzen duten murgiltze programak. Murgiltze-programek ikasleen bigarren hizkuntzaz bideratzen dute irakaskuntza. Programa hauetako irakasleak elebidunak dira eta horregatik ikasleek beren ama-hizkuntza erabil dezakete, hau da, ikasleek gaztelania erabil dezakete irakaslearekin nahiz beste hurrekin komunikatu ahal izateko. Beste aldetik, murgiltze-programek sortzen duten egoera hezgarria berezitat har daiteke ikasleak bi zeregin handien aurrean aurkitzen bait dira: euskara eta eskolako edukinak -hain zuzen euskaraz transmititzen direnak- aldi berean ikasi behar dituzte. Testu inguru ugarietako ikerketek erakusten dutenez ezaugarri ezberdinak ikasleen gaitasun linguistiko eta akademikoen garapenean programa-mota hauen emaitzak positiboak dira.

Murgiltze-programetan aurkitzen diren haur gehienentzat eskola da euskara ikasteko eta erabiltzeko dagoen testuingururik garrantzitsuena. Horregatik, testuinguru honen barruan irakasleak bigarren hizkuntzaz gauzatutako komunikazio errealeko aukerak ematen ditueneko funtzioa asumitu behar du. Modu honetan, murgiltze-programetako irakaslea benetazko paradoxa baten aurrean aurkitzen da eskolarizatzeko hasieran: ikasleak nola irakatsi ezagutzen ez duten hizkuntza batetan?. Soluzioa planteatu behar da irakasleak eta ikasleak elkarrekin erakitzen duten berbaldiari edo diskurtsoari buruzko ikusmolde holistikoa eta dimentsioaniztasun batetik.

Tradizio linguistikoan eta hizkuntzen didaktikan oinarrituriko ikerketa gehienek hizkuntzaren produktuan ikusmira jarri dute, bigarren hizkuntzako gaitasun linguistikoan eta lehen eta bigarren hizkuntzaz transmititzen diren edukien errendimendu akademikoan interesa jarriz. Hala ere, ikerketa guzti hauek irakasleen eta ikasleen arteko pertsonarteko komunikazioan inplikaturik dauden prozesu psikologikoak ahaztu egin dituzte.

Artikulu hau euskarazko murgiltze-programa baten hasierari buruzko guk egindako ikerketa batetan oinarritzen da. Gure ikerketak irakaskuntzako faktoreen garrantzia agerian jartzen du, eta honekin batera ikasgelaren barruan ematen diren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuena. Murgiltze-programen kurrikulua, irakaslearen irakaskuntzako prozedurak eta ikasgela barneko berbaldia eraikitzeko irakasleak eta ikasleak elkarrekin martxan jartzen dituzten elkarriketa-prozedurak aldi berean aztertzea izan da guk burutu dugun ikerketaren asmoa.

Artikulu honen lehen zatian eskolako berbaldiarekin eta elkarrekiko iharduerarekin irakaskuntza-ikaskuntza prozesuek dituzten harremanak aztertzen dira. Bigarren zatian bigarren hizkuntzaz transmititutako esanahien negoziazioa eta eraikuntza irakaslearen eta ikasleen artean nola gertatzen den aipatzen da. Bukieran euskarazko murgiltze-programa baten hasieran irakasle/ikasle elkartrukeetan agertzen diren koherentzia-graduak eta hoiengarapena zehazten dira.

## □ Eskolako Berbaldia eta Elkarrekiko iharduera

Ikasgelan agertzen den berbaldiaren analisia ezinbestekoa iruditzen zaigu irakaskuntza-ikaskuntza egoeratan burutzen diren mekanismo eragileak ulertzeko. Honekin irakaslea eta ikasleak inplikaturik dauden elkarrekiko iharduera azpimarratu behar da, partaide hauen artean esanahiak konpartitzeko tresnarik eraginkorrena bihurtzen dela uste bait dugu.

Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan berbaldiak bitartekotasun-papera jokatzen du, prozesu hauek eszenatoki sozial eta kultural zehatz batetan bilakatu den prozesu komunikatibo bezala ulertzen baldin bada. Ikasgela barneko irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak ezin dira ulertu ezta azaldu ere ikasgela murgilduta dagoen sistemaren osagarri sozio-kultu-



Barrutia Ikastola. Gernika



ralak eta hezgarriak kontutan hartzen ez badira: sistema hezgarri orokorra, ikastetxearen inguruko gizartea, ikastetxearen sistema hezgarria eta bere antolamendua, ikasgelako baldintzak eta funtzionamendua, ... edo kontrako norabidean planteatuta, hau da, ikasgelatik gizarterako norabidean. Murgiltze-ereduetan faktore soziokulturalek eta hezgarriek bere berezitasunak daukate, esate baterako, komunitate berean bi hizkuntzen erabilpena (gure kasuan euskararen erabilpena komunitateko zein testuingurutan ziurtatzen da?) edo bi hizkuntzen eta, batik bat, bigarren hizkuntzaren tratamendua sistema hezgarrian.

Berbaldiaren bitartekotasun-papera azpimarratzean objektu eta ekintzeekiko erlazioak ezartzeko partaideek erakusten duten gaitasuna berbaldiaren ezaugarri formal eta estrukturalen gainean jartzen da. Bigarren hizkuntzaren eskurapena eskolako barrutian garatzen denean berbaldiaren funtzio komunikatiboa besteen gainean nagusitzen da.

Ikasgelako irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak funtsean elkarrekintza-egoerak dira. Elkarrekintza-egoera hauetan irakasleak era sistematiko eta antolatu batez laguntzen die ikasleei errealitate fisiko eta sozialari lotutako ezagutzak erai-ki, bereiz eta aberas ditzaten. Irakaslea eta ikasleak elkarre-ko ihardueretan inplikatzeko dira elkarren artean komunikatzeko asmoz. Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekiko ihardueraren barruan partaideek erabiltzen duten mintzaira esanahien negoziazioa laguntzen duen instrumenturik funtsezkoenetariko bat bezala agertzen zaigu.

Dena dela, eskolako berbaldiak hartzen du bere benetazko zentzua baldin eta bakarrik irakaslearen eta ikasleen artean

mantentzen den elkarrekiko ihardueraren barruan ulertzen bada. Honekin irakaslearen eta ikasleen hizketaz gain elkarrekiko ihardueran parte hartzen duten gainontzeko aspektuak ere azpimarratu nahi dira, hala nola, testuinguruko euskarria, elkarrekin burutzen ari diren zereginen izaera, edota iharduerak jarraitzen duten sekuentziak edo formatoak.

Ikasgelako irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan partaideen artean ematen den elkartrukaturiko esanahien eraikuntzak eskolako kurrikulua osatzen duten edukiak abiapuntutzat hartzen ditu. Euskarazko murgiltze-programaren hasieran jarraitzen den kurrikulua "interesguneen" bitartezko irakaskuntza globalizatuan oinarritzen da. Interesguneak ikasleen ezagutzak eta interesak bigarren hizkuntzaz bideratutako eskolako aktibitateekin harremanetan jartzen saiatzen dira. Interesguneak haurrentzat hurbilak eta ezagunak dira eta ikasgelan sor daitekeen edozein egoerataro moldatu behar dira. Interesguneak esperientzia sozial edo naturalei lotuta daude eta jeneralean ipuinen bidez aurkezten dira. Interesgune bakoitzaren inguruan area kurrikular guztiak globalizatuta aurkitzen dira: hizkuntza, matematika, plastika, musika eta psikomotrizitatea, area guztien funtzio integratzailea osatzen dutelarik. Ikasturtean zehar interesgune ezberdinak garatzen dira, esate baterako, etxea, kalea, iñauteriak, jantziak, oporrak, etab..

Kurrikuluaren edo esperientzia pertsonalen inguruan irakaslea eta ikasleak elkarrekin komunikatzera heltzen badira beraiek eraikiko dituzten elkartrukaturiko esanahien eremuak gero eta zabalagoak izango dira. Horrela, haien artean euskaraz komunikatzeko elkartrukaturiko esperientzia berri gehiago lortuko dute, hau da, irakaslearen eta ikasleen arteko zubia gero eta zabalagoa izango da. Eta azken finean hori da eskolako lortu beharko lukeen lehen helburu edo xedea: eskolako partaideen artean komunikazioa lortzea. Horretarako, instituzio eskolarrak irakasleen eta ikasleen arteko irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan oinarritzen diren funtzio sozial zehatzak ahalik eta hobekien bete behar ditu. Funtzio sozial hoi arabera irakasten diren ezagutza motak, ezagutza horiek transmititzeko erabiltzen diren zereginak eta partaideek onartzen dituzten rol edo paperak, neurri handi batetan, zehaztuta gelditzen dira.

Gure ikerketak aurreko ikerketa gehienek ondukoak baieztatzen ditu. Ikasgelaren barruan irakasleak eta ikasleak jokatzeko dituzten rol edo paperak finkatuta daude: paperen banaketan nabariena da irakasleak irakatsi egin behar duela eta ikasleek ikasi egin behar dutela behatzea. Egoera finkatu honetan irakasleak nahi duenean txandak hartzen eta ematen ditu eta horren arabera ikasleak txandak bete ditzakete. Kurrikuluaren ikasgaietan irakasleak zereginak planteatzen ditu eta ikasleei leku gutxi gelditzen zaie haien intereseko zereginak proposa ditzaten. Eta bestetik, irakasleak transmititzen dituen ezagutza-motak edukian zentratuta daude eta gertakizunaren zuzentasuna bilatzen dute prozesuaren ulertzearen gainetik.

Murgiltze-ikasgelan garatzen diren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak oinarritzko hiru elementuen arteko erlazio dinamikoan oinarritzen dira:

- mailari dagokion kurrikuluaren barruan dauden eskola-



ko edukiak eta prozedurak, bigarren hizkuntzaz bideratzen direnak

- irakasleak kurrikuluaren eta ikasleen arteko bitartekari-lana egiten du azken hauek eskolako ezagutzak bigarren hizkuntzaz beregana ditzaten

-ikasleek irakaslearen laguntzaz eduki eta prozeduren norbere eraikuntza eta berreraikuntza-prozesua aktiboki burutzen dute

Aurrerantzean eskolako berbaldian eragin duten hiru elementu (kurrikulua, irakaslea eta ikasleak) hauen arteko erlazioak eta zehazpenak adierazten saiatuko gara.

□ **Esanahiaren Eraikuntza**

Euskarazko murgiltze-programetako irakasleek aldi berean helburu bikoitza lortu behar dute: eskolako eduki eta prozedurak irakastea eta euskara irakastea, gainera bigarren hizkuntza komunikazio-tresna izanik. Testuinguru honen barruan hizkuntza berri baten eskurapenak partaideen arteko elkarrekintzetan hizkuntza horretaz (euskaraz) transmititzen diren esanahien interpretazioa eta negoziazio-prozesua suposatzen du. Horrek esan nahi du irakasleak eskeintzen duen input edo mintzairari edota beste ikaskideek eskeinitako input-ari ikasle bakoitzak bere zentzua ematen diola. Bigarren hizkuntza eskuratzen ari den ikaslea hizkuntza horretaz jasotzen duenari gero eta esanahi gehiago ematen dio, bidena-barrean hizkuntza berriaren forma eta egitura linguistikoko ikasiz. Hori delata, bigarren hizkuntza erabiltzeko aukerak hizkuntza berriaren ikaskuntza errez dezaketela baieztatu daiteke.

Bigarren hizkuntzaz bideratzen diren esanahien negoziatioa eta eraikuntza hasten da irakasleak eta, bereziki, ikasleek komunikazioa kokatzen ari den egoera ulertzen duten momentutik. Ikasgela barneko edozein egoera komunikatibotako irakasleak testuingurua prestatzen du kurrikuluaren barruko edukiak eta prozedurak irakasteko burutzen dituen zereginak egitura eta antolatzeke helburuz. Egoera komunikatibo batetan partaideen kokapen fisikoak eta baliabide materialen erabilpenak testuinguruko euskarria osatzen dute. Hoiaren artean ikasleentzat sentimenezko laguntzak dira nabarmenenak, hala nola, irakaslearen keinuak edo ikusmenezko materialak (objektuak, irudiak, ...). Testuinguruko euskarriek normalean egoera komunikatiboari zentzua ematen laguntzen dute.

Ikaskuntza-eduki eta zereginen inguruan irakaslearen eta ikasleen elkarrekiko iharduera artikulatzen da elkarrekintza sekuentzia egonkorretan. Elkarrekintza-sekuentzia edo formato hoietan irakaslearen eta ikasleen rol edo paperak eta parte hartzeko behar dituzten txandak gehienetan irakaslearen-gandik erregulatuta agertzen dira. Eskolako kurrikuluaren arloei dagozkien ikasgaietan burutzen diren zereginen aurkezpen, garapen eta bukaeran irakasleak antzeko elkarrekintza-sekuentziak jarraitzen ditu.

Sekuentzi egonkor hauei esker ikasleek nola jokatu behar duten berehalaz asmatzen dute.

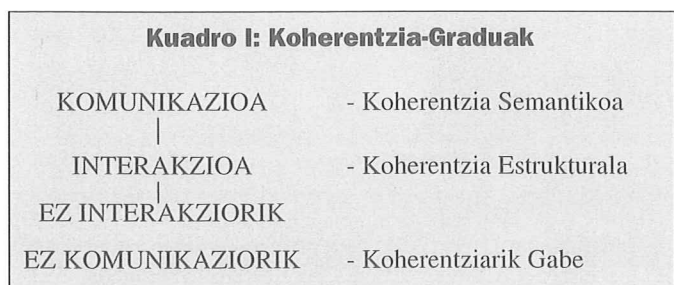
Erreferente guztien agerpena, testuinguruko euskarria eta ikasgaiak jarraitzen dituzten elkarrekintza-sekuentziak, parte-hartze egitura zehatz baten ondorioa da. Parte-hartze egitura honi esker bigarren hizkuntzaz irakasten zaie ikasleek irakaslearen ekintzak eta ahozko mezuak interpretatzen dituzte testuinguru ulergarri baten barruan. Egoera honen errepresentazioa ezberdina da irakasleentzat edo ikasleentzat bainan negoziatio-prozesu baten ondorioz elkartrukaturiko errepresentazioa lortzen da. Egoera eta honexetan gertatzen diren ekintzak elkarren artean errepresentatzeak ikasleei ulertarazten zaie haiengandik espero dena nahiz eta ikasten ari diren hizkuntzaren forma linguistikoen ulerkuntza eskasa izan.

Irakasleak negoziatio-prozesuan elkarrekintza-moldaketak normalean martxan jartzen ditu, estrategia eta taktika barietate handi bat erabiliz. Irakaslearen interesaren arabera elkarrekintza moldaketak bigarren hizkuntzaren forma linguistikoiari ala mezuari zuzentzen zaizkio. Elkarrekintza-moldaketen egokitasunak, ikasleen erantzunekin batera, ikasgelako komunikazio-gradu handi edo txiki bat errez edo oztopa dezake, hots, arrakasta edo porrotora eraman dezake elkartrukaturiko esanahien eraikuntza.

Ikasle bakoitzak egoerari buruz duen errepresentazioa irakaslearenarekin konparatuz gero asimetrikoa eta ezberdina da, eta, neurri handi batetan, murriztua. Ikasgelan planteatzen diren egoerei aurre egiteko ikasleek hitzezko kodearen (ama-hizkuntza, bigarren hizkuntza edo tarteko hizkuntza) edota ezhitzezko (keinuak, ekintzak ....) lengoaiaren bitartez transmitituko zenbait estrategia erabiltzen dute. Egoera komunikatiboari buruzko partaideen errepresentazioak berbaldian tratatzen diren topiko edo gaien proposamen eta kontrolean islatzen dira. Errepresentazio hori elkartrukaturikoagoa izatera heltzen da ikasleek berbaldiaren gaiak proposatzen eta kontrolatzen dituzten heinean. Azken finean, ikasleak beren esperientzietan zentzua etengabeki ematen saiatzen ari dira esanahien eraikitzaile aktiboak baitira.

□ **Komunikazioa Euskarazko Murgiltze-Ikasgelan**

Orain arte bigarren hizkuntzaren eskurapenean elkarrekintzek eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesuek duten garrantzia azpimarratu dugu. Baina horrek esan nahi du elkartruke guztiek partaideen arteko komunikazioa errezten dutela?. Galdera honi erantzun bat eman nahian euskarazko murgiltze-programa baten lehen urtean egindako ikerketa batera hurbiltzen gara. Ikerketa honetan irakasleen eta 3 urteko ikasleen arteko elkartrukeetan lortutako koherentzia-graduak analizatzen dira. Irakaslearen eta ikasleen arteko hiru koherentzia-gradu bereizten dira ikerketa honetan (kuadro I).





Elkartrukeak komunikatiboak kontsideratzen dira irakaslea eta ikaslea/k elkarrekin elkarrizketaren topiko edo gai bat elkartrukatzera edo konpartitzera iristen badira, hau da, esanahiaren ikuspuntutik bien arteko koherentzia ematen baldin bada. Elkartruke-mota hauetan ahozko edo ez-ahozko mezu baten bidez ikasleek ulertu dutela eta irakaslearen eskakizunetara egokitzen den esanahi bat emateko gauza direla erakusten dute. Ondoren aurkezten den elkartruke komunikatiboa euskarazko murgiltze-programaren hasierari dagokio. Irakasleak haurrei ipuin berri bat kontatu ondoren galderak egiten dizkie noraino ulertu duten ikusteko.

*Irakaslea: Eta txirristatik zer ateratzen zen?*

*(ormirudian keinu batez txirrista seinalatzen du)*

*Ion: Musika*

*Idoia: Musika*

*Irakaslea: Musika ateratzen zen*

Elkartruke honetan bi ikasleek alde batetik irakaslearen galdera ulertu dutela, eta bestetik erantzun egokia emateko gai direla erakusten dute. Beraz, elkartruke komunikatiboa edo esanguratsua dela esan dezakegu.

Beste elkartrukeetan irakaslearen eskakizunen aurrean ikasleek parte hartzeko gogoia edo nahia erakusten dute baina, alderantziz, ez dira gauza informazio koherentea edo egokia emateko. Elkartruke-mota hauek interaktiboak izendatu dira irakaslearen eta ikasleen mezuaren arteko koherentzia semantiko ezartzeko gauza ez bait dira. Hurrengoa elkartruke interaktibo baten adibidea da. Elkartruke honetan irakaslea semaforoaren koloreak eta kolore bakoitzaren esanahia lantzen ari da.

*Irakaslea: Eta berde dagoenean zer egiten dugu?*

*(keinu batez platera berde bat seinalatzen du)*

*(zalantzaszko keinua egiten du)*

*Maidier: Platera, platera*

*Irakaslea: Bai, platera berdea da*

*(platera jartzen du pintza berde baten ondoan)*

Ikasleak badaki zerbait erantzun behar duela eta horrela egiten du, baina erantzunarengatik irakaslearen galdera ez duela ulertu argiro ikusten da.

Azkenik, beste elkartrukeetan irakaslearekin topiko edo gai bat elkartrukatzeko ezintasuna erakusten dute ikasleek. Elkartruke hauek ezin dira ez komunikatibo ezta interaktibo bezala kontsideratu ikasleek mezurik ematen ez dutenean agertzen direlako. Ondorengo elkartrukean irakaslea eta ikasleak sukalde txokoan aurkitzen dira.

*Irakaslea: Unai! Edalontzi, emango al didazu edalontzia?*

*(ekartzeko keinua egiten du)*

*Eman edalontzia! (keinu batez edalontziaren itxura errepresentatzen du)*

*Unai: /ez du erantzunik ematen/*

*Irakaslea: Ez dago? Bai. Nik hartuko dut (armairutik edalontzi bat hartzen du)*

Elkartruke honetan agerian dago irakaslearen mezuaren ulertzeintasuna haurrak edalontziak aurrean dituelako. Kasu

Barrutia Ikastola. Gernika





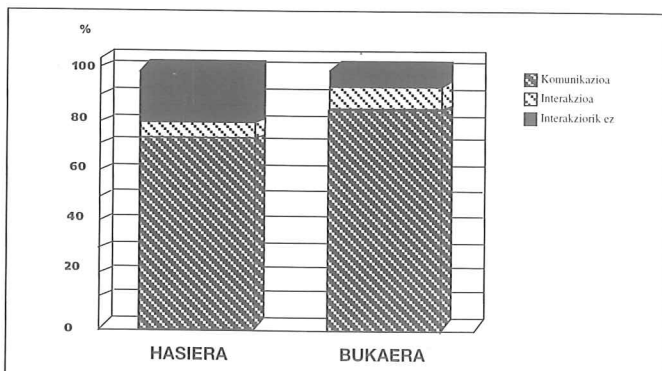
Barrutia Ikastola. Gernika

honetan eta aurrekoan irakasleak plantetatutako topikoaren eta ikaslearen konportamenduaren artean haustura komunikatiboak agertzen dira. Haustura komunikatiboan aurrean irakasleak elkarrekintza-moldaketak erabiltzen ditu ikaslearekin komunikazioa ezarri ahal izateko. Irakasleak arrakasta komunikatibo gehiago lortzen du beste baliabide linguistikoak (esaterako, galderak edo aginduak aldatuz) edo ez-linguistikoak (egoeraren berantolakuntza bat planteatuz) erabiltzen dituenetan.

raz gaitasunik ez izan arren eta euskararen eta gaztelaniaren arteko urruntasun ikaragarriak ulerkuntza pasibo-gradu bat ere ez erreztu arren.

Elkartruke interaktiboak agertzen dira presentzia egonkor batekin bi denboraidietan (%7,45 hasieran eta %8,26 bukaeran) eta ikasleak parte hartzeko interesa isladatzen dute bere mezua irakaslearen mezuari semantikoki ez badagokio ere. Interakzioak komunikaziorako beharrezko urratsa suposatzen du koherentzia semantikoa ezar dadin nahitaez koherentzia estrukturala eman behar delako.

**Grafiko I:**  
Koherentzia-graduak irakasle/ikasle elkartrukeetan



Euskarazko murgiltze-programa baten lehen ikasturteko bi denboraldi ezberdinetan (ikasturtearen hasieran eta bukaeran) emandako irakaslearen eta ikasleen arteko elkartrukeen analititik (grafiko I) aipagarriena da elkartruke gehienetan komunikazioa ezartzen dela. Komunikazioa lortzen da eskolarizatzearen lehen momentuetatik (%74,18), ikasleek euska-

raz gaitasunik ez izan arren eta euskararen eta gaztelaniaren arteko urruntasun ikaragarriak ulerkuntza pasibo-gradu bat ere ez erreztu arren. Elkartruke interaktiboak agertzen dira presentzia egonkor batekin bi denboraidietan (%7,45 hasieran eta %8,26 bukaeran) eta ikasleak parte hartzeko interesa isladatzen dute bere mezua irakaslearen mezuari semantikoki ez badagokio ere. Interakzioak komunikaziorako beharrezko urratsa suposatzen du koherentzia semantikoa ezar dadin nahitaez koherentzia estrukturala eman behar delako.

Ondorio bezala, esan dezakegu elkartruke komunikatiboetan esanahiaren eraikuntza funtsean bi aspektuen menpe dagoela. Lehena, elkartrukea ematen ari den testuinguruari buruz partaideek (irakasleak eta ikasleek) duten elkartrukaturiko edo konpartitutako ulerkuntza. Eta bigarrena, gertatzen denari buruzko interpretazio arauak, partaideen ahozko jokabidea barne delarik. Modu honetan, arrakasta edo haustura komunikatiboari laguntzen dioten elementuak eta partaideek elkarri ulertzeko eta esanahia negoziatzeko erabiltzen dituzten pautak komunikatiboak aspekturik garrantzitsuenetariko bezala agertzen zaizkigu irakasleak eta ikasleek elkarrekin bigarren hizkuntzaz eraikitzen duten berbaldiaren analisisian.

# Irakasle-ikasleen arteko komunikazioa murgiltze ereduan.

## Irakaslearen estrategiak.

Francisca Zabaleta Zabaleta.



Barrutia Ikastola. Gernika

---

---

### **Eskola komunikazioaren osagaiak eta baldintzak.**

---

---

**Elkarrekintza komunikatiboa sustatzeko irakasleak egin beharreko egokitzapenak.**

---

---

**Komunikazioa eta bigarren hizkuntzaren erabilera sustatzeko irakaslearen estrategiak.**

### **I. ESKOLA KOMUNIKAZIOAREN OSAGIAK ETA BALDINTZAK.**

#### **1. KOMUNIKAZIOAREN HASIERA ESKOLAN.**

Komunikazioa gizarte ekintza konplexua da. Helburu anitz dituena. Hitzeginez edo hitzegin gabe lortzen dena. Egoera desberdinetan, edukin desberdinekin, partaide batekin edo askorekin, "feedback" prozesu baten bidez bilakatzen dena.

Hiru urteko haurrek eskolatzen direnerako ezagutzen dute pertsonen komunikazio tresnarik garrantzitsuena, hizkuntza. Eskolatu aurreko hiru urte horietan bide luzea egina dute komunikazio trebakuntzan: hitzegiten ikasi dute, badakite nahi dutena jakinarazten eta besteek esaten dutena ulertzen. Baina, nola ikasi dute hitzegiten? Galdera asko sortzen dira komunikazioa zer den azaltzerakoan. Bruner, Wertsch, eta beste ikertzaileek erakutsi duten bezala ama-umearen elkarrekintzan sortzen da komunikazioa.

Adibidez, jaio berriak negarrez hasten dira oinazea edo ez atsegina dutenean. Egoera bati emandako erantzuna besterik ez da negarra. Ez du komunikazio xederik edo helbururik.



Baina amak edo inguruan dagoen zaintzaileak, hasiera-hasieratik eransten dio xede bat, esanahi bat, haurraren negarrari. Negarra adierazle bat bezala interpretatzen du, oinaze edo atsegin ezaren zeinu bat bezala eta erantzuna ematen dio: umearen sehaska mugitu, umea aldatu eta titia eman, besoetan eduki e.a. Piskanaka-piskanaka umeak ikasten du negarra eginez lor dezakeela amak berak nahi duena egitea: besoetan hartu, janaria eman edo beste zerbait. Negarra amarekin komunikatzeko adierazle edo bitarteko bezala erabiltzen ikasi du. Amarekin edo zaintzailearekin komunikatzen ikasi du. Gero pertsona gehiagorekin eta tresna gehiago erabiliaz (keinuak, zeinuak, irudiak, hizkuntza) komunikatzen ikasiko du. Tresna horien artean hizkuntza da indartsuena.

Lehen haurtzaroan hizkuntzak ikasteko erraztasun berezia dute haurrek. Hiru urtetarako gehienek menperatzen dute ama-hizkuntza edo lehenengo hizkuntza. Eta familian bi hizkuntza erabiltzen badira, biak ikasten dituzte jatorrizko elebidunak bihurtzen direla.

Hiru urtetan ikastolara edo eskolara joaten hasten diren etapa berri bat hasten dute haurrek. Pertsonen bizitzan izugarrizko garrantzia duen etapa da. Familiaren babesetik at gizarte testuinguru berrira egokitzea eskatzen diena, ikasle "berdinen" taldera alde batetik eta irakaslearekin batera osatuko duten talde gidatura bestetik. Egokitzapena komunikazioaren bidez bakarrik lor dezakete. Eta beraiek bezalako ume askorekin eta irakaslearekin komunikatzen ikasi behar dute, komunikazioak dituen baldintzak kontuan hartuz.

## 2. ELKARRIZKETAK ETA ELKARREKINTZAK OSATZEN DUTE KOMUNIKAZIO PROZESUA.

Eskolan hasten den komunikazio prozesua aztertzen hasi aurretik komunikazioa bere osotasunean ulertu behar da. Komunikazio prozesua ongi zehazteko argiagoa litzateke elkarrekintza komunikatiboaz hitzegitea, elkarrekintzak eta elkarrizketak osatzen duten prozesua delako. Beste modu batera esanda, elkarrekintza komunikatiboan partaideen ekintzak artikulatzen dira hau da elkarrekin zerbait egiten dute, komunikazio tresnak (keinuak, irudiak, hizkuntza) darabilzkiten bitartean. Tresna horien artean hizkuntza da komunikazioarako indartsuena eta aberatsena.

Beraz, komunikazioa elkarrekintzan oinarritzen da. Pertsonen elkarrekintza prozesuak eraikitzen du komunikazioaren azpiegitura edo mapa (Zabaleta, 1994, 1995). Elkarrekintza maparen barruan komunikazio tresnak edo lengoaiak erabiltzen dira (gorputz lengoia, keinuak, irudiak, ahozko hizkuntza, e.a.). Komunikazioa bere konplexutasunean ulertzeko, bi maila desberdineko azpiprozesuez integraturiko prozesu orokorra dela kontuan hartu behar da. Ondorioz komunikazio hura edo elkarrekintza komunikatiboa aztertzerakoan, integratzen edo osatzen duten bi azpiprozesuak batera aztertuko dira: a) maila makrogenetikoan ematen den elkarrekintza, eta b) maila mikrogenetikoan ematen den elkarrizketa.

Komunikazioa aztertzerakoan partaideek egiten dutena eta esaten dutena batera aztertuko da elkarrizketa elkarrekintza txertatzen delako. Elkarren osagarri direlako. Gela barruko elkarrizketak aztertu aurretik elkarrekintzak aztertuko dira (Coll, Colomina, Onrubia & Rochema, 1992; Zabaleta, 1994,



Barrutia Ikastola. Gernika

1995), eta elkarrekintza mapetan kokatu elkarrizketak. Esaten dena egiten denarekin batera aztertuaz. Bi galdera dira batera erantzun beharrak: Zer egiten dute irakasle-ikasleek? Eta, bitarte horretan, nola hitzegiten dute? Adibidez, matematika ikasteko nolako iharduerak egiten dituzten eta nola hitzegiten duten iharduera horiek egiten ari direnean.

## 3. IRAKASLE-IKASLEEN ARTEKO ELKARREKINTZA KOMUNIKATIBOAREN BALDINTZAK.

Elkarrekintza komunikatiboa da hezkuntzaren oinarria. Hezkuntza prozesuak komunikazio prozesuak direlako neurri handi batean. Baina hezkuntzan mota askotako elkarrekintza komunikatiboak osatzen dira. Testuinguru eta partaide desberdinak baldintzatzen dituzten elkarrekintzak.

Partaideak kontuan hartzen badira bi motatako elkarrekintzak berezi daitezke, irakasle-ikasleen artekoak eta ikasle edo berdinen artekoak. Testuinguruetan oinarritzen bagara berriz, gela barruko elkarrekintza komunikatibo formalak edo gela barruan, jantokian, autobusean, jolastokian, e.a., osatzen diren elkarrekintza komunikatibo informalak aipatu daitezke. Gaia mugatzeko asmoz, Haur Hezkuntzan eta gela barruan irakasle-ikasleen artean osatzen diren elkarrekintza komunikatiboak aztertuko dira hemendik aurrerako orrialdeetan.



Haur Hezkuntzako eskola ihardueretan sortzen den komunikazioa edo elkarrekintza komunikatiboa etengabeko bilakera ematen den prozesu komunikatiboa da. Heldutasun maila desberdineko partaideen arteko elkarrekintza komunikatiboa, bertan irakaslea eta gaitasun desberdineko ikasleak aritzen baitira. Partaide hauek helburu desberdinak dituzte, irakasleak irakaskuntza lortu nahi duen bitartean ikasleen helburua ikaskuntza delako. Gizarte prozesu guztiak bezala baldintzatua dagoen prozesua da. Programa edo kurrikuloak baldintzatua, egutegi eta ordutegi batek baldintzatua, irakaslearen prestakuntzak eta espektatibak baldintzatua, ikasleen gaitasunak eta pertsonalitateak baldintzatua. Haur Hezkuntzak irauten dituen hiru ikasturteetan bilakatuko den komunikazio prozesu malgu eta konplexua da.

Irakasle-ikasleen arteko elkarrekintza komunikatiboa irakasleak gidatutako prozesu bat da. Irakasleak gidatzen ditu ikasleak ikaskuntza helburuak lortzeko behar dituzten laguntza psikopedagogikoak emanez. Baina ikasleak ere partaide aktiboak dira eta partaide guztiek osatzen dute gelako "feedback" prozesua. Talde osoak du protagonismoa.

Hala ere, gela barruko elkartruke komunikatiboen azterketak garbi isladatzen du irakaslea dela gelako aktore nagusia. Irakasleak gidatzen du prozesu orokorra eta bera da denbora gehienez komunikatzen eta hitzegiten aritzen dena. Irakaslea ikasle talde osoarekin, talde txiki batekin edo ikasle bakoitzarekin komunikatzen da eta gela barruko elkartruke komunikatibo gehienetako partaidea da. Ikasleek orotara, protagonismo nagusia dute ere, baina ezin da ahaztu harre-

man gehienak binaka osatzen direla. Irakasleak ikasle desberdinekin, banan-banan aukeratutakoekin, osatzen ditu elkartruke gehienak. Ondorioz ikasle bakoitzak komunikatzeko duen denbora mugatua dago eta txikiagoa da.

Muga horiek zehazterakoan edo ikasleek elkarrekintza komunikatiborako dituzten aukerak aztertzerakoan argi geratzen da faktore askok duten zerikusia: gelaren antolaketa, irakasleak hizketa txandak emateko modua, e.a. Oso faktore garrantzitsuak benetan ikasle bakoitzak aukera hauen arabera lortzen dituelako komunikazio gaitasunak.

Ikasgelako elkarrekintza komunikatiboaren kontrola da beste faktore garrantzitsu bat. Hasieran prozesuaren kontrola irakasleak daramala argi ikusten da. Komunikazioa lortzeko irakaslea ikasleei laguntza asko eskaintzen saiatzen da: egitura egonkorrak, iharduera errepikatuak, komunikazio tresna anitz (ez hitzezko lengoaia, keinuak, irudiak, materialak) e.a. Baina piskanaka, ikasleen autokontrol gaitasuna aurrera doan heinean, kontrola lagatzen joaten da ikasleen autokontrolari sarrera emanez eta hauen eskuetan uzten du beren kabuz egin dezaketen guztia.

## **II. ELKARREKINTZA KOMUNIKATIBOA SUSTATZEKO IRAKASLEAK EGIN BEHARREKO EGOKITZAPENAK.**

Murgiltze-ereduetan eskolaratzen diren haurrak komunikazio tresna aunitz erabiltzen dakitenak izaten dira. Euskal Herriko murgiltze ereduetan hasten diren ikasle gehienak gazteleraz hitzegiten dute baina harrera ematen dien irakasleak ez du gaztelerarik erabiliko gelan. Gelako hizkuntza oraindik ezagutzen ez duten euskara (H2) izanzen da.

Hizkuntzak erabiliaz ikasten dira. Zenbat eta gehiago erabili orduan eta aukera gehiago ikasteko. Zenbat eta erabilera funtzionalagoa bideratu, orduan eta gehiago errazten da ikaskuntza. Ildo honetatik edo bigarren hizkuntzak irakasteko sortu dira murgiltze-ereduak. Eredu hauetan ikasi behar den bigarren hizkuntza da eskolan erabiltzen dena. Eskolan erabiliaz ikasiko dute ikasleek bigarren hizkuntza.

Murgiltze-eredu desberdinak daudenez, hurrengo orrialdeetan, erabateko murgiltze eredu goiztiarrez ariko gara soilik. Hiru urteko haur elebkarrei bigarren hizkuntza (H2) irakasteko ezartzen dena. Hasieratik irakasleak bigarren hizkuntza bakarrik erabiliko du ikasleekin hitzegiterakoan. Ikasleek, lehenengo hilabeteetan, lehenengo hizkuntza (H1) erabiltzen dute baina, piskanaka, hasten dira bigarren hizkuntzan hitzegiten, lehenengo irakaslearekin eta gero elkarren artean.

Murgiltze-eredu goiztiarra eredu aberasgarria da. Eredu elebkarrek lortzen dituzten hezkuntza helburuez gain bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan ondorio zabalenak lortzen dituelako. Hori frogatu da egoera minorizatua jasaten duten hizkuntz askoren irakaskuntzan eta beraien artean euskararen irakaskuntzan (E.I.F.E, 1986, 1989, 1990, Zabaleta, 1986). Baina murgiltze-ereduen barruan gertatzen dena ulertzen saiatzea da gure helburua eta horretarako hurrengo galderak egin behar dira: Nola hasten dira hiru urteko ikasleak irakaslearekin komunikatzen? Nola burutzen dituzte edukin desberdinetako iharduerak? Nolako estrategiak erabiltzen ditu ira-



kasleak komunikazioa eta bigarren hizkuntzaren erabilera batera sustatzeko?

Argia da dagoeneko murgiltze-ereduetako eta eredu elebakarretako helburuak ez direla berdinak eta beraietako irakasleen lanek ere desberdintasunak izango dituztela. Murgiltze-ereduetako irakasleak, beraien ikasleei bigarren hizkuntza ikasten laguntzeko estrategia psikopedagogiko bereziak hartzera behartuak daude. Berezitasun horiek nabarmenagoak izango dira Haur Hezkuntzaren hasieran eta desagertzen joango dira ikasleek bigarren hizkuntza ikasten duten heinean. Hurrengo orrialdeetan murgiltze-ereduetako irakasleek erabiltzen dituzten egokitzapen edo estrategia garrantzitsuenak aztertuko dira.

### 1. GELAKO ANTOLAKETAREN EGOKITZAPENA.

Murgiltze eredu aunitzetan irakaslea da bigarren hizkuntzaren "input-a" emango duen iturri bakarra. Egoera horretan, ikasle taldeak bigarren hizkuntza entzuteko eta erabiltzeko dituen aukerak handitu behar dira eta horretarako denborarik gehiena irakaslearekin batera aritu behar du lanean. Horrek talde handiaren antolaketa eskatzen du, onuragarriago delako murgiltze-ereduko komunikazioa bigarren hizkuntzan eraikitzen hasteko. Irakasle trebeek askotan erabiltzen duten antolaketa mota da, bai elkarrekintzak burutzeko eta, baita, horien ondorioz sortzen diren banakako lanak prestatzeko ere. Honela bada, talde handiaren antolaketa eta ondorioz sortzen den banakako lanak lirakeke egokienak murgiltze ereduaren hasieran.

Antolaketa horren iraupenari dagokionez ikasleen lehen hizkuntza ere kontuan hartu behar da. Ikasleak ama-hizkuntza berdinekoak direnean hizkuntza hori erabiltzen hasten dira beraien artean. Ondorioz "txokoak" edo ikasle talde txikiak sortzea ez da komenigarria ikasleek beraien artean bigarren hizkuntzan hitzegiten hasten diren bitartean.

Baina azpimarratu behar da talde txikian irakaslearekin batera lan egiteak duen garrantzia. Ikasle bakoitzari laguntza pertsonalizatua ematea ahalbideratzen diolako irakasleari. Baina lan antolaketa honek murgiltze-ereduetan irakasle laguntzaileak izatea eskatzen du. Irakasle horiek dauden kasuetan Haur Hezkuntzako antolaketarik egokiena gelaz kanpoko lauzpabosteko ikasle taldeen errotazioa da. Horrela irakasleak gelako lana jarraitzen duen bitartean, irakasle laguntzaileak talde txikiarekin lan egin dezake ikasle bakoitzari laguntza indibidualizatua emanez.

### 2. PROGRAMAZIOAREN EGOKITZAPENA.

Haur Hezkuntzako lehenengo ikasturtean programazio osoa egokitu behar da murgiltze ereduaren egoera komunikatibo berezira. Lehenengo hilabeteetako helburu nagusia bigarren hizkuntzaz baliatuko den komunikazioa eraikitzen hastea da eta horretarako murgiltze-ereduak duen helburu bikoitza kontuan hartu behar da: a) Hezkuntzako elkarrekintza komunikatiboa eraiki eta, b) Bigarren hizkuntza ikasi eskolan erabiliaz edo eskolako hizkuntza bihurtuaz. Aipaturiko helburu bikoitzak programazioaren egokitzapenak eskatzen ditu, bai edukinen aldetik eta baita ihardueren aldetik



Barrutia Ikastola. Gernika

ere.

Edukinei dagokienean ikasleen hizkuntz gaitasuna izanzen da kontuan eta ama-umeak elkarrekiko komunikazioa hasten duten moduan bideratuko da irakasle-ikasleena. Eguneroko elkarrekintzetan hasiko dira komunikatzen (arropa zintzilikatu, gauzak gorde, eserlekuetan jarri, jolastu, elkarlanean hasi, e.a.). Gelan manipulatu daitezkeen materialetaz, egin daitezkeen ekintzetaz eta sortzen diren gertakizunetaz hitzegingo dute. Bertako ingurunean edo "hemen eta orain" gertatzen diren ihardueretaz, bertan dauden pertsona eta gauzetaz hitzegingo dute. Beste modu batera esanda, hasieran erreferentzia pragmatikoaren perspektiba erabiliko dute eta bertako ingurunean kokaturiko iharduerak behin eta berriro errepikatuko dira.

Lehen hilabeteetako helburu nagusia bigarren hizkuntza erabiliaz elkar ulertzen hastea denez, hasierako edukinak erritmo motelagoan sartuko dira murgiltze-ereduetako programazioan. Laburbilduz, edukina egokitzeko proposaketak (Zabaleta, 1994) hurrengoak lirakeke:

- a) Garrantzi berezia emango zaio "Agurra" saioari, benetako balioa duelako ikasgelan hizkuntza modu naturalean irakasteko.
- b) Hizkuntza irakasteko helburua duten edukinetan (ipuina, hizkuntz jokoak), Haur Hezkuntzako hiru ikasturteetan egokitzapenak egingo dira.
- b) Beste edukinetan (matematika, gizartea, irakurmen- idazmena e. a.) lehenengo ikasturtean egokitzapenak egiteak komenigarria dirudi, gero eredu elebakarretako programazioekin berdintzen joateko.



### **III. KOMUNIKAZIOA ETA BIGARREN HIZKUNTZAREN ERABILERA SUSTATZEKO IRAKASLEAREN ESTRATEGIAK.**

Murgiltze-ereduko irakaslea, irakasle guztien modura, bere ikasleekin komunikazioa eraikitzen saiatzen da hasiera-hasieratik. Baina eredu elebakarretako komunikazioa denek ezagutzen duten hizkuntzan eraikitzen den bitartean, murgiltze-ereduetako komunikazioaren tresna nagusia ikasleek ikasi behar duten bigarren hizkuntza da. Beraz, murgiltze-ereduko irakasleak komunikazioa eta bigarren hizkuntzaren erabilera batera sustatu behar ditu.

Helburu bereziek neurri psikopedagogiko bereziak eskatzen dituzte. Aurreko orrialdeetan gelako antolaketan eta programazioan egin beharreko egokitzapenak aztertu ondoren, hurrengoetan komunazioa eta bigarren hizkuntzaren erabilera batera sustatzeko erabili beharreko estrategia bereziak aztertuko dira.

#### **1. IRAKASLEAREN ESTRATEGIAK KOMUNIKAZIOA SUSTATZEKO.**

Lehenengo hizkuntza familian ikasten da. Ama-umearen arteko elkarrekintzan oinarritzen den ikaskuntza da. Bigarren hizkuntza, murgiltze eredu goiztiarrean ikasten denean, eskolan ikasten da. Irakasle-ikasleen arteko elkarrekintzan oinarritzen den ikaskuntza da. Irakasleak bai ikasle talde osoare-

kin eta, baita, ikasle bakoitzarekin osatzen duen elkarrekintzan oinarritua.

Eskolako elkarrekintza komunikatiboak berdintasunak eta desberdintasunak ditu familiaren barruan sortzen denarekin. Amek eta irakasleek, komunikazioa ziurtatzeko eta hizkuntza berri bat irakasteko erabiltzen dituzten estrategia aunitz berdinak dira. Eta berdintasun horiek handiagoak dira murgiltze ereduetan eredu elebakarretan baino. Besteak beste, murgiltze eredueta irakasleek, amen antzera, hizkuntza berri bat irakasten dutelako. Hurrengo lerroetan murgiltze-ereduetako irakasleek erabiltzen dituzten estrategia nagusietaz arituko gara.

##### *1.1. Ikasleen lehenengo hizkuntzaren erabileraren onartze baldintzatua.*

Murgiltze eredueta irakasleak elebidunak dira eta hasieran komunikazioa sustatzeko onartzen dute ikasleek gelan ama-hizkuntza erabiltzea. Ondorioz, hasierako elkarrizketetan bi hizkuntz entzuten dira gelan: irakasleak erabiltzen duen bigarren hizkuntza (H2) eta ikasleek erabiltzen duten lehen hizkuntza (H1). Baina onartze baldintzatua da. Onartze baldintzatu hori estrategia baliagarria da komunikazioa sustatzeko. Estrategia horren bidez ikasleekiko komunikazioa errazten delako bigarren hizkuntzaren ikaskuntza hasten den bitartean.

Baina aipatu den bezala H1en onartzea baldintzatua da. Irakasleak H1en erabilera onartzen duenean ere argi uzten du H2 dela eskolako hizkuntza. Horretarako, gero ikusiko dugun bezala, irakasleak H1en eta H2ren onartze diskriminatiboak egiten ditu. H1ren erabilera onartzen da komunikazioa sustatzeko beharrezkoa den bitartean eta inolako errefortzurik gabe. Baina H2ren erabilera, gero ikusiko ditugun estrategien bidez, indartzen du gelako hizkuntza dela adieraziaz.

##### *1.2. Erreferentzia pragmatikoa.*

Perspektiba erreferentzialari buruz Wertsch-ek ekarpen garrantzitsuak egin ditu Vygotsky-ren azterketa semiotikoa abiapuntutzat hartu ondoren.

Erreferentzia pragmatikoa da bestearen arreta objektu edo iharduera espezifikoko baterantz bideratzeko solaskideek erabiltzen duten mekanismoa. Erreferentzia pragmatikoaren bidez elkarrekintza eta elkarrizketaren esanahia bertako testuinguruan kokatzen da. Wertsch-ek ongi aztertu duen bezala, erreferentzia sinpleena begirada eta keinuen bidez eta gero erakusleen bidez (hau, hori) egiten dena da. Adibidez, irakasleak ikasleari, besoko keinuaz edo erakusleak erabiliaz bere eserlekua zein den adierazten dionean erabiltzen dena.

Laburbilduz, esan genezake erreferentzia pragmatikoa erabiltzen dela “hemen eta orain” dauden pertsona edo gauzetaz, eta bertan egiten diren ihardueretaz hitzegiten denean. Murgiltze ereduaren hasieran eta komunikazioa errazteko, nahitaezkoa da erreferentzia hau erabiltzea bertako testuinguru extralinguistikoa kokatuaz elkarrizketaren esanahia. Adibidez, ikasgelako eta ikasleen gauzetaz, beraien izen, arropa eta ezaugarrietaz, egiten dituzten jolas eta ekintzetaz e.a. hitzeginez.

### 1.3. Gizarte erreferentzia.

Coll & Onrubia (1992) eta Zabaletaren (1994, 1995) ustez garrantzi handiko estrategia da bigarren hau ere eskola diskurtsoan. Gizarte erreferentziaren osagaiak dira eskolako edukinekin zerikusi zuzenik ez duten gizarte esperientzia edo ezagutzak. Adibidez, ikasleen familietaz, auzoko edo eskolako jaietaz eta gertakizunetaz, eskolako jantokiko edo autobusetako gertakizunetaz eta abar hitzegiten denean gelan. Irakasleak, ikasleen ingurune soziala eta beraien ezagutzak eta esperientziak ezagutzen baditu, elkarrekiko komunikazioa sustatu lezake gelan gauza horietaz hitzeginez.

Gizarte erreferentziako perspektiba maiz erabiltzea baliagarria da murgiltze eruedetan. Horrela errazago ulertzen dutelako ikasleek bigarren hizkuntzan azaltzen zaiena. Edukina ezaguna baitute. Adibidez, irakasleak ikasleen familietako berriak edo eskolako gertakizunak gelan aipatzen dituenen gai horiek, ezagunak direnez, errazago ulertzen dituzte ikasleek.

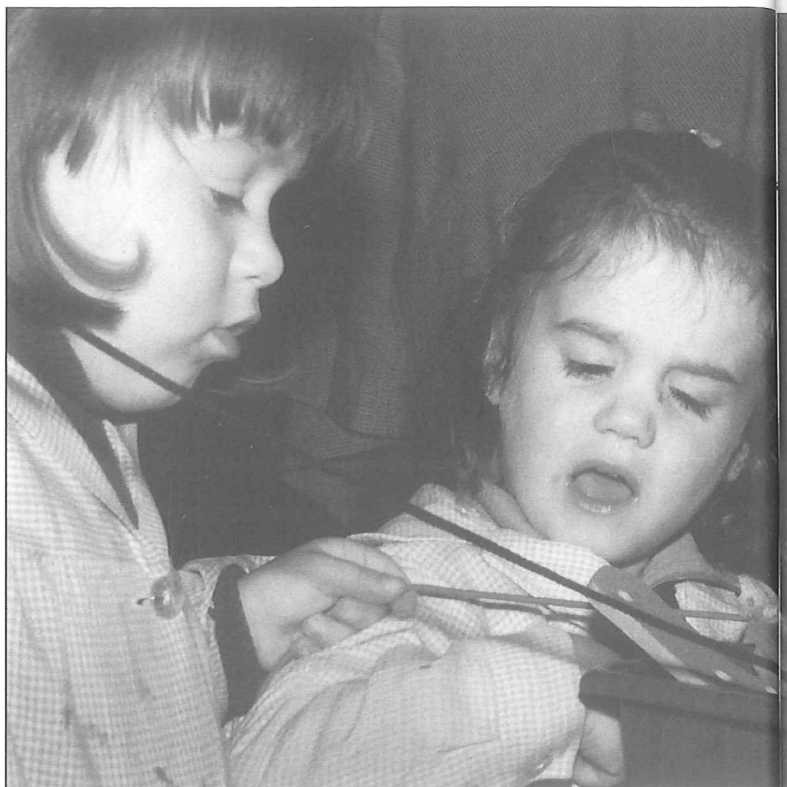
Gizarte edukin horiek askotan eta modu naturalean azaltzen dira Haur Hezkuntzan: umeak daramaten arropa berria, urtebeteak, familietako lanbideak, adinak, eskolako jaiak, e.a.. Ezagunak diren gai horiek elkarrekiko komunikazioa sustatzeko duten baolioarengatik zabaltasunez erabili behar ditu irakasleak.

Programazioetatik hitzegiterakoan aipatu dugu Haur Hezkuntzan badela neurri handi batean gizarte erreferentziak osatzen duen saioa: eskola egunari hasiera emateko "Agurra". Saio honen benetako balioa gizarte erreferentziaren perspektiba zabaltasunez erabiltzean datza. Baina perspektiba hori ezin da Agurra saiora mugatu eta murgiltze eruedetako irakasle trebeek perspektiba horiek, edozein gaiaren barruan txertatzen direnean, jarraipena ematen diete eta, bukatu ondoren, lehengo edukinera itzultzen dira. Horrela, bapatean sortzen diren edukin sozialetaz hitzeginez, elkarrizketa espontaneoak edo naturalak sortzen direlako gelan eta ikasleen arreta hobeki mantentzen delako.

### 1.4 Edukinekiko erreferentzia espezifikoaren negoziaketa.

Coll & Onrubia-k (1992) definitzen dute, programazioko edukinekin erlasionaturiko ezagutzak osatzen dutela esanez. Eskolan irakatsi eta ikasi behar diren ezagutzak dira. Ezagutza hauen inguruan osatzen da irakasle eta ikasleen eskola eguna.

Gelan ezagutza berri bat azaltzen denean aurrekoak ezagutzen direneko hipotesi implizitoa izaten da. Baina askotan gaizkiulertuak sortzen dira eta irakasleak ikasleekin esanahi bateratua berriro negoziatu behar du. Horretarako hasierakoa baina maila baxuagotik hasi behar du egokitzapena eginez. Adibidez, gure ikerketan (Zabaleta, 1994, 1995) irakasleak ikusten bazuen ikasleek ezin zutela ipuina buruz ikasi (Haurtxoa programazioak zekarren helburuetako bat) maila baxuagoko helburuak jartzen zizkien (ipuinen laminek deskribaketa, e.a.), honela elkarrekiko komunikazioa bermatuz. Negoziaketa irakasle guztien egin-beharra da, baina murgiltze eruedetan garrantzi berezia du komunikazioa sustatzeko.



Barrutia Ikastola. Gernika

### 1.5. Lengoaia aunitzen erabilera.

Lengoaia asko (ez-hitzezkoa, keinuak, irudiak, hizkuntza, e.a) batera erabiltzeko estrategia ere oso baliagarria da murgiltze erueduko komunikazioa sustatzeko. Batez ere Haur Hezkuntzan.

Lengoaia asko batera erabiltzeak bigarren hizkuntzaren esanahia ulertzen laguntzen du ikasgelan. Beste lengoaiak hizkuntzaren euskarri bihurtzen direlako. Ikerketek behin eta berriro frogatu dute euskarri hauen erabileran trebeak diren irakasleek gelako komunikazioa hobeki bermatzen dutela.

#### 3.1.6. Ikasleen hizketa txanda egonkorak eta orekatuak.

Ikasleen hizketa txandak garrantzitsuak dira hizkuntzak erabiliaz ikasten direlako eta txandek erabilera hori ahalbidetzen dutelako. Ikasgelan, denbora gehienean irakasleak aritzen dira hitzegiten. Ikasleek hitzegin lezakete hark txanda ematen dienean baina, asko direnez, denbora gutxiago gertzen zaio bakoitzari.

Murgiltze eruedetan estrategia garrantzitsua da hizketa txandak modu orekatuan ematea. Ikasleen beharren arabera orekatuak. Ikasle gehienek hitzegiteko aukera berdinaraz izango dituztela bermatzen dutenak. Hori lortzeko neurri asko erabili litezke baina estrategia esplizitoak izatea komenigarria da. Horrela bakarrik bermatu litekeelako ikasle aurreratuenek edo irekienek txanda gehienak ez dituztela agortuko.





## 2. IRAKASLEAREN ESTRATEGIAK BIGARREN HIZKUNTZAREN ERABILERA SUSTATZEKO.

Murgiltze ereduaren kalitatea “input” ulergarriaren erabileran, jarrera eta motibazio baikorretan eta solaskideek, elkarrekiko jarrera eta elkarrizketaren artikulazioaren bidez eraikitzen dituzten esanahietan datza. Murgiltze ereduaren H2 erabiltzen da irakaskuntzaren helburu eta bitarteko bezala.

Horretarako irakasleek argi izan behar dute nola adierazi ikasleei euskara (H2) dela gelako hizkuntza. Nola eraiki hasieran erabiltzen duten gaztelania (H1) eta piskanaka ordezkatzeko dion euskararen arteko (H2) zubia. Eta estrategia egokiak erabili behar ditu.

### 2.1. Ikasleen gaztelerazko (H1) erantzunak hornitzea edo osatzea euskaraz (H2).

Murgiltze ereduaren hasieran maiz erabiltzen den estrategia da hau ere. Ikaslearen erantzuna gazteleraz (H1) eta esanahiaren aldetik osagabea bada irakasleak, estrategia honen bidez, erantzuna errepikatzen du, euskaraz (H2) eta adierazpena osatuz. Horrela erantzun eredu eskaintzen dio eta, aldi berean, euskara dela gelako hizkuntza adierazten dio.

### 2.2. Ikasleen gaztelerazko (H1) erantzun zuzenen errepikapena euskaraz (H2).

Irakasleek erabiltzen dute estrategia hau ikasleen gaztelerazko erantzunak irakaskuntzaren edukiari begira zuzenak direnean. Horretarako, irakasleak ikaslearen aurreko adierazpena, osoa edo zati bat, euskaraz (H2) errepikatzen du.

Murgiltze ereduaren hasieran gehien erabiltzen den estrategia honen bidez irakasleak, alde batetik, onartzen du ikasleak

gazteleraz (H1) eman duen erantzuna, baina, beste aldetik, irakasten dio nola esan daitekeen hori bera euskaraz eta hau dela gelako hizkuntza.

### 2.3. Gaztelerazko (H2) erantzunen “feedback” eza.

Hasieran irakasleak gazteleraz (H1) emandako erantzunak modu baldintzatuan onartzen ditu eta, edukiari dagokionez zuzenak direnean, elkartrukearekin jarraitzen du. Baina onartze baldintzatua da, eta hori isladatzen da gazteleraz jasotako erantzunak, euskaraz emandakoarekin gertatzen ez den bezala, ez dutelako inolako errefortzu positiborik jasotzen (“oso ongi”, e.a.).

Estrategia honekin irakasleak bermatzen du komunikazioa eta, aldi berean, erantzunak gazteleraz (H1) ematen segitzeko asmoa ahultzen dio ikasleari.

### 2.4. Mezuan zentratzea kodigoan baino gehiago.

Estrategia honen bidez irakaslea erantzunen mezuan zentratzen da kodigoan baino gehiago. Horrela, gehienetan kodigoaren zuzenketa zuzenak alde batera utziz, elkartruke komunikatiboak jarraitzen ditu ikasleek emandako erantzunak, kodigo akatsak izan arren, mezuari buruz zuzena direnean.

Horrek ez du esan nahi irakaslea ez dela H2ren kodigoa irakastez arduratzen. Laburbilduz, esan daiteke kodigo errakuntzen aurrean irakasleak helburu bikoitza duela. Ikaslearen erantzunaren mezua zuzena denean, kodigo akatsak izan arren, irakasleak onartzen du baina denbora berean saitzen da “feedback” moduan erantzunaren eredu zuzena eskaintzen. Gure ikerketak isladatu duen bezala (Zabaleta, 1994, 1995) kodearen agerizko zuzenketa gutxi egiten dira eta, agertzekotan, hizkuntza irakasteko saioetan (ipuiak, hizkuntz jokoak) ikus daitezke.

### 2.5. Kodearen argitze kontrola.

Ikasleak gazteleraz (H1) egindako adierazpena euskaraz (H2) errepikarazteko erabiltzen den estrategia da. Modu desberdinak erabiltzen dituzte irakasleak. Adibidez, entzun ez balute bezala “zer?” galdetuz edo gaztelerazko erantzuna erakarri duen galdera berriro errepikatuz. Bi “seinale” horien bidez, ikasleari erantzuna euskaraz emateko aukera ematen dio berriro.

Estrategia honek gero eta maiztasun handiagoa lortzen du murgiltze ereduaren ikaslearen euskararekiko gaitasuna aurrera doan heinean.

### 2.6. Iruzkin metalinguistikoak.

Azkenik aipatuko dugun estrategia hau erabiltzen da ikasleek gazteleraz (H1) eta edukiari begira zuzenak diren erantzunak ematen dituztenean. Irakaslearen “feedback-a” kasu honetan ez da mezuan zentratzen kodean baino eta honi buruzko azalpena egiten du: “euskaraz hitzegin behar da ikastolan, e.a.”

Beraz, estrategia hau kodean zentratuakoa eta zuzena da. Ez da hasieran erabiltzen denetakoa eta aurrerantzean ere gutxi, komunikazioa sustatzeko onuragarriagoak direlako zeharkako estrategiak.

# Murgilketarako irakaslearen eginkizuna Komunikazio-elkarrekintzetan

Iñaki Biain Salaberria

*Euskara Teknikaria.*

*Nafarroako Gobernuko Hezkuntza  
Departamentuko Euskara Zerbitzua*

**Artikulu honetan murgilketa programa baten bidez bigarren hizkuntza bat ikasten ari den haurrari laguntzeko, irakasleak gela barneko komunikazio-elkarrekintzetan erabili ahal dituen estrategiak aztertuko ditugu.**

**Artikulua hiru ataletan banatuta dago. Lehenengoan, gaiaren ikuspegi orokorra ematen da. Hurrengoetan, gaiaren bi alderdi nagusiak aztertzen dira: irakaslearen eginkizuna eredu eta zuzentzaile gisa, bigarreanean, eta solaskide eta dinamizatzaile gisa, hirugarrenean.**



**I.- IRAKASLEAREN EGINKIZUNAK KOMUNIKAZIO-ELKARREKINTZETAN:**

Murgilketa programetako irakasleok gelako elkarrerkintza komunikatiboan bi eginkizun nagusi betetzen ditugu: solaskide/dinamizatzailearena eta eredu/zuzentzailearena

a) haurren SOLASKIDE eta DINAMIZATZAILE gisa horrela jokatuko dugu:

- haurrekin gaia konpartitu (gaia haurrengandik hurbil egon dadin zainduz)
- haurren komunikazio-ekimenak eta saiakerak jaso (aintzat hartu, aditu eta erantzun)
- haurrek ekoizten dutena ulertzen ahalegindu

Baina irakasle garen aldetik, ez gara solaskide arruntak IRAKASTEKO ASMOA dugunak baizik, ondorioz, halako eginkizunak ere burutuko ditugu:

- haurren osatu gabeko mezuak interpretatu eta osatzen lagundu
- ahozko elkar-trukaketetan sar daitezen estimulat

DINAMIZADORE gisa honako hauek ere egingo ditugu:

- haurren arteko interakzioa eta komunikazioa eragin
- haien komunikazio-elkartrukaketak orientatu

Adibideak:

“Galdetu Andoniri ea ...?”

“Esan Mainerri ..... azal diezazula”

“Telefonoz deitu ...-ri eta esaiozu ...”

“Leire, orain guztiok gaude, kontatu goizean kontatu didazu-na”

b) HIZKUNTZ EREDU ETA ZUZENTZAILE gisa gure eskuhartzea ez da metalinguistika mailan kokatuko (hots, ez diegu haien ekoizpenez eta huts egiteez ohartaraziko), komunikazio ekintzan baizik.

Horretarako, EREDUA emateko:

I.- Geure hizkuntza EGOKITUKO dugu, baina desitxuratu edo pobretu gabe,

- arreta lortzeko
- ulertarazteko
- asimilazioa errazteko ulertua izateko erregistro egokia erabiliz; hau da, ulermena eta asimilazioa errazteko sintaxia behar-beharrezko mailan sinplifikatuz.

Beraz, gure hizkuntz egikera zaindu behar dugu:

- Adierazpenak hobetu, ulergarriagoak izan daitezten
- Esaldi luzeegiak edo subordinatu asko egin gabe
- Hitzak ondo ebaki eta, intentzioaren arabera, intonazioa markatu
- Beharrezkoa denean, enuntziatu bera naturaltasunez errepikatu, hobeto uler dezaten.
- Enuntziatu egonkorrak erabili; hizkuntz baliabide berriak sartzean, hizkuntz testuinguru ezagunetan kokatu (ulermena errazteko) eta, geroago, testuinguru ezberdinetan erabili (haien esanahi zehatzaz jabe daitezten).

Bestalde, ZUZENTZERA KOAN hizkuntz formari baino edukia-ri edo esanahiari begiratuko diogu, hots, zuzenketaren bidez mezuak ulergarriago bihurtzea eta adierazpide osatzea bilatuko dugu).

- okerren bat duten enuntziatuak, euskaraz eta galderak eginez errepikatu. Ad.
  - Txano bat enkontratu dut
  - Txano bat aurkitu al duzu ?
- enuntziatuak onetsi eta luzatu/zabald.
  - ea zer jarri dizun amak gosaltzeko?
  - bokata bat
  - ah bai! urdaiazpiko eta gaztazko ogitartekoa! Gozoa dirudi, ez?
- Galderen bidez enuntziatuak osatzen eta zabaltzen (hasieran galdera itxiak izan arren, gero eta irekiagoak izango dira) lagundu. Irakasleak xehetasun gehiago ezagutu nahi balu bezala jokatuko du, edota haurrak aipatu duena une horretan gogoratuko ez bailuen.
  - Honek ez dit uzten
  - Nork ez dizu uzten, Andreak edo Anek?
  - Andreak ez dit uzten
  - eta zer da Andreak uzten ez dizuna ?

Jokabide hauek haurrari euskaraz hitz egiten -progresiboki- laguntzen diote, eta hortaz H2-an komunikatu ahal izateko gaitzen joango da.

Jarraian, irakasleak eredu eta zuzentzaile gisa bete ditzakeen eginkizunak zehaztasunez aztertuko ditugu.

**II.- EREDUA EMATEKO ETA ZUZENTZEKO ESTRATEGIAK**

Irakaskuntza/ikaskuntza prozesu guztietan, ikaslearengan eragin handia duten eginkizun ezberdinak garatzen ditu irakasleak. Hizkuntzaren irakaskuntzari dagokionez, hizkuntz eredu eta zuzentzaile izatearena hartu izan ohi da eginkizun garrantzitsuenetakotzat. Are garrantzitsuago murgilketa programetan, non irakaslea bera baita ikaslearen hizkuntzaren ezagupena aberasteko tenorean dagoen solaskiderik inportanteena eta, sarritan, ia bakarra.

Eredua eman eta zuzentzeko, irakasleak egikera ezberdinak burutu ditzake. Hona hemen behinenak:

**II.A.- ZEHARKAKO EREDUAK:**

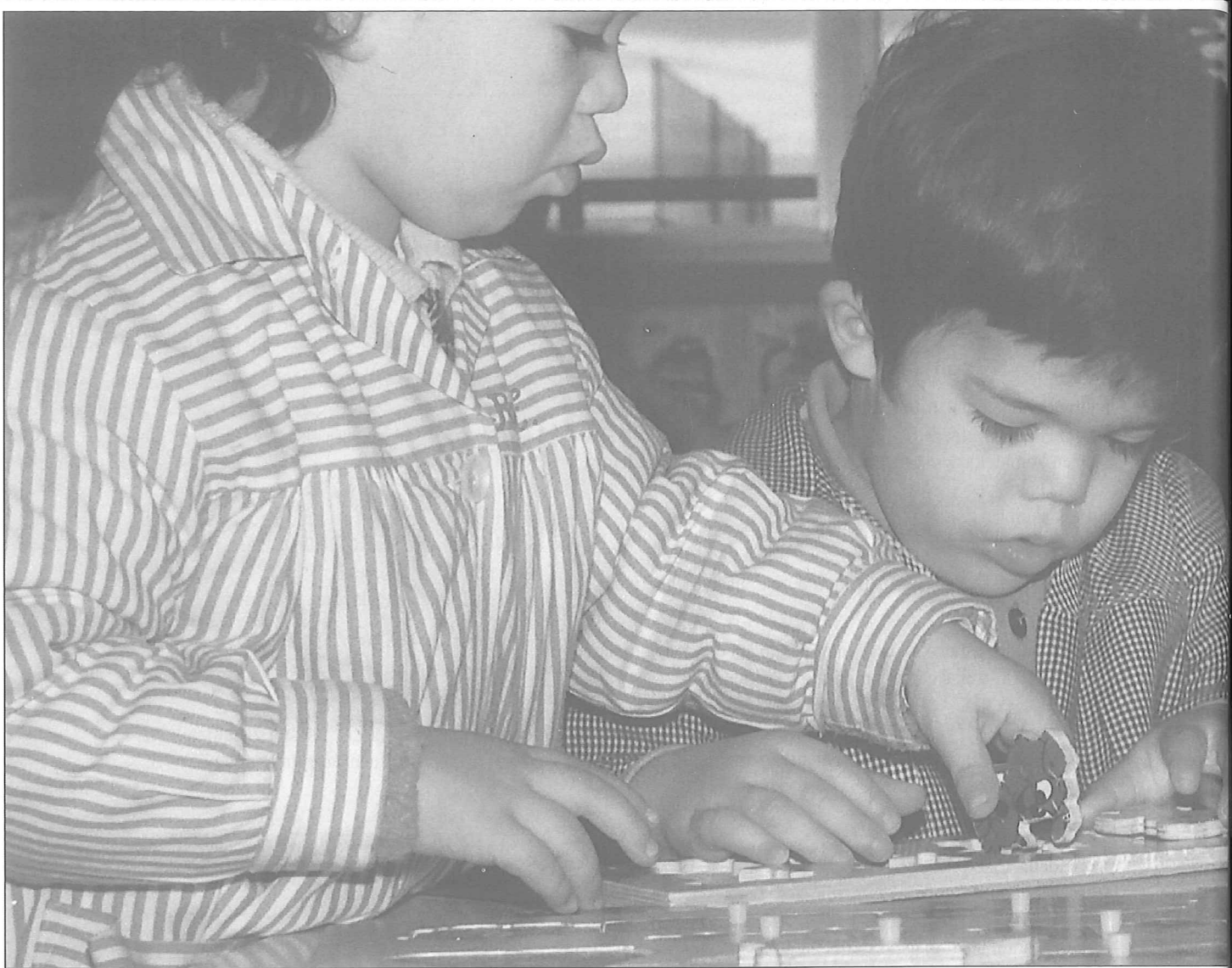
(ulermena eta adierazpena laguntzeko)

Egikera hauetako batzuk zeharka eragiten dute, batik bat H2-arekin ematen diren lehenabiziko urratsetan, hots, ikasleak, oraindik, hizkuntza horretan hitz egiten ez duenean edota era oso mugatu batean egiten duenean. Egikera hauen helburua da, ikasleari, adierazle eta adieraziaren arteko erlazioa ezartzen laguntzea, helduak igorritako ahozko mezuen eta une horretan burutzen ari diren ekintzen arteko lotura ikusaraziz. Zeharkako baliabide hauen artean hurrengo bi hauek aipa ditzakegu: autosolasa eta mintzaira paraleloa.

Autosolasean, irakasleak, ozenki, egiten ari dena kontatzen du, bere asmoak, ideiak etab., ikasleei adierazten dizkie, inori zehatz-mehatz zuzendu gabe, hizkuntz funtzio edo forma batzuk plazaratzeko asmoz.

Mintzaira paraleloan, irakasleak ikasleren bat egiten ari dena edo, ustez, egingo duena kontatu edo deskribatzen du.

Beraz, antzeko bi estrategia dira, funtsean; bata, irakasleak egiten duena adieraztean datza; besteak, aldiz, ikaslearen iharduera hartzen du aipagarritzat.



Barrutia Ikastola. Gernika

Baliabide edo egikera hauek egokiak dira lehenbiziko mailetan edota ikasle batzuk gaitasun-maila eskasa azaltzen dutenean erabilteko. Hala eta guztiz ere, geroagoko mailetan ere erabil litezke, ikasleak oraindik ezagutzen ez dituen hizkuntz erabilerekin harremanetan jarri nahi dugunean, hain zuzen.

## II.B- ZUZENEKO EGIKERAK

Ikasleen hizkuntz gaitasunen bat espreski garatzeko, baditugu bideratuagoak diren egikerak. Hauek, irakasleak ikasleari ematen dizkion laguntza-sistemak dira; batzuetan ulermena eta, besteetan, ahozko adierazpena errazteko. Laguntza hauen bitartez, ikasleek hobeki egokitzen diote beren ahozko ekoizpena komunikazio-egoerari, edo ekoizpenen zuzentasun formalak hobetzen dute.

### ULERMENA ERRAZTEKO

Mezuen kontestualizazio argia da ikaslearen ulermena erraztu eta garatzeko biderik ohikoena. Horretarako mezuak irudi, ekintza, keinu edota doinu adierazgarriez lagundu ohi ditugu.

Ikasleen ezaugarrien arabera, laguntza-maila ezberdinak eman dira. Adibidez: izendapenak edo deskribapenak egin, alternatibarik gabe edo bizpahiru alternatiba emanez; aginteak etab. keinu eta doinuaren laguntzaz edo laguntzarik gabe eman; mezuak testuinguru oso mugatu edo zabalagoetan kokatu,...

Lehendabiziko mailetan, zeinetan ikasleek oraindik H2-an ez dakiten hitz egiten, irakaslearen mintzairan egokitze batzuk egitea

komenigarria da oso: erritmo geldoago, intonazio eta mimika adierazkorragoak edota ahozko intentsitatea altuago erabiliz, aipatzen den testuinguru fisikoan -seinalatu, ilustrazioak erakutsi- gehiago oinarrituz; enuntziatuak sarriago errepikatu eta estabilizatuz...

### ULERMENA eta ADIERAZPENA LAGUNTZEKO

Aldi berean, ulermena zein adierazpena lantzeko egikera egokiak dira gero eta irekiagoak diren galderen formulazioa, gero eta zailtasun gehiagoko erantzuna eskatzen duten galderak, alegia: hasieran erantzuntzat "bai" edo "ez" eskatzen dutenak, gero alternatiba bat -zein nahi duzu zuria ala gorria? - eskaintzen diotenak eta, azkenik, erantzunaren elaborazioa (laburra bada ere) eskatzen dutenak.

### ADIERAZPENA ERRAZTEKO:

Adierazpena lantzeko, normalean, ikasleekin burututako solasaldi edo elkarrizketa-egoeretan sortuko diren egikera ezberdinak erabil ditzakegu.

Hauetako batzuek ikaslearen komunikazio-saiakerak erraztea edota adierazpen-zailtasunak gutxitzea dute helburutzat. Besteak, aldiz, mugatuak edo ez-zuzenak diren enuntziatuak zuzentzerako edo zabaltzerako bideraturik daude, eta muga edo ez-zuzentasun hauek enuntziatuen ulermena oztopatu eta komunikazioa moztu dezaketen neurrian erabiliko ditugu.



## 1.- ERANTZUTEN LAGUNTZEKO:

Ikasleak H2-a erabili bai, baina, ordurarte gutxi landutako funtzio batzuk betetzeko edo enuntziatio-egoeraren zenbait parametrori berbaldia egokitzeko, noizik behineko zailtasunak dituenen, Juarez eta Monfort-ek errazte-sistemak deitutakoak erabiltzea beharrezkoa izan daiteke.

Jarraian, errazte-sistema hauek azaltzen ditugu, gero eta direktibitate txikiagoaren arabera mailakaturik. Direktibitate handiago dutenak, ikasleak H2-an hizkuntz gaitasun oso mugatua duenean bakarrik erabili behar dira, hortaz, betiere, aukera guztien artean direktibitate gutxiago duena erabiltzen ahaleginduko gara.

- Modelatzea: laguntza hau oso esplizitua da; egoeraren berritasuna dela eta, ikaslea trabaturik edo blokeaturik geratzen denean eman dakioken laguntza, hain zuzen. Honetan, irakasleak eredu posible bat ematen dio ikasleari eta errepikatzen laguntzen dio.

- Ea zein nahi duzun, gorria?, Benga, esan...

- go rri a (irakasleak ikaslearekin batera esaten duelarik)

- Indukzioa: Ikasleak ulermen-maila egokia eta erabili nahi duen hitza nola erraten den gogoratzen ez duenean erabil daitekeen laguntza da. Ikaslea egoera honetan ikusten dugunean, hitzaren lehendabiziko edota bi lehenengo silabak erran diezazkiokegu oroipena edo ebokazioa errazteko.

- Zer behar duzu ?

- eh ..., (idaztearen keinua egiten du)

- idaztekoa? ar...

- arkatza, bai!

- Imitazio mediatoa edo zeharkako adibidea: Laguntza modu hau ikasleak komunikazio-egoera "berri" bati aurre egin diezaion nahi dugunean erabil dezakegu. Kasu honetan, irakaslea izaten ahal da eskatutako ekintza aurretik egiten duena, ikasleari iharduera burutzeko zeharkako eredu bat emanez. Horrela, adibidez, Haur Hezkuntzako txoko-iharduera batean, plastikazko iharduera jakin bat burutzeko beharrezkoa den materiala eskatzen ikas dezala lortu nahi baldin badugu, irakasleak ere iharduera horretan parte hartuko du, eta, materiala eskatuko dio material-arduradunari, bere ikasleei eredu emanaz.

Halako egoeretan, onuragarri da oso ama-hizkuntzat euskara edo komunikazio-gaitasun haundiena duten ikasleen laguntza baliatzea, hortaz, lehendabiziko txandak emanez, beste ikaskideei imitatzeko ereduak eman diezazkiekete eta.

## 2.- SOLAS TXANDA MOTZETAN

Ikasleak era oso anbiguo edo eten batean hitz egiten duenean, berbaldiaren ulergarritasuna edo jarraikortasuna oztopatuz (forma egokia aurkitzen ez duelako edo), adierazitakoa argitu edo zabal dezan eska diezaiokegu.

Argitze hori eskatzeko era ugari daude, hauen artean egokiena, galdera baten bidez esandakoaren baieztapena eskatzean letzake

Haurra: -Begira, hemen dago... eh ... animalia bat.



Irak: - animalia ...?

Kasu hauetan argitze eskaera oso ireki edo inespezifikoak: - Nola? ez dizut ulertu; edo oso itxiak edo zuzenegiak direnak: -Ze animalia da? baztertu beharko genituzke.

Irakasleak egindako galdera baten aurrean, ikaslea trabaturik geratzen bada, irakaslearen zentzugabeko erantzunek edo makurrak direnek tratatze hori apur dezakete. Honela, ikaslea, bere harridura azalduz, irakasleak emandako erantzuna baina zuzenagoa den beste bat ematen ahalegin daiteke. Kontu haundia eduki beharko dugu irakasleak emandako erantzunak ikaskideen farrak sotaraz ez ditzan, zeren ikaslearen trabaketa areagotu bait liteke bizi izandako erredikulu sentsazioarekin.

Haurra: (hormirudian dagoen animalia txiki bat seinalatuz) eta hemen dago..., hau da ...

Irak.: Elefantea?

Haurra: ez elefantea ez! xagua.

Une jakin batzutan, zailtasun morfologiko edo sintaktikoen aurrean, aldeztu-erretik ezagutzen dituzten adibideak (sarritan agertzen direlako edo), erabil ditzakegu, honela orokortzen saiatuz.

Irak: -Andrea eta biok jostailuen bila joanen gara.

Koldo: -Maixu! Ni ere joan...naiz?

Irak: -Begira, Koldo. Komunera joan nahi duzunean, nola esaten duzu: Komunera joan...

Koldo: -naiteke

Irak: -Oso ongi, beraz orain: Ni ere joan naiteke?, esan beharko zenuke, ezta ?

Ikaslearen adierazpena erabat okerra eta forma egokia ezagutu beharko balu (gelan sarri erabili baitugu), zuzenketa zuzena egin baino lehen ikaslea zalantzan jartzea komenigarria da, horrela pentsatu eta autozuzenketa egiteko aukera emanez.

Irak.: -Ayudatu erraten al da? Ziur al zaude?

Hain ezagunak edota ohizkoak ez diren adierazpenetan irakasleak forma ez zuzenak edo ez egokiak -fonologia, semantika edo morfosintaksi mailan- erabiltzen baditu feedback zuzentzailearen teknikak erabil ditzakegu (teknika hauek, batez ere edukia osatzeko asmoz -esanahia zabaltzeko eta adierazpena luzatzeko, alegia- erabiliko ditugu; forma aldetik zeharkako zuzenketa egiten badugu ere). Feedback zuzentzailearen asmoa ez da zuzenketa esplizitua edota errepikapen bat eskatzea; osotuago, eboluzionatuago edo egokiagoa den eredu bat aurkeztea baizik. Tekniken artean hurrengo hauek bereiz ditzakegu:

- Hedapenak edo parafraasiak: Aurreko adierazpena osatuz edota berresanez, informazio gehiagorik erantsi gabe, egiten diren errepikapenak dira. Parafraasi hauek bi motatakoak izan daitezke:

-Lexikoak: hitz ez egokia, modu zuzenaz errepikatu (komunikazioa eten gabe).

Haurra: -Begira, etxe grande bat.

Irak.: -Ah bai, etxe haundi bat edota:

-Ah bai, ze etxe haundia.

-Morfosintaktikoak: esamolde okerra edo bukatu gabea, modu zuzenaz errepikatu (komunikazioa eten gabe).

Haurra: -Ama lanera...

Irak: -Bai, ama orain lanera doa.



Barrutia Ikastola. Gernika

- Luzapenak: edo, informazio gehiago erantsiz, enuntziatuaren errepikapenak:
  - Begira, hemen dago etxe haundi bat.
  - Ah bai, hemen dago etxe haundi eta polit bat, ondoan zuhaitza duena.
- Eranspenak edo ikasleen ekoizpenak irakaslearen berbaldian tartekatzea:
  - Irak: - ... orduan, mutila eskolatik alde egin eta...
  - Ikas: - Mutila, gaiztoa.
  - Irak: - Bai, mutil gaiztoak eskolatik aldegin zuen, eta ...

Feedback zuzentzailearen teknikak erabilpenak zuzenketa esplizitua premiagabeko bihurtzen du; azken hau erabiliz gero alderdi formalagoetara eta irakasleak komunikazio-gaitasun altuagoa lortu duen egoeretara mugatu beharko genuke. Dena den, hauetan ere, alderdi formalen zuzenketa benetako erabilerei buruz erreflexionatuz -berauek hobetzeko asmoz- egitea komenigarriagoa da, testu-pedagogiaren "testualizazio" eta "berrikuspenen" proposamenen ildotik, hain zuzen.

### 3.- BERBALDI LUZEAGO ETA OSOTUAGOAK SORTZEN JOAN DAITEZEN.

Honaino jasotako estrategiak irakasle-ikaslearen arteko solas txanda motzetan erabiltzeko egokiak dira; hots, helduak zuzenean gobernatzen dituen elkarrizketetan. Ikasleari berbaldiaren kudeaketa



autonomoago edota testu luzeagoen erabilpena eskatzen dizkieten elkarrizketa-egoeretan, berriz, Tough-ek(1989) deitutako elkarrizketa-estrategiak erabil ditzakegu. Estrategia hauek gogoeta egitea eta era efikazagoan komunikatzea eskatzen diote ikasleari. Horretarako, haren pentsamendua zabaldu eta ideiak argi eta garbi adierazteko erak bilatzera eraman nahi dituzten galderak zein iruzkinak egingen dizkiogu.

Tough-ek horrela sailkatzen ditu elkarrizketa-estrategia hauek:

- Orientabide-estrategiak: Gai bati buruz, era jakin batean, ikaslea gogoeta egitera gonbidatzen dutenak dira. Gaiaren alderdi jakin batean atenzioa finkatzen laguntzen diote, edota, hizkuntz funtzio jakin bat erabiliz erantzuna ematera gonbidatzen dute. Beraz, eskatutako erantzunaren izaera erakusten badiote ere, ez dira galdera itxiak, bere erantzun propioa ematen ahalbidetzen baitiote ikasleari. Galdera irekiak dira erantzuteko aukera ugari eskeintzen dutelako eta berbaldiarekin jarraitzea gonbidatzen dutelakotz.

Hizkuntz erabilera edota funtzio ezberdinak sortzea nahi dugunean erabil daitezke. Modu honetan, hauek bezalako galderek edota iruzkinak: "Zer gertatzen ari da hemen?", "Hitzegin ezazu ...-ri buruz", funtzioa informatzea (narrazioa, deskripzioa, e.a.) duten erantzunak eskatzen dituzte. Besteek, berriz, arrazoiak ematea edo aurrikustea eskatuko dute: "Zer dela eta gertatu da hau?", "nola gertatu da hau?", "zergatik egingo ote zuen?".

- Errazte-estrategiak: norabide jakin batean sakontzen lagundu nahi diote ikasleari. Hiru motatakoak izan daitezke:

a.- Osatzaileak: Emandako erantzuna osotzen eta gehiago lan-tzen laguntzen diote; horretarako xehetasun gehiago, azalpenak, justifikazioak eskatuko dizkiogu.

Adibideak:

- Zaila suertatu zaizu? zein zen arazoa?
- Arrazoi gehiago bururatzen zaizkizu?

b.- Fokatzailerik edo ardatzatzailerik: Estrategia hauek ikaslearen atenzioa zentratu nahi dute kontuan hartu ez duen gairen alderdi jakinen batean.

Adibideak:

- eta honi buruz (alderdi jakin batetik ohartaraziz) zer esaten didazu?
- basoan zeintzu ziren ugarienak pagoak edo aritzak?

c.- Egiaztatzeak: Estrategia hauek, ikasleari, esan duena ziurtatzea, egiaztatzea eskatzen diote. Beti ere, kontuan hartuz helburua adierazitakoa, batik bat edukiari dagokionez, argitzea izango dela.

Adibideak:

- Zuhaitz guztiak pagoak al ziren?
- Hogeiren bat zuhaitz besterik ez ziren?

- Informazio-estrategiak: Ikasleari informazioa ematean dautza. Xede bikoitza dute: alde batetik parte hartzeko erabilgarriak izan daitezkeen ekintzak edota ezagupenak proposatzea eta, bestetik, informazioa antolatzeke eta emateke erari buruz ereduren bat eskaintzea.

- Laguntza-estrategiak: Ikaslearen ahaleginak erreforzatzen dituzten iruzkinak edo estrategiak dira. Horretarako, haren ideiak azaltzen jarraitzea animatzen duen solaskide arretatsu baten presentzia bermatzen zaio ikasleari.

- Ah bai, konturatzen naiz!.

-Bukatzeko estrategiak: Elkarrizketa bukatzeko edo gaiak aldatzeko seinale argiak eskaintzen dituzte: ikasleak azalduakoa balioztatuz, beste azpizgai bati ekitea eskatu, ...

Azkenik, komunikazio-gaitasun dexente duen ikasleari ahozko testu monokudeatuen ekoizpenean (iraupen eta autonomia handiagoa suposatzen dutenak), lagundu nahi baldin badiogu, testu-pedagogiak planifikatzeko, testuaratzeko eta berrikusteko estrategiak baliatu ditzakegu.

### III.- KOMUNIKAZIO EGOERAK ANTOLATZEKO ETA DINAMIZATZEKO BIDEAK

Eredua ematea eta zuzentzea garrantzia badu, are garrantzitsuago izango da komunikazio egoera egokiak antolatzea eta dinamizatzea. Haurra, hortaz, komunikazio egoera hauetan parte hartuz, bere irakasle eta ikaskideekin elkarreaginez, joango baita piskanaka-piskanaka bigarren hizkuntza bereganatzen.

Hizkuntza bat ikatea ez baita imitazio eta zuzenketa hutsaren bidez ematen den prozesua; baizik eta zentzua eman eta esanahia eraikitzeke prozesu bat. Eta esanahia errekonozitu eta eraiki ahal izateke haurrak komunikazio egoera esanguratsuetan parte hartu behar du, hori da hizkuntza berri hori erabili egin behar du.

Erabilera-egoera hauek antolatzea eta dinamizatzea da irakaslearen eginkizun nagusia.



Haiantzako berri den hizkuntzan garatzen ari den komunikazio egoera horretan parte hartu ahal izateko haurrek beharko dute

- . egoera ezagugarri eta aurrikugarri izan dadila
- . beste batzuren eskuhartzea, harien partaidetza gidatzeko.

hots, besteekin "esparru menta" bat konpartitu behar dute (eta bestekin konpartitua den aldetik esparru hori soziala izango da.).

Bestearen partaidetza lagungarri egingo zaio haurrari baldin eta irakasleok egoeraren antolatzaile eta dinamizatzaile trebeak bagara; hori da konpartitutako esparru hori eraikitzen baldin badakigu.

### III.A. IRAKASLEA KOMUNIKAZIO-EGOERAK ANTOLATZEN

Antolatzaile bezala, irakasleoi dagokiguna da egoera ezagunariak -bere osotasunean- eta arriskugarriak -bere bilakaeran- proposatzea haurrei. Haurrek parte hartu ahal izateko, egoeraren nondik norakoa ulertu eta gertatuko diren gauzak nolabait aurreikusteko gauza izan behar dute, hots, egoera bera ulertu behar dute.

Egoera bere osotasunean ulertzen badute parte hartu ahal izango dute, eta parte hartuz eraiki ahal izango dituzte hizkuntz osagaien esanahiaren inguruko hipotesiak. Hipotesi hauek egoera berrietan parte hartuz, egiaztatzen eta egokitzen - fintzen - joango dira, haien esanahi zehatzetara hurbilduz. (Hasiera batean haurrek egoeraren ulermen globala baldin badute, bertan ematen diren mezuak ere ulertuko dituzte -edo mezu jakin horiek egoera jakin horretan zertarako balio duten, hots, duten esanahi konkretua ulertuko dute-. Ulermen global horretan oinarrituz, hizkuntz osagaiak identifikatzen eta haien esanahiaren inguruan hipotesiak egiten joan daitezke. Nola eta hizkuntz osagai horiek egoera berrietan agertuko diren, hipotesi horiek egokitzen eta fintzen joango dira, osagai linguistiko horien esanahia egoera berrietan ezagutuz eta plurifuntzionalera piskanaka hurbilduz).

Eta, zertaz balia gaitezke irakasleok egoera ezagugarri eta arriskugarri egiteko?

Egoera hainbat osagaien inguruan (hitzezkoak ez direnak, alegia) haurrek duten ezagutzan oinarri gaitezke. Osagai hauek espazio-antolaketa, denbora-antolaketa eta ekintzen barne-antolaketaekin estuki loturik daude, hots, egoeraren espazio, denbora eta ihardunbidea konpartitzea da elkar ulertzeko euskarria.

Horretarako, haurrek konpartitzen omen dituzten esperientzietan oinarritu behar gara. Eta konparti ditzazketen esperientziak zeintzuk diren erabakitzeke hiru iturri ditugu irakasleok:

. Haurrekin amankomunean dugun "erreferentziak marku sozial" a (Coll etab, 1992): gure ingurune sozio-kulturaleko haurren-engan ohikoak diren esperientzia eta ezagutzak.

. Amankomuneko "erreferentzi-marku espezifiko" a (Coll, etab, 1992); hots, elkarrekin izandako esperientziak.

Eta

. Amankomuneko "erreferentzi-marku espezifiko" berriak sortaraztea, ihardunbide konpartiturako egoera berriei bidea irekitzeko.

Laburbilduz, irakasleon eginkizun nagusia, eredia ematean edo zuzentzean baina, konpartitutako testuinguru mentala eraikitzean datza. Konpartitutako testuinguru horrek elkarren arteko ekintzarako



Barrutia Ikastola. Gernika

oinarri izango da eta hitzezko komunikazioari euskarri emango dio. Halako markuan, esanahiaren negoziatorako parada izango dugu (haurrek hitzezko hizkuntzari zentzua emango diote eta esanahi berriak eraikiko dituzte), eta horri esker bigarren hizkuntzaz jabetuko dira.

#### *Gelako ekintzetarako posibilitate zenbait:*

1) Haur gazteenekin, murgiltze programan hasi berriekin

a) Gelako ohitura eta azturekin loturiko hainbat eginkizun komunikazio egoera bihurtu eta, partaidetza ahalbideratzeko, sistematizatu. Hau da, eginkizun-horietako oinarritzko formato egonkor bat sortu, non ihardunbidea erdi-erritualizaturik edo pautaturik dagoen, haurren partaidetzarako euskarri izan dadin (etorri direnak eta ez direnak ikusteko, lanerako materialak banatzeko, gertakizun bat besteekin kontatzeko, nolako egiraldia egiten duen ikusteko,...)

b) Gelako ohiko lanekin era berean jokatu: hots, hainbat txoko, tailer edota aktibitate-sistemari egituraketa ezagugarri eta aurrikugarri eman.

c) Gelako lan-proiektuetarako ihardunbide jakin bat definitu: erabakiak hartzeko, egitekoa antolatzeko eta lan egiteko une egonkorak erabiliz; hau da, egituraketa-eredu bati jarraitu (zer egin eta zertarako definitzeko, iraupena erabakitzeke, egitekoak planifikatu eta banatzeko, lantxoak burutzeko, emaitzak baloratzeko uneak, adibidez)



d) Hurrek ipuinekin etab.ekin (omen) duten espoerientzia erabili, ipuinak konpartitutako ekintzetarako esparru edo marku bihurtuz; hots, hainbat ipuin antzeztu-bizitu-jolastu edota elkarrekin iharduteko marku bezala erabili., Artigalek proposatutako bidetik.

## 2) Neska-mutil kozkorragoekin:

Esparru konpartitu hori eraikitzeke hitzek ere lagunduko digute. Komunikatzeko gaitasuna areagotu ahala, ez-hitzeke eta hitzeke osagaiak izango dira egoera konpartituaren euskarri; aurrerago, aldiz, hitzeke osagaietan oinarrituko da batik bat (garapenean aurreratu ahala hitza bera izango da esparru konpartituak eraikitzeke tresna nagusia: ez-hitzeke testuinguru mezuen esanahia eraikitzeke ezinbesteko euskarri gisa erabiltzetik, batez ere kontestuaz - hots, hitzeke kontestuaz- baliazera igaroz). Batjin-ek esan bezala "hitza bera da solaskideen arteko esparru amankomuna".

Gauzak horrela, testuen inguruan garatzen joango diren-era askotako ezagutzak izango dira(testua bera kontestuan kokatu ahal izatea, testuen egituraren ezagutza, ohiko testu-antolatzaile eta lokailuen ezagutza,...) elkar ulertu ahal izateko euskarri garrantzitsuenetakoa.

Dena den, egoera egonkorren erabilpenak (nahiz eta askoz ere irekiago izan) lagunduko digu komunikazio eta neska-mutilen partaidetza lortzen.

Komunikazioari dagokionenz, gogoratu behar dugu komunikazio-egoera dibertsifikatuetan parte hartzea komunikazio-gaitasuna garatzeko ezinbesteko baldintza dela. Eta gela barnean komunikazio-

egoera anitzak sortzeko biderik naturalena eta errazena da dinamika komunikatibo eta kooperatiboaren arabera antolatzea eguneroko iharduna; bai bizikidetzari eta baita lana eta ikasketari dagokionez ere.

Ikasketak eta lanak modu kooperatibo-komunikatiboan bideratzeko, tailerrek, aktibitate-sistemek eta proiektu edo tareetan oinarrituriko Sekuentzia Didaktikoek eskaintzen digute marku oso egokia; bai edukien inguruko lana burutzerakoan ( elkarlan saioetan informazioak bilatu, landu, antolatu, elkarri aurkeztu eta hartzaile batentzat prestatzeko), baita proiektua antolatu, garatu eta baloratzekoan ere (zertarako, norentzat, zer , nork, nola, noizko etabar erabakitzeko).

Sekuentzia Didaktiko hauen prozedura ezezik, helburua ere komunikatiboa baldin bada (bigarren mailako neska-mutilen liburutegirako eta beraiei kontatzeko ipuinak prestatzea , adibidez), komunikazio-egoerak plazaratzeko bi parada berri ditugu:

- . Xede-eginkizuna bera burutzeko saioak eta
- . enuntziatio-egoera aztertzeke eta testua enuntziatio-egoerarik egokitzeko lan saioak.

Partaidetzari dagokionez, komunikazio-egoera egonkorak erabiltzeak hauxe ahalbideratuko du:

- . komunikazio- egoeraren ardura eta gestioa piskanaka ikasleengan uztea (kontrolaren-lagapen prozesua ) eta
- . hurren arteko komunikazio-elkarrekintzak irekiago eta ohikoagoak izatea ikasleek ez baitute irakaslearen gidaritzaren menpe egon beharrik, egoera ezagugarri eta aurrikusgarri baten aurrean baldin badaude (zer egin, nola jokatu behar duten baitakite)

## III.B.- IRAKASLEA KOMUNIKAZIO-EGOERAK DINAMITZATZEN:

Irakasleok, sortutako komunikazio-egoeretan, hurren partaidetza sustatu eta lagundu behar dugu.

Horretarako honako bide hauek ditugu:

= Hurrengan komunikazio beharra sortu. Egoera beraren definitzioak sortaraziko du komunikatzeko benetako beharra, proposaturiko egoera funtzionala baldin bada ("zertarakoa" eta "norantzakoa" argi eta kontsetualizatu bat baldin badu, alegia) eta esanguratsu edo signifikatibo suertatzen baldin bazaie (haien esperientzia-munduarekin uztartzen edota hurren proposamenetan oinarritzen baldin bada).

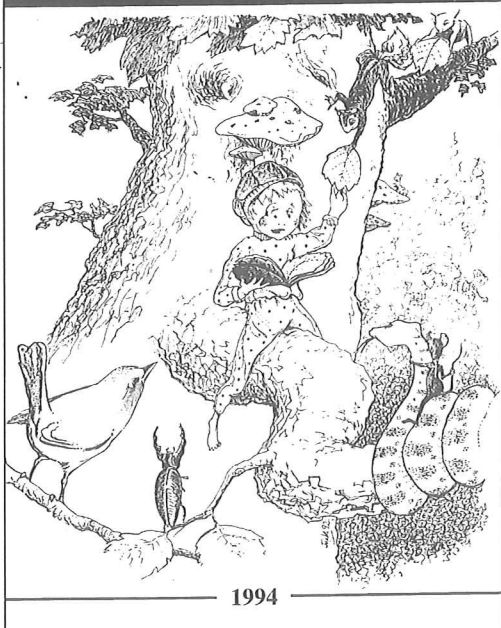
=Arreta eta ekintzaren garapena konpartitzen ari garela zaindu. Horretarako, hurren ekimenen gainean konpartitutako egoerak erai-ki edota geuk proposatzen diegun egoerak ezagugarri eta esanguratsu suertatzen zaizkiela ziurtatu behar dugu.

= Hurren komunikazio-ekimenak arretaz jaso, ulertzen ahalegindu eta jarraipena. Hurren ekimenak ez zapuztearren, garrantzi berezia dute zuzenketak egiteko erabiltzen ditugun estrategiak; horrexegatik proposatu ditugu, bigarren atalean, komunikazioa hausten ez dituzten estrategiak (feed-back zuzentzailearen teknikak deitu ditugunak).

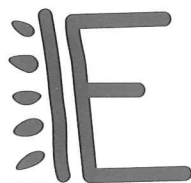
= Parte hartzeke ihardunbide pautatuak izan: egoera egonkorrean parte hartzeke prozedura egitaratuak erabili (Adibidez: "kontakizunen ordua"n nori-zer-non-noiz pautari jarraitu) hurren ekinbidea gidatzeko. Pauta are argiago edo itxiago izango da laguntza handiago behar dutenekin; laguntza gutxiago behar duten neurrian, pauta laxatzen joan daiteke.

GUIA DE LIBROS  
PARA LOS  
NIÑOS  
(0-7 años)

HAUR  
TXIKIENTZAKO  
LIBURU-GIDA  
(0-7 urte)



## HAUR TXIKIENTZAKO LIBURU-GIDA (0-7 URTE)



skoriatzako Irakasle Eskolako Haur Liburu Minte-

giak irakurritako liburuetan oinarrituta, gida hau argitaratu du.

Lan honetan liburu interesgarriak aztertuz eta gomendatuz gainera, hainbat ikuspegi nola gai zehatzen arabera ageri dira liburuak sailkatuak.

Hala nola: ekologia, umorea, abentura, afektua, familia arazoak, nortasuna, heriotza, etabar.

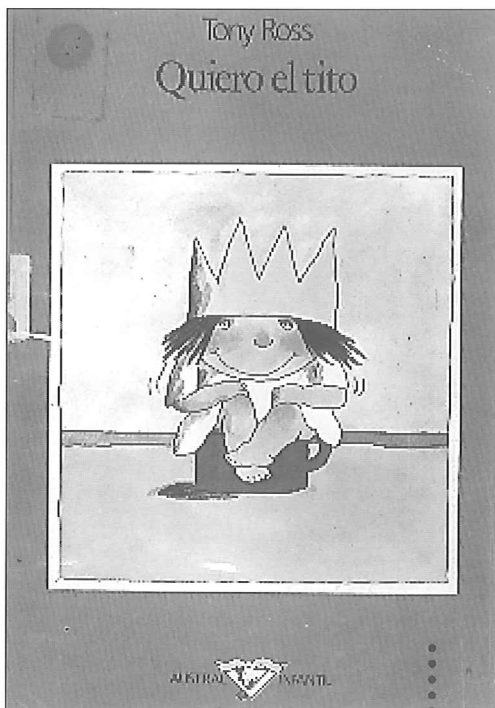
Uste dugu modu honetan sailkatzeak, baduela bere abantaila, batik-bat irakasleentzat, edozein gai sakontzeko bideak errezten dituelako.

Hona hemen aurki daitezkeen gai interesgarri batzuk:

- Afektua
- Ametsa
- Eguberria
- Esfintereak,
- Ezinduak
- Famili arazok
- Heriotza
- Marginazioa
- Nortasuna
- Pakea
- Rol sexuala
- Sorginok
- etab.



Heriotza



Esfintereok

Ezinduok



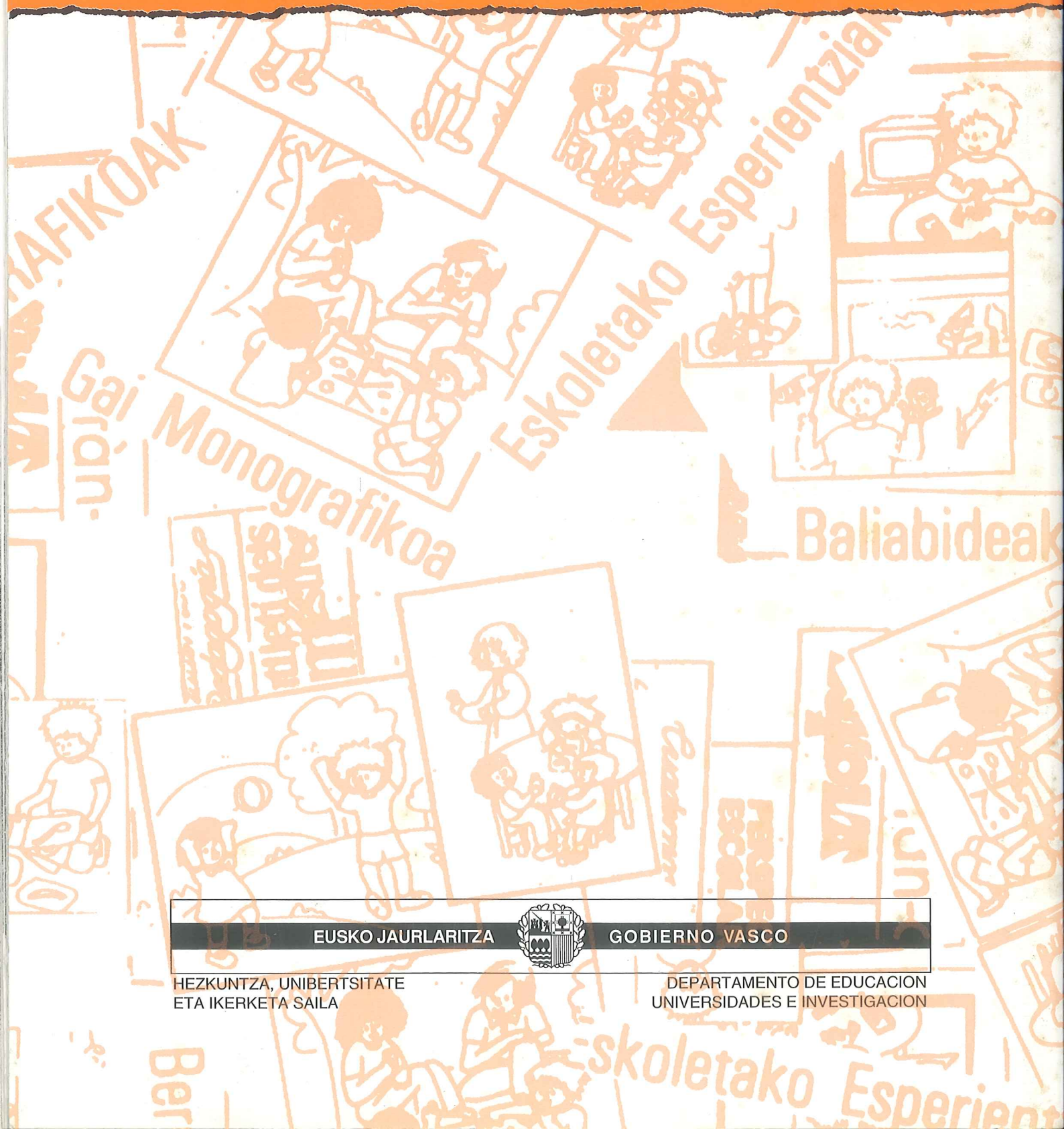
Afektua





# JAKINGARRIAK

Dokumentazio Zentrua • 0-7 urte • IRAKASLE ESKOLA • Eskolatz



EUSKO JAURLARITZA  GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE  
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION  
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION