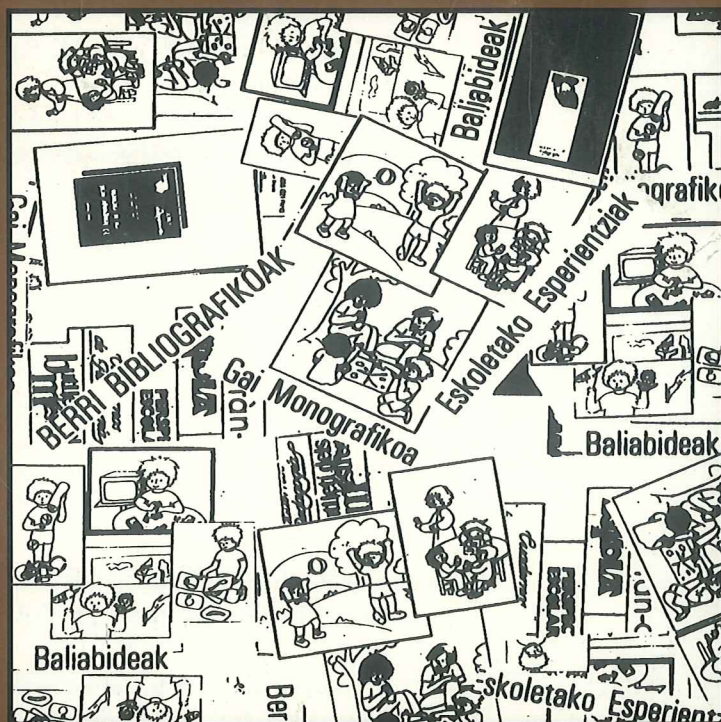


# JAKINGARRIAK

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



---

## Behaketa Eskolan

---

29. zenbakia

1995eko MARTXOA

# 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 dira:

- Irakaskuntza funtzionala ahalbidetzen duten baliabideak.
- Haurren 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, Mariam Bilbatua  
*Kolaboratzailea:* Juanjo Otaño  
*Azala:* Beatriz Arregi

L.G.:SS-981/92

# A U R K I B I D E A

---

<b>Berri bibliografikoak</b> .....	4. orr.
• Liburu berrien albistek.....	4. orr.
• Aldizkariak .....	6. orr.
• Artikulu aipagarriak.....	21. orr.
<b>Gai monografikoa: Behaketa eskolan</b> .....	23. orr.
• Bibliografia .....	24. orr.
• Lourdes Molina i Simó: “Behaketa, maila bat hezkuntza jardunean”.....	26. orr.
• Izaskun Madariaga: “Behaketa, ebaluaketa eta kontatzeko batzu” .....	38. orr.
• Nekane González: “Behaketarako pistak: Hausnarketa bat” .....	41. orr.
• Elena Herrán Izaguirre: “Behaketa hauren hezkuntzan” .....	47. orr.
• Batzuk: “Jokoekin badugu zer egin: begiratu eta ikusi. Entzun eta aditu .....	51. orr.
<b>Baliabideak</b> .....	62. orr.

---

# Liburu berrien albisteak

IMBERNON,F.

“La formación y el desarrollo profesional del profesorado”

Bartzelona:Graó, 1994.

Irakasleen izaeraren eta prestakuntzaren gaia beti dago boladan, batez ere, gai hori jorratzen duenak bere esperientzia ezezik gaiaren inguruko ikerlari lana ere eransten badio. Horixe gertatzen da Francisco Imbernón-en azken lanarekin, non irakasleen gaia jorratzeko aurretik eginiko lanei segida ematen baitzaie.

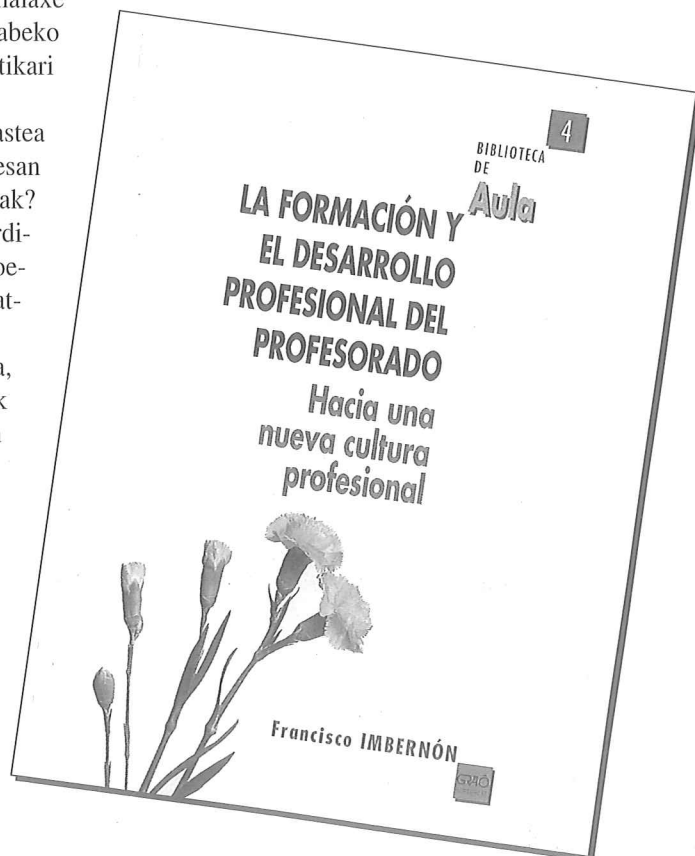
Hezkuntzaren munduan murgilduta bizi denarentzat, lan erakargarria eta zaila da irakaslearen arazoak sakontzea, galdezka eta eskean ibili behar baitu, sarritan norberaren planteamenduak ere kolokan jarritz. Baina, besterik gabe, hor geratuko bagina, dudagite antzu eta morbo-itxurakoa baino ez litzateke izango. Eta kontua ez da hori, aukera emankor eta irudipenezkoak aurkitzea da kontua. Eta halakoak proposatzen ditu liburu honek.

“Kultura profesional berrirantz” da liburuaren azpititulua, eta halaxe dihardu kultura profesionala garatzearen alde, prestakuntza etengabeko ikaskuntzatzat joaz, praktika profesionalean oinarritu eta praktikari orpoz-orpo jarraituz.

Hauexek dira jorratzen diren gaietako batzuk: zer da irakastea (“denean maisu, ezertan ez jakitun?” galdetzen du autoreak), zer esan nahi du eta zein ondorio dakar kultura profesional berria garatzeak? zeintzuk dira irakasleen prestakuntzan ageri diren norabide ezberdinak? hasierako prestakuntzaren eta etengabeko prestakuntzaren egoera eta etorkizuna... eta, azkenik, prestakuntzarako proposamen zehatzak egiten ditu.

Liburuan barrena behin eta berriro agertzen dira zenbait ideia, mezu iraunkorrak direnak: gaitasun profesionala lortzeko, irakasleak bere buruarekiko elkarrekintza sortu behar du, lantalde baten barruan eta inguru jakin batean praktikaren bidez elkarrekintzari ekinez; prestakuntzaren abiapuntua eta helburua ikastetxea da (prestakuntza autonomoa eta elkarlanean oinarritua); ideien eta prozesuen kontrajartzea bultzatuko duen autonomia gauzatzea, partaideen arteko ahalik eta adostasunik handiena eta kolektibotasuna bultzatuz.

Laburbilduz, liburu ikusgarria: gogoetarako bidea ematen du eta baita erabakiak hartzeko bidea ere; kultura eta garapen profesionalari buruz diharduenean, irakasle-lanbidea beste era batera ulertzeko eta aberasteko bidea ematen du, irakaskuntza -norbanakoaren esku utzi beharrean- bakoitzaren lanari zentzua ematen dion talde-egitasmo eta talde-lan baten barruan kokatuz.



**ZABALETA, F.**

**“Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze-ereduan”, Bilbo: Zubia, 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 eskeintzen ditu:

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

Azpimarratzekoa da ikerketa honetarako autoreak erabili duen marku teorikoaren ekarpenak hizkuntzen ikaste prozesua ulertzeko: Vigotskik hasi eta Bruner-ek, Werch-ek eta Rogoff-ek garatu duten ikuspegi soziokulturala. Ikuspegi honetan H2ren ikaste prozesua (H1ena bezelaxe) esanahi bateratuaren eraikuntza bezala ulertzen da. Eraikuntza prozesu honetan negoziaketa eta hizkuntzazkoak ez diren beste bitartekariak: testuingurua, munduaren ezagutza...garrantzi handia hartzen dutelarik.

Horregatik, autoreak azpimarratzen duenez hain garrantzitsua da irakaslearen eta ikasleen arteko interakzioa eta beraien hizkuntza erabilera aztertzea, ekintza hauen inguruan eraikitzen baita hizkuntzaren ezagutza.

Ikerketa honen autoreak ondoko egoerak behatu ditu:

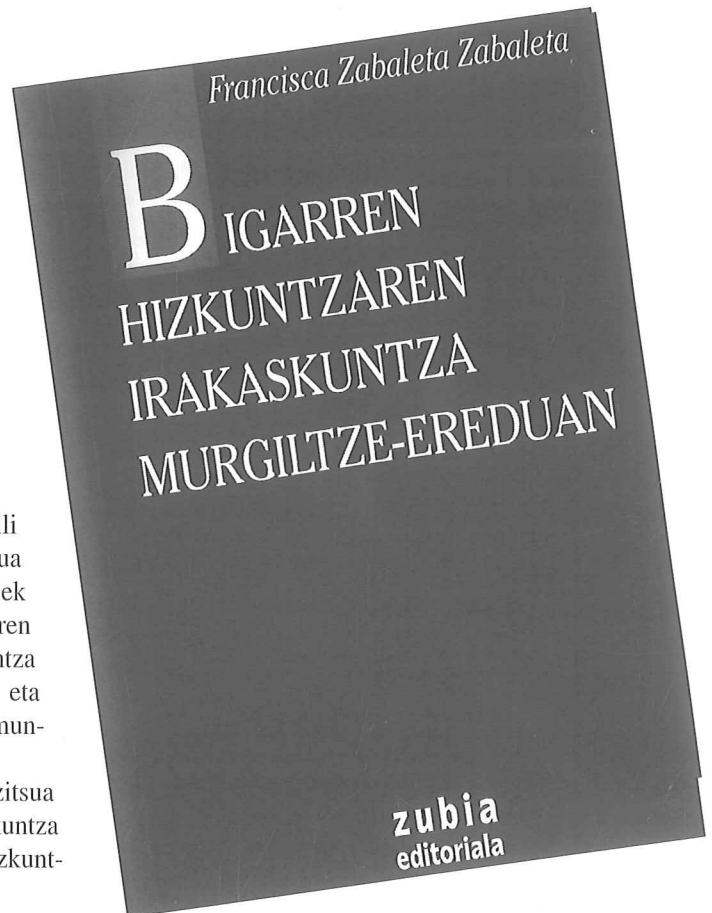
- Sarrera
- Ipuina
- Hizkuntz jokuak
- Matematika

Egoera hauetan ikaste prozesuaren inguruko galderak erantzuteko garrantzitsuak diren gaiak aztertzen ditu. Honako hauek, besteak beste:

- Irakaslearen estrategiak eta estrategia hauen bilakaera hurren ekoizpenen aurrean.
- Ikasleen arteko elkarrizketak: euskararen berezko erabilera.
- Elkarrizketaren gaiak eta gaien bilakaera.

Zenbait kasutan murgiltze ereduko gelan behatutako datuak, H1 gaztelania eta euskara duten bi gela elebakarren datuekin konparatzen ditu.

Horren gutxi direnez euskararen irakaskuntza elebidunaren inguruan diarduten ikerketa kualitatiboak azpimarratzekoa da lan honen garrantzia. Jakingarriak lan honetakoa datuak eta erreflexioak irakaskuntza elebidunarekiko interesa daukaten irakasleentzat.



# Aula

## DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

### ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	La enseñanza de las lenguas: sumar o restar	4
<b>MONOGRÁFICO:</b>	La voz de los maestros	
<b>EXPERIENCIAS</b>	<i>Antoni Zabala</i>	5
<b>PRÁCTICAS DE AULA</b>	Estructura de una Unidad Didáctica y su relación con el Proyecto Curricular. La Unidad Didáctica Cero	
	<i>Jesús Carnicer, Dolores de Lama</i>	6
	El cuerpo humano: una actuación interdisciplinar.	
	<i>Colectivo Solares</i>	16
	El Camino de Santiago: experiencia didáctica en el Liceo Internacional de Saint Germain-En-Laye	
	<i>Patricia Ibarra, Julia Pérez</i>	23
	Cómo evaluar el diseño, la ejecución y los resultados de una Unidad Didáctica	
	<i>Azuzena Palacios, Luis A. Suárez</i>	26
	La creatividad en la expresión escrita desde la pedagogía del texto	
	<i>Jesús Grisaleña</i>	31
	El estudio de la historia literaria en el 4º curso de la ESO	
	<i>Marta E. Santamarta</i>	39
	La evaluación en Lengua Castellana	
	<i>Isidoro Moreno, Inmaculada Córdoba</i>	45
<b>CENTRO:</b>	PCC y práctica educativa	
	<i>Manuel Armas</i>	57
	Análisis de los PCC en Educación Infantil y Primaria en Salamanca.	
	Estudio de opciones a la selección de contenidos de etapa	
	<i>M. Clemente, J. J. Bueno, A.B. Domínguez, E. Ramírez</i>	63
<b>PUNTO DE VISTA</b>	Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la intervención escolar.	
	<i>M. Ainscow, G. Echeita, C. Duk</i>	70
<b>EL HATILLO</b>	La trinchera. Libros. Encuentros Calvin y Hobbes	79

31. zk. 1994ko urria

### ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	La participación del alumnado	4
<b>MONOGRÁFICO:</b>	Los valores de la comunidad educativa y el Proyecto Educativo de Centro	
<b>EDUCAR DESDE LA TRANSVERSALIDAD</b>	<i>Micaela Bunes, Itziar Elexpuru</i>	5
	La sexualidad infantil en el espacio escolar	
	<i>M. I. Maceiras, M. L. González de la Torre, V. Cuesta</i>	11
	Cuándo y cómo se trabajan los valores morales en la transversalidad	
	<i>Concepción Medrano</i>	15
	La coeducación trabajada como ámbito en el Centro, en el aula y con la familia	
	<i>Juana L. Sánchez Sánchez</i>	19
	Transversalizar el II nivel de concreción impregnando PEC y PCC	
	<i>Josi Sierra</i>	23
	Organizar la enseñanza en torno a los ejes transversales en un centro de Educación Infantil	
	<i>Manuel Fernández Cruz</i>	29
	Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador	
	<i>Jesús Domingo</i>	35
	Bibliografía	
	<i>Rafael Yus</i>	40
AULA agradece a Rafael Yus su labor de coordinación en este monográfico.		
<b>CENTRO:</b>	Los comedores escolares	
<b>COMEDORES ESCOLARES</b>	<i>M. Adela Moyano, Araceli Muñoz</i>	49
	La Educación para la Salud en el comedor escolar	
	<i>Ángel Domingo</i>	54
	Planificación de menús en el comedor escolar	
	<i>C. Beni, J. Quer, M. A. Roset, G. Salvador</i>	59
<b>INTERCAMBIO</b>	Hipertexto: creación de fuentes de información	
	<i>S. A. de la Morena, C. Muñoz</i>	63
	Una experiencia educativa en torno a la contaminación acústica	
	<i>Roberto Souto</i>	67
<b>PUNTO DE VISTA</b>	Reflexiones en torno a la programación didáctica	
	<i>A. Etxarte, M. V. García Armendáriz</i>	71
<b>EL HATILLO</b>	La trinchera. Libros. Calvin y Hobbes	79

32. zk. 1994ko azaroa

# Aula

DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

## ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	Por una educación para la vida	4
<b>MONOGRÁFICO:</b>	Pensar la innovación en el aula de	
<b>LA ENSEÑANZA</b>	Lengua Extranjera	
<b>DE LENGUAS</b>	<i>José Manuel Vez</i>	5
<b>EXTRANJERAS</b>	Los procedimientos: contenidos curriculares	
	<i>Alfonso Martínez Rebollo, Marisol Valcárcel</i>	12
	Actividades para adquirir la competencia comunicativa y estrategias de aprendizaje	
	<i>Asunción de Acosta, Isabel Serna</i>	21
	La Lengua Extranjera a los 8 años	
	<i>Sarah Phillips</i>	25
	Una experiencia de Lengua Extranjera en la ESO como un medio para el conocimiento del propio entorno y de los demás	
	<i>Nieves R. Díaz Hernández, Ángeles Rodríguez Martínez</i>	32
	Acceder al discurso en el bachillerato	
	<i>Asunción de Acosta, Isabel Serna</i>	36
	Bibliografía	
	<i>Isabel Serna</i>	42
AULA agradece a Isabel Serna su labor de coordinación en este monográfico		
<b>CENTRO:</b>	Centros de barrio. Apertura a la sociedad	
<b>CENTROS ABIERTOS AL BARRIO</b>	<i>J. Maestre, E. Aguilar, A. Torrejón</i>	47
	Centros abiertos y actividades complementarias	
	<i>Vicente Rivière</i>	51
<b>INTERCAMBIO</b>	Estudio comparado por Comunidades Autónomas de la normativa concierne al proceso de elaboración del PC	
	<i>Ferran Miquel, M. Dolores Escofet</i>	55
	Unidad didáctica: las plantas	
	<i>Antonio Vicente Sotelo</i>	65
<b>PUNTO DE VISTA</b>	¿Educar o enseñar?: el reto de las transversales	
	<i>Rafael Yus</i>	71
<b>EL HATILLO</b>	La trinchera. Materiales	
	Calvin y Hobbes	78

33. zk. 1994ko abendua

# CL&E

## Sumario



**Tema central:**  
Los niños con discapacidad en la escuela: recursos para la evaluación y la enseñanza

<b>R</b>	La escuela y los alumnos con déficit auditivo. <i>Mariam Valmasola</i> .....	7
<b>R</b>	La escuela y los alumnos con déficit visual. <i>Carme Guina</i> .....	15
<b>R</b>	La escuela y los alumnos con discapacidad motriz. <i>Emili Soro</i> .....	23
<b>R</b>	La escuela y los alumnos con retraso mental. <i>José Font</i> .....	37
<b>R</b>	La escuela y los alumnos con grave retraso en el desarrollo. <i>Javier Tamarit</i> .....	47
	Dossier documental.....	55

## Artículos



Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de Historia.  
*Francisco Bernete*.....



Las ciencias en la educación primaria.  
*Javier Fuster*.....



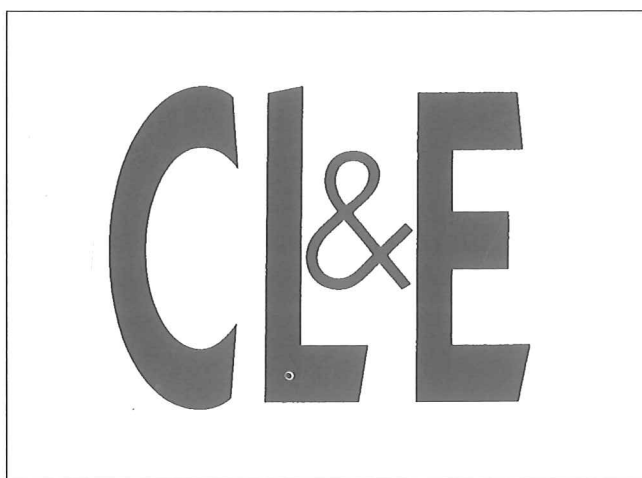
Metodología y práctica en programas de inmersión.  
*José Sierra*.....



Necesidad de crear programas informáticos de calidad para mejorar el rendimiento intelectual (y de falta de investigaciones consistentes al respecto)  
*Montserrat Teodoro*.....



97

22. zk. 1994



Sumario		Pág.
	<b>Tema central:</b> La didáctica de la lengua oral	
	Introducción: La didáctica de la lengua oral <i>Merè Pujol</i> .....	5
<b>R</b>	La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal <i>Merè Pujol</i> .....	9
<b>R</b>	La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación <i>Joaquim Dolz</i> .....	17
<b>D</b>	Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase <i>Marie-José Besson y Sandra Candau-Trevi</i> .....	29
<b>D</b>	Acerca de la enseñanza de la lengua oral <i>Montserrat Vilà e Ignasi Vila</i> .....	45
<b>D</b>	Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad <i>Genevieve de Wick</i> .....	55
<b>D</b>	Una experiencia de didáctica y evaluación de discurso oral en primer ciclo de primaria <i>Rosa M. Arano, Elena Berazandi e Itziar Idiazabal</i> .....	69
<b>D</b>	La conferencia en la escuela primaria <i>Itziar Plazaola</i> .....	81
<b>D</b>	Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia <i>Daniel Bain</i> .....	91

23. zk. 1994

Sumario		Pág.
	<b>Editorial:</b> Lo que necesitamos los educadores o pensando en grupo sobre las jornadas.....	3
	<b>Tema central:</b> Aspectos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras	
<b>Rx</b>	«Soc el primer»: análisis de los usos lingüísticos espontáneos de un niño árabe en situación de inmersión <i>Laura Cerdán, Vicenta González, Mamel Ríos y Miquel Llobera</i> .....	41
<b>i</b>	La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) <i>M. Rosa Torres</i> .....	49
<b>Rx</b>	Criterios de pertinencia atribuibles a los actos pedagógicos en la enseñanza de una segunda lengua <i>Concha Sanz</i> .....	63
<b>Rx</b>	El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión <i>Maricenna García, Concha Prieto y M. Jesús Santos</i> .....	71
<b>R</b>	Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés <i>Rosa María Jiménez</i> .....	79
<b>Rx</b>	Los «documentos auténticos» en la renovación metodológica del área de lengua extranjera <i>Carmen Guillón, Ana I. Alario y Paloma Castro</i> .....	89
<b>i</b>	Evaluación de la actuación lingüística comunicativa en niveles iniciales de L.E. mediante un instrumento sintético <i>Marisol Valcárcel y Mercedes Verdú</i> .....	101
<b>i</b>	Actitud y rendimiento en Euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense <i>José M. Madariaga</i> .....	119

24. zk. 1994



# Cuadernos de Pedagogía

## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 228 • SEPTIEMBRE 1994

### TEMA DEL MES. LAS NUEVAS ENSEÑANZAS

Presentación	7
Una historia de <i>marías</i> José Luis Bernal/Jesús Jiménez	8
Lo que dice la LOGSE	9
Los nuevos enfoques de la Infantil	10
Especialistas y nuevo currículum en Primaria	11
Comunes y optativas en la Secundaria Obligatoria	15
Itinerarios diferentes en la Secundaria Postobligatoria	17
Un profesorado especializado y cualificado	19
Para saber más José Luis Bernal/Jesús Jiménez	23

### PRACTICA

REPORTAJE. Crónica de una ilusión Fabricio Caivano	28
EDUCACIÓN INFANTIL. Juegos y espacios psicomotores Autores Varios	39
EGB. Jugando a aprender Emilia Soriano Ovejero	42
EP/ESO. Las fuentes como procedimiento Antonia Fernández Valencia	44
EGB/BUP. Cuando el humor entra en la escuela Sarrío	47
BUP. De la dramatización al texto Tomás Motos Teruel	51
EXPERIENCIA DEL MES. La vida de un proyecto renovador Àngels Martínez Bonafé/Lola Gómez Prades	55

### OPINION

EL DEBATE. La integración escolar	63
El estado de la cuestión Climent Giné Giné	64
A favor de una educación de calidad para todos Gerardo Echeita	66
Algunas voces críticas Luis Carro San cristóbal	68
DEBATE DE LA REFORMA. El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela Felipe Trillo Alonso	70
ESCUELA Y SOCIEDAD. Racismo y escuela Tomás Calvo Buezas	75
PENSAMIENTO. Conocimiento e interrogantes pedagógicos Alan R. Tom	79
ENTREVISTA. Pilar Benjam C. de P.	84

### INFORMACION

MURAL	90
LIBROS	99

## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 229 • OCTUBRE 1994

### TEMA DEL MES. CIUDADES EDUCADORAS

Presentación	7
La ciudad de los niños Francesco Tonucci	8
La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras Marta Mata i Garriga	14
El Banco Internacional de Experiencias de Ciudad Educadora Pere Viladot	16
Para saber más Jaume Sureda Negre/Jaume Trilla Bernet	28

### PRACTICA

REPORTAJE. Escuela Libre «Micael» Jaume Carbonell Sebarroja	31
EDUCACIÓN INFANTIL. La colaboración de los padres Autores Varios	40
EGB. Objetivo: mi pueblo Jesús M. González Goicocheta/M <sup>a</sup> Ángeles Romano Ros	45
EGB. La piel de piojo, el aro de hinojo Josep Lluís Moya de León	48
ESO. El Departamento de Orientación y asesoramiento del centro Anna Murillo Basesdas/Joan Riart Vendrell	50
BUP. Inglés y biología, juntos Autores Varios	55
FORMACIÓN DEL PROFESORADO. La formación en centros Antonio Benítez/Carlos M <sup>a</sup> Vázquez	58
EXPERIENCIA DEL MES. Historia escolar y coeducación Esther Cortada Andreu	62

### OPINION

EL DEBATE. La reforma del mercado del trabajo y la nueva Formación Profesional	69
El estado de la cuestión Daniel Jover	70
Una apuesta por una mayor calidad Eloy Parra Abad	72
Otra oportunidad perdida para la FP Joan Carles Gallego Herrera	74
ESCUELA Y SOCIEDAD. Nicaragua, cuatro años después Francisco Imbernón	76
PENSAMIENTO. El currículum oculto de la integración Nuria Pérez de Lara Ferré	80
ENTREVISTA. Stephen J. Ball José Luis Bernal/M <sup>a</sup> Teresa Gil	86

### INFORMACION

MURAL	90
LIBROS	101

## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 230 • NOVIEMBRE 1994

### TEMA DEL MES. NUEVAS TECNOLOGIAS PARA OTRA ESCUELA

Presentación	7
Hacia una tecnología crítica	
Juana M <sup>a</sup> Sancho Gil	8
El ordenador y el tratamiento de la información	
Cristina Alonso Cano	14
La telemática. Una enseñanza sin fronteras	
Montse Guitert Catasús/M. Lluïsa Penín	19
Multimedia en la escuela. ¿Para qué y cómo?	
Mario Barajas/Núria Simó	23
Para saber más	
Autores Varios	28

### PRACTICA

EDUCACIÓN INFANTIL. El aula de 3 años	
Antonia Rodríguez Fernández	34
EGB. ¡Qué verde era mi pueblo!	
Autores Varios	38
BUP. El bosque en cómic	
Teodoro Bustillo Vicario	40
EXPERIENCIA DEL MES. Los rincones de actividad	
José Francisco del Caño Pozo/M <sup>a</sup> José Rey Rodríguez	44

### OPINION

EL DEBATE. La comprensividad en la ESO	51
El estado de la cuestión	
Inaki Echebarría Aranzábal	52
Escuela comprensiva y tratamiento de la diversidad	
Iolanda Guevara Casanova	54
El milagro de la comprensividad	
Aula Paideia	56
PENSAMIENTO. Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente	
Jaume Martínez Bonafé	58

### INFORMACION

MURAL	66
LIBROS	75

### DOSSIER

El Salvador: educación y cooperación	
J.C.S.	79
El contexto sociopolítico	
J.C.S.	80
El sistema educativo	
J.C.S.	85
REPORTAJE. Vías e imágenes de la cooperación	
J.C.S.	91
ENTREVISTA. Roser Vila. Militancia y profesionalidad	
Cuadernos de Pedagogía	99
Para saber más	
J.C.S.	103



## SUMARIO

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 231 • DICIEMBRE 1994

### TEMA DEL MES. LA NUEVA ACCION TUTORIAL

Presentación	7
Algunos interrogantes	
Joan Rué	8
Propuestas para la acción	
Josefa Beltrán Bertomeu/Jordi Roig Veza	13
Una tutoría compartida	
Autores Varios	20
Estrategias para la diversidad	
Josep Masalles i Roman	24
Plan de centro	
Àngels Navarro/Albert Pahissa	28
Tutoría y orientación	
CP «Sodupe»	32
Y tú, ¿cómo me ayudas?	
Quim Lázaro	35
Para saber más	
Autores Varios	38

### PRACTICA

REPORTAJE. Crónica de un viaje a través de los derechos humanos	
Marga Sampaio	40
EDUCACIÓN INFANTIL. Un mensaje en la botella	
Autores Varios	45
EGB. La manzana de Eva	
Andrés Pámpano Expósito	48
EGB. Un centro rural experimental	
Autores Varios	51
EP. Organización de los contenidos	
Pilar Pérez Esteve	55
ESO. ¿De qué vivimos?	
Jesús Estepa Giménez/Gabriel Travé González	60
EXPERIENCIA DEL MES. Quince años después	
Miguel Ángel Santos Guerra	64

### OPINION

EL DEBATE. ¿Qué hacemos con la tele?	70
¿TV para los niños o viceversa?	
Lolo Rico	71
Televisión y escuela	
Joan Ferrés i Prats	72
ESCUELA Y SOCIEDAD. Inmigración y educación	
M <sup>a</sup> Teresa Hernández García/Félix Villalba Martínez	74
PENSAMIENTO. ¿Lee a John Dewey la nueva derecha?	
Francisco Beltrán Llavador	80
ENTREVISTA. Alejandro Tiana. Los nuevos retos de la evaluación	
C. de P.	87

### INFORMACION

MURAL	92
LIBROS	101

# L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

Éditorial	1.....Les IO nouvelles arrivent...
De visu	3.....Lettre à un débutant.
Point IO	5.....Les contenus mathématiques des IO de 1994
DOSSIER	9.....LES CAHIERS DE VIE : UNE APPROCHE ORIGINALE DE L'ÉCRIT
Débutants	15.....Accueillir l'enfant de 2 à 3 ans en ZEP
Projet	17-19.....MS-GS - <i>Découvrir le monde de la matière</i> Les aimants (1)
Projet	21.....PS-MS-GS - <i>Découvrir les espaces naturels et humains</i> . La forêt vivante : réalité et imaginaire
Ressource	23.....GS - <i>S'initier au monde de l'écrit</i> . Lire et écrire avant de savoir lire : les textes de référence (1)
Ressource	25.....MS-GS - <i>Agir dans le monde</i> : apprendre à suivre des plans simples et à s'y repérer
Ressource	27..... <i>Découvrir le monde des objets</i> . Les nouvelles IO : une lecture...
Ressource	29.....AIS. Armelle : l'accès à la symbolisation et aux registres culturels
Ressource	31.....BCD. Pour la bibliothèque
Ressource	33..... <i>Jeu d'écrit</i> . Le visage
Ressource	35.....BO. Les élections au conseil d'école
Ressource	37.....PS-MS-GS - <i>Découvrir le monde des objets</i> . Tant de poudres autour de nous : les reconnaître, les utiliser
Ressource	39..... <i>Éducation musicale</i> . Lecture des nouvelles IO
Ressource	41..... <i>Arts plastiques</i> . Au sujet des nouvelles IO
Projet	43.....GS - <i>Agir dans le monde</i> . Apprentissage du patin à roulettes
Projet	45.....PS-MS-GS - <i>Théâtre et expression dramatique</i> . Introduction à la pratique théâtrale
Projet	47.....MS-GS - <i>Éducation musicale</i> . Pour une initiation à la flûte à bec
Débutants	49.....Accueillir l'enfant de 2 à 3 ans en ZEP (suite)
DOSSIER	51.....LES CAHIERS DE VIE (suite)
Contrepoint	57.....Une leçon de police répressive
Pêle-mêle	59.....Actualités, livres, BO
Rencontre	63.....Rencontre avec nos lecteurs

1. zk. 1994ko iraila

Éditorial	1.....Le livre à l'école maternelle : un miroir magique
Point IO	3.....Les IO de 1994 : théâtre et expression dramatique
Pêle-mêle	6.....Actualités, BO, livres, matériels
DOSSIER	9.....LIRE DES LIVRES EN MATERNELLE
Projet	15.....MS-GS. <i>Découvrir le monde de la matière</i> . Les aimants (2)
Projet	17.....Les aimants (suite)
Projet	19.....Les aimants (suite)
Projet	21.....PS-MS-GS. <i>Découvrir les espaces naturels et humains</i> . La forêt vivante : réalité et imaginaire. Le chêne
Ressource	23.....GS. <i>S'initier au monde de l'écrit</i> . Les textes de référence (2). Un texte est affiché.
Ressource	25.....PS-MS. <i>S'initier au monde de l'écrit</i> . Jeux d'écriture et de lecture avec le matériel Lego Dacta
Ressource	27.....MS-GS. <i>Repérage dans l'espace</i> . Course au trésor sur quadrillage
Ressource	29.....AIS. Armelle (2) : l'aide rééducative.
Ressource	31.....BCD. Pour la bibliothèque.
Ressource	33.....PS-MS. <i>Jeu d'écrit</i> . La poupée
Ressource	35.....BO. Contrôle de la scolarité des enfants.
Ressource	37.....MS-GS. <i>Découvrir le monde des objets</i> . Faire voler des cerfs-volants
Ressource	39.....PS-MS-GS. <i>Éducation musicale</i> . "Ionisation", d'Edgard Varèse.
Ressource	41.....MS-GS. <i>Arts plastiques</i> . Les couleurs de l'arc-en-ciel
Projet	43.....GS. <i>Agir dans le monde</i> . Apprentissage du patin à roulettes. Progression
Projet	45.....PS-MS-GS. <i>Théâtre et expression dramatique</i> . Pratique théâtrale
Projet	47.....MS-GS. <i>Éducation musicale</i> . Flûte à bec : pose des trois premiers doigts
Projet	49.....Flûte à bec (suite)
DOSSIER	51.....LIRE DES LIVRES EN MATERNELLE (SUITE)
Contrepoint	57.....Poésie et petite enfance, ou la vie exemplaire de Marie Pape-Carpantier
De visu	59.....Dis, maîtresse, c'est ouvert la bibliothèque ?
Rencontre	63.....Rencontre avec Jeanine Deunff, inspectrice générale

2. zk. 1994ko urria

# L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

<b>Editorial</b>	1.....Condamner la langue des parents non francophones ?
<b>Point IO</b>	3.....Les IO de 1994 : Activités graphiques.
<b>Pêle-mêle</b>	5.....Actualités, BO, livres, matériels.
<b>DOSSIER</b>	9.....FABRIQUER DES LIVRES-JEU AUX CYCLES 1 ET 2.
<b>Projet</b>	17.....MS-GS. <i>Découvrir le monde de la matière.</i> La boussole.
<b>Projet</b>	19.....La boussole (suite).
<b>Projet</b>	21.....La boussole (suite).
<b>Ressource</b>	23.....GS. <i>S'initier au monde de l'écrit.</i> Les textes de référence (3). Le cahier individuel.
<b>Ressource</b>	25.....PS-MS. <i>Des instruments pour apprendre.</i> Loterie de formes et de couleurs avec le matériel LEGO DACTA.
<b>Ressource</b>	27.....MS-GS. <i>Repérage dans l'espace.</i> Course au trésor sur quadrillage.
<b>Ressource</b>	29.....AIS. L'AIS à l'école maternelle.
<b>Ressource</b>	31.....BCD. Pour la bibliothèque.
<b>Ressource</b>	33.....Jeu d'écrit. Le cow-boy.
<b>Ressource</b>	35.....BO. Contrôle de la scolarité des enfants naturels ou légitimes par leurs parents (2).
<b>Ressource</b>	37.....PS-MS-GS. <i>Découvrir le monde des objets.</i> Préparer la table pour la collation.
<b>Ressource</b>	39.....PS-MS-GS. <i>Éducation musicale.</i> Chanson pour jouer avec les doigts.
<b>Ressource</b>	41.....MS-GS. <i>Arts plastiques.</i> Créer un arc-en-ciel.
<b>Projet</b>	43.....PS-MS-GS. <i>Découvrir les espaces naturels et humains.</i> La forêt vivante : réalité et imaginaire. A l'arboretum.
<b>Projet</b>	45.....GS. <i>Agir dans le monde.</i> Première séance de patin à roulettes.
<b>Projet</b>	47.....PS-MS-GS. <i>Théâtre et expression dramatique.</i> Pratique théâtrale.
<b>DOSSIER</b>	49.....FABRIQUER DES LIVRES-JEU (suite).
<b>Contrepoint</b>	57.....Leçon de chose et de langage en 1855.
<b>De visu</b>	59.....En route pour le château de Maisons-Laffitte ou Comment découvrir les ateliers du patrimoine.
<b>Rencontre</b>	63.....Les ateliers du patrimoine.

3. zk. 1994ko azaroa

<b>Editorial</b>	1.....Les IO de 1994 : L'école maternelle est une école.
<b>Point IO</b>	3.....L'image dans le projet d'IO.
<b>Pêle-mêle</b>	5.....Actualités, BO, livres, matériels.
<b>DOSSIER</b>	9.....DU JEU DE COOPÉRATION AU JEU D'OPPOSITION : LES DÉMÉNAGEURS (première partie).
<b>Projet court</b>	13.....MS. Faisons un repas.
<b>Projet court</b>	14.....Faisons un repas (suite).
<b>Projet court</b>	16.....Faisons un repas (suite).
<b>Projet long</b>	17.....MS-GS. <i>Découvrir le monde de la matière.</i> La boussole : la rose des vents.
<b>Projet long</b>	19.....La rose des vents (suite).
<b>Projet long</b>	21.....PS-MS-GS. <i>Découvrir les espaces naturels et humains.</i> Le Noël des animaux en forêt.
<b>Ressource</b>	23.....GS. <i>S'initier au monde de l'écrit.</i> Les textes de référence. L'illustration : entretien collectif.
<b>Ressource</b>	25.....PS-MS-GS. <i>Découvrir le monde.</i> Avec le matériel LEGO DACTA. Utilisation d'objets techniques.
<b>Ressource</b>	27.....MS-GS. <i>Repérage dans l'espace.</i> Course au trésor sur quadrillage.
<b>Ressource</b>	29.....AIS. Repérer, observer, comprendre les difficultés des élèves.
<b>Ressource</b>	31.....BCD. Pour la bibliothèque.
<b>Ressource</b>	33.....PS-MS. <i>Jeu d'écrit.</i> Les animaux sauvages.
<b>Ressource</b>	37.....PS-MS-GS. <i>Découvrir le monde des objets.</i> Fabriquer des matériaux.
<b>Ressource</b>	39.....PS-MS-GS. <i>Éducation musicale.</i> Chanson des trois temps.
<b>Ressource</b>	41.....MS-GS. <i>Arts plastiques.</i> Les couleurs de l'arc-en-ciel.
<b>Projet long</b>	43.....MS-GS. <i>Théâtre et expression dramatique.</i> Pratique théâtrale.
<b>Projet long</b>	45.....PS-MS-GS. <i>Éducation musicale.</i> Flûte à bec, premiers éléments de solfège.
<b>Projet long</b>	47.....PS-MS-GS. <i>Éducation musicale.</i> Flûte à bec, position de do, si, la sur la portée.
<b>Projet court</b>	49.....MS. Faisons un repas (suite)
<b>Projet court</b>	50.....Faisons un repas (suite)
<b>Projet court</b>	52.....Faisons un repas (suite)
<b>DOSSIER</b>	53.....LES DÉMÉNAGEURS (suite).
<b>Contrepoint</b>	57.....Jeux gymnastiques avec chants pour les enfants des salles d'asile
<b>De visu</b>	59.....L'aide aux enfants en difficulté.
<b>Rencontre</b>	63.....Le réseau d'aides spécialisées.

4. zk. 1994ko abendua



Índex

3 Editorial

Monogràfic:  
EXPERIÈNCIES D'ESCOLA  
I ENTORN

5 Escola i entorn; entesa necessària *Josep M. Vila*  
11 Una escola Bressol oberta al medi *Luisa Martín*  
15 Una manera diferent d'enjardinar l'escola  
*Concepció Andrés, Rosa Martín*  
21 Una experiència de setmana cultural: "Ca n'Oriac,  
un barri amb història" *Francesc Escriu,*  
*Francisco Moreno, Miquel J. Pérez de Domingo*  
29 El "joc del Parc Catalunya", un joc de simulació de  
Geografia urbana *Josep Girona, Julio Gimeno*

35 Jugar a inventar: Un fil de terra  
*Eduard Garcia-Luengo*

36 Informacions

41 Llibres rebuts

42 La Tira

203. zk. 1994ko iraila

Índex

3 Editorial

Monogràfic:  
PSICOMOTRICITAT A L'ESCOLA INFANTIL

5 La pràctica psicomotriu educativa i preventiva en  
el marc de la Reforma *Katty Homar, Carles Font,*  
*Iolanda Vives*  
9 Un projecte d'educació psicomotriu per a la Llar  
d'infants *Isabel Vidal*  
15 La pràctica psicomotriu amb infants de 0 a 4 anys  
*Escola Bressol "Patufet", Llar d'infants "El Passeig"*  
21 La pràctica psicomotriu: més enllà de la  
psicomotricitat. *Carles Parellada*  
27 Psicomotricitat d'integració. *Joaquín Serrabona,*  
*José Luís Muniain*  
33 La psicomotricitat en educació especial  
*Tate Bonany*

Pedagogia Primària

41 Filosofia a l'Escola Primària?  
*Pere B. Morey*

Matemàtiques Secundària

45 Propostes de treball sobre el "calendari matemàtic"  
*Héctor Salas*

Pedagogia

53 Estratègies d'intervenció a l'aula. Envers una  
pedagogia intercultural. *M. Pilar Soler*

Recull legal

57 Calendari escolar 1994-95

Plecs de GUIX:  
CAP EL CONGRÉS DE LA  
RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

61 De les 100 mesures al congrés. Què preten el  
Primer Congrés de la Renovació Pedagògica? Un  
congrés de tres anys: El que ja hem fet. El que  
tenim per fer. El document de debat. Opinions:  
"Què n'esperes del congrés?" Les dades del Primer  
Congrés de la Renovació Pedagògica

Recull de GUIX

79 *Com fer:* Diapositives de papers. 2. *Documents del*  
*Congrés de la Renovació Pedagògica. La Tira.*  
*Llibres rebuts. Calendari escolar 94-95*

204. zk. 1994ko urria

Índex

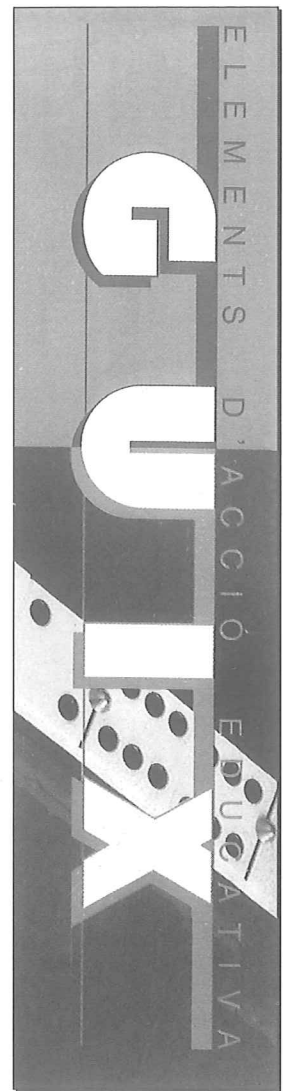
		3	Editorial
Monogràfic: EXPERIÈNCIES SOBRE ATENCIÓ A LA DIVERSITAT		4	De la individualització a la diversitat
		7	Diversitat, innovació i formació del professorat a Secundària <i>David Duran, Pilar Mestres</i>
		11	Programa d'orientació psicopedagògica a l'ESO <i>Agustí Masegosa</i>
		15	Educació Física aplicada <i>Jaume Miró</i>
		19	Didàctica multisensorial de les ciències <i>Miquel-Albert Soler</i>
		23	Els infants amb necessitats educatives especials i els programes informàtics <i>Montserrat Tesouro</i>
Llengua	Parvulari	29	Experiència didàctica sobre lectoescriptura des de la Pedagogia Freinet <i>M. Roser Santolària</i>
Medi Social i Cultural	C. Mitjà	35	Gaudeix el temps lliure <i>Carne Segura, Teresa Teixidor</i>
Medi Social i Natural	C. Mitjà i Superior	39	Visitar Sant Miquel del Fai <i>Joaquín Fernández</i>
Medi Social i Cultural	C. Superior	45	L'ensenyament de la Religió al Cicle Superior <i>Laura Ordeix</i>
Llengua		49	Llengua i cultura (I): Les endevinalles <i>Neus Lorenzo</i>
Pedagogia		55	Les relacions escola-família <i>Joan Bonals</i>
Llengua	Secundària	63	1993: Un any en imatges <i>Dolors Enguàdanos, José Luis Gracia, Mercè Resurrecció</i>
Visual i Plàstica	Obligatòria	65	Plàstica interdisciplinària: La construcció d'un poblat amazònic <i>Marta Berrocal</i>
Recull de GUIX		69	<i>Llibres per coeducar. Informacions. Llibres rebuts. La Tira. Comentem: Entre la utopia i la realitat.</i>

205. zk. 1994ko azaroa

Índex

		3	Editorial
Monogràfic: EDUCACIÓ FÍSICA I GLOBALITZACIÓ Coordinació: <i>Marta Carranza</i>		4	Educació física i globalització de l'ensenyament
		9	<i>Teresa Lleixà</i>
			Aprendre el cos amb el propi cos <i>Mercè Martínez</i>
		17	L'estructuració espacial. Un projecte a Primària <i>Marta Carranza i altres</i>
		23	Esquí de fons a l'escola <i>Mercè Soler, Ester Domínguez</i>
		29	L'orientagòtic <i>Josep M. Mora</i>
		35	Fem teatre: Un crèdit integrat a l'ESO <i>Toni Beltró, Carles Casals, Narcís Molano</i>
EXPERIÈNCIES			
Pedagogia	Parvulari	43	Els càrrecs a la classe de tres anys <i>Francesca Aubanell</i>
Llengua	Primària	47	L'accés a l'alfabetització d'infants amb necessitats educatives especials <i>Glòria Ginebreda, Rosa Falguera, Rosa M. Bellés</i>
Medi Natural		57	Setmana de la Ciència <i>Conxita Braulio</i>
Informàtica		61	La informàtica a l'ensenyament. Un programa de càlcul mental <i>Ferran Lagarda</i>
Vetllades i festes		67	La diada de Sant Jordi <i>Ismael Alcañiz</i>
Llengües estrangeres	Secundària	71	A project: "Getting information" <i>Joan Grau</i>
	Obligatòria	73	Construir l'avaluació: Un model evolutiu per a mesurar l'esforç <i>Anton Aubanell, Josep Bota</i>
Recull de GUIX		81	<i>Informacions. Comentem: Busquem les utopies possibles vers les quals orientar el nostre compromís social i pràctic Hem llegit: L'estudi comarcal de Mallorca. La Tira. Llibres rebuts</i>

206. zk. 1994ko abendua



# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

sumario

Página abierta: LORIS MALAGUZZI/Paloma de Pablo	2
Educar de 0 a 6 años: LO COTIDIANO, ¿FACTOR DE RUTINA O DE PROFESIONALIZACIÓN?/M. Teresa Codina	4
Educar de 0 a 6 años: LA INFANCIA Y LA MUERTE/Joaquim Jubert	10
Escuela 0-3: LA ADAPTACIÓN DE LOS 3 AÑOS A LA ESCUELA INFANTIL/Juanjo Pellicer	15
Escuela 0-3: PASEANDO POR LA CIUDAD/Asilo Nido -Gianni Rodari-	20
Buenas Ideas: ¿QUIÉN CONTINÚA CON EL RECICLAJE DE MATERIALES? ¿HOY RECICLAMOS CAJAS DE LATA!/M. Angels Ollé	25
Escuela 3-6: ¿QUÉ ES ACTUALMENTE SABER LEER Y ESCRIBIR?/Liliane Lurçat	26
Infancia y Sociedad: EL RÍO MUSICAL/Kimenga Masoka	29
Infancia y Sociedad: CENTROS DE INTERNADO Y ESCUELA/Gaspar Sánchez	33
Infancia y Salud: URTICARIA Y ALERGIA ALIMENTARIA/M.Ángeles Pascual	35
Infancia y Salud: EL INVIERNO, EL APARATO RESPIRATORIO Y LOS RESFRIADOS/Esteve-Ignasi Gay	38
Érase una vez: SUEÑOS DE ARPA, SUEÑOS DE ÁRBOL/Roser Ros	43
Informaciones	44
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

27. zk. 1994ko iraila/urria

sumario

Página abierta: ESTRENAR CURSO/M. Carmen Díez	2
Educar de 0 a 6 años: LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ COMO MÉTODO DE INTERVENCIÓN PRECOZ EN LOS PEQUEÑOS CON SÍNDROME DE DOWN/Josefina Sánchez y Miguel Llorca	3
Educar de 0 a 6 años: PLURICULTURALISMO, CONTENIDO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM. ENTREVISTA A JURJO TORRES SANTOMÉ/M. Adoración de la Fuente	7
Escuela 0-3: LA ESCUELA INFANTIL 0-3 Y EL TIEMPO/Mercè Bassedas	13
Buenas Ideas: UN CALENDARIO AZTECA/Teresa Duran	19
Escuela 3-6: A PROPÓSITO DE "LOS JUGUETES"/Colegio Público Bernabé Figueroa	20
Escuela 3-6: EL PASO DE LA ESCUELA INFANTIL A LA ESCUELA PRIMARIA/Mercedes Mañani	24
Infancia y Sociedad: MEDIOS DE COMUNICACIÓN E IMAGEN SOCIAL DE LA INFANCIA/Ferran Casas	27
Infancia y Sociedad: LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO/M. José Criado	31
Infancia y Salud: LA ATENCIÓN PEDIÁTRICA. CONVERSACIÓN CON JORDI POU/Puri Biniés	35
Érase una vez: EL SAXOFÓN QUE SE ATRAGANTÓ/Roser Ros	37
Informaciones	38
Ojeada a revistas	42
Biblioteca	44
ÍNDICE DE 1994	45

28. zk. 1994ko azaroa/abendua

# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

sumari	Plana oberta	2
	Educar de 0 a 6 anys: LES BASES DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL/Jordi Camprodon, Ricard Carol i Pere Pous	6
	Educar de 0 a 6 anys: LA REFORMA NO ÉS UN INVENT DELS TEÒRICS/Pere Darder, Joan Triadú i Clara Darder	11
	Escola 0-3 anys: QUÈ VOL DIR CANTAR A L'ESCOLA BRESSOL?/Montserrat Busqué	15
	Escola 0-3 anys: DESCOBRIR L'ART DE FER BOMBOLLES DE SABÓ/Carme Cols	17
	Bones pensades	21
	Escola 3-6 anys: L'ATENCIÓ INDIVIDUAL DINS DEL GRUP/M. Teresa Codina	22
	Escola 3-6 anys: NEDAR A L'ESCOLA INFANTIL/Paloma Baldó, Amparo Cerdà, Adelaida Moreno i Montse Gámez	25
	Infant i societat: QUAN LA DANSA ESDEVÉ LLENGUATGE CORPORAL/Puri Biniés	29
	Infant i societat: HOMES I CANVI/Carmine Ventimiglia	31
	Fragment	35
	Infant i salut: ATENCIÓ INTEGRAL ALS XIQUETS I FAMILIARS EN UNITATS DE VIGILÀNCIA INTENSIVA/Elvira Ferré	37
	Infant i salut: INFANTS AMB ESPINA BÍFIDA/Esteve Ignasi Gay i Pilar Martín	41
	El conte: PER CONÈIXER ELS ESMÈ/Roser Ros i Vilanova	43
	Informacions	45
Abstracts	46	
Cop d'ull a revistes	47	
Biblioteca	48	

80. zk. 1994ko iraila/urria

sumari	Plana oberta	2
	Educar de 0 a 6 anys: LA CARTA ALS REIS/Imma Marín	5
	Educar de 0 a 6 anys: L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR DES DE L'ESCOLA/Montserrat Ventura	9
	Escola 0-3 anys: L'AIGUA/Carme Cols	12
	Bones pensades	15
	Escola 3-6 anys: EL PARVULARI JA TÉ CLASSE DE 3 ANYS/Carme Thió	17
	Escola 3-6 anys: MÚSICA DESCRIPTIVA: UNA MANERA DE DESCOBRIR-LA/Míriam Navarro	21
	Infant i societat: FAMÍLIES EN GREU DESAVANTATGE SOCIAL/Vicens Arnaiz	23
	Fragment	27
	Infant i salut: DESENVOLUPAMENT DE L'AUTOESTIMA EN L'INFANT/Vladimir Reinhardt, Patricia Tschorne, Diana Arias	28
	Infant i salut: LA SALUT MENTAL A L'ESCOLA/Vinyet Mirabent	31
	El conte: UN OGRE MENJATOT/Roser Ros i Vilanova	34
	Informacions	37
	Abstracts	40
	Cop d'ull a revistes	41
Biblioteca	42	
Índex de 1994	44	

81. zk. 1994ko azaroa/abendua



**INFANCIA Y APRENDIZAJE**  
Journal for the Study of Education and Development

1994

66

© 1994 por Aprendizaje, S. L.

Sumario / Contents

Número monográfico / Monographic issue  
Desarrollo en contextos naturales  
(Development in natural contexts)

- 5 En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo  
(Presentation: Looking for a theoretical frame to study development in context)  
*Eduardo Martí*
- 11 What is "natural" about "natural contexts"?: Cultural construction of human development (and its study)  
(¿Qué tienen de natural los contextos naturales? Construcción cultural del desarrollo humano y su estudio)  
*Jaan Valsiner*
- 21 Ulises vuelve a casa: Retornando el espacio del problema en el estudio del desarrollo  
(Ulysses returns home: Coming back to the space of the problem in the study of development)  
*Pablo del Río y Amelia Álvarez*
- 47 Developmental research in natural contexts: A descriptive study of snacktime in the preschool  
(Investigación evolutiva en contextos naturales: Un estudio descriptivo del período de desayuno en una guardería)  
*Lucien T. Winegar*
- 59 Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles  
(Activities within the family context and perception of childhood abilities)  
*Ignasi Vila y Mercè Bassedas*
- 71 Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escalas HOME y ECERS  
(Assessment of family and extrafamily contexts during the preschool years: HOME and ECERS Scales)  
*Jesús Palacios, M.ª José Lera y M.ª del Carmen Moreno*
- Varios/Others  
2 Normas para los autores (Notes for authors)  
89 Libros recibidos (Books in reception)  
92 Información (Information)

66. zk. 1994

1994

67-68

© 1994 por Aprendizaje, S. L.

Sumario / Contents

- Teoría / Theory  
3 Algunas derivaciones de la teoría de la actividad  
(New lines of study in Activity Theory)  
*Mercades Cubero*
- 19 Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva  
(Learning styles and development: an evolutionary perspective)  
*Fernando Albuerno*
- Lenguaje / Language  
35 Reelaboración de esquemas lógicos en la producción de un discurso  
(Reelaborating logic schema in discourse production)  
*Elena Ramírez*
- 51 El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes  
(The classroom discourse: A comparison between expert and novice teachers)  
*Emilio Sánchez, Javier Rosales, Isabel Cañedo y Pilar Conde*
- 75 Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos  
(Effects of text adaptations, previous knowledge, and study strategies on recall, comprehension, and learning from scientific texts)  
*Eduardo Vidal-Abarca y Vicente Sanjosé*
- 91 La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura  
(Phonological awareness and learning to read and write)  
*Sylvia Defior*
- 115 El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro  
(Verbal exchange in the classroom: the relationship between children's responses and teacher's interaction style)  
*Ana María Borzone y Celia Renata Rosenber*
- Educación Especial / Special Education  
133 Desarrollo de los significados compartidos en el juego entre adultos y niños con síndrome de Down  
(Development of shared meanings in play between adults and children with Down syndrome)  
*José Luis Lalueza y Adolfo Perinat*
- 147 ¿Son específicos los trastornos cognitivos —sensoriomotores— observados en los autistas?  
(Are cognitive-sensorimotor disorders observed in autistics specific disorders)  
*Jesús-Nicasio García-Sánchez*
- Interacción y desarrollo social / Interaction and Social Development  
163 Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social  
(Review, analysis, and classification of studies on social development)  
*Félix López y M.ª Jesús Fuentes*
- 185 What develops in children development of altruism?  
(El desarrollo del altruismo en el niño: ¿qué es lo que se desarrolla?)  
*Orlando M. Lourenço*
- 199 Reacción infantil ante extraños: interacción entre sistemas de conducta: miedo, apego y afiliación  
(Children's reaction to strangers: fear, attachment, and affiliation)  
*M.ª José Ortiz*
- Aspectos biológicos / Biological Aspects  
221 Los ritmos biológicos y psicológicos del niño en el medio escolar y su importancia para la planificación educativa  
(Children's biological and psychological rhythms at school and their importance for the school schedule)  
*Daniilo Rodríguez, Hubert Montagner, Albert Restoin y Robert Sousignan*
- 245 Prevención de los comportamientos sexuales de riesgo en los adolescentes: SIDA, otras enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados  
(Preventing sexual risk behaviours in adolescents: aids, other sexually transmitted disease, and unwanted pregnancies)  
*Montserrat Plans*
- Varios / Others  
272 Normas de publicación (Notes for authors)  
261 Libros del año 1993 (Selected books from 1993)  
264 Libros recibidos (Books in reception)  
265 Información científica y documental (Information about events and publications)

67-68. zk. 1994

**INFANCIA  
Y  
SOCIEDAD**  
REVISTA DE ESTUDIOS

PRESENTACION	3
ARTICULOS	
Las experiencias familiares, el consumo de televisión y su influencia en la imaginación, desasosiego y agresividad en el niño, por Jerome L. Singer y Dorothy G. Singer	5
Resultados de un estudio sobre jóvenes «fans» del ordenador, por Gerd Paul y Peter Noller	27
Formación no reglada mediante el ordenador. Vías para el conocimiento informático, por Claus Tully	47
Los videojuegos como nueva realidad social y cultural, por M.ª Angeles Pérez Chica y Joaquín López Alvarez	73
Las formas de la imaginación televisiva, por José Manuel Pérez Tornero	93
Legislación (Ley 25/1994)	105

20. zk. 1993

PRESENTACION	3
ARTICULOS	
Antecedentes históricos y panorama actual del libro infantil, por Carmen Bravo-Villasante Arenas	5
Los libros escolares, por Alfredo Fierro Bardaji	33
El libro infantil y los medios de comunicación social, por Pablo Barrena García	53
La lectura infantil en las bibliotecas públicas, por Blanca Calvo Alonso-Cortés	71
Promoción de la lectura, tanto del sector público como privado, por M.ª Monserrat Sarto Canet	89
En busca del lector, por Antonio Basanta Reyes	107
La lectura infantil y su tratamiento escolar, por Jaime García Padrino	121
La lectura infantil en el ámbito familiar, por Patricia Barbadillo Griñán	137
BIBLIOGRAFÍA	
Bibliografía esencial de literatura infantil	149
Principales editoriales especializadas en la publicación de libros infantiles y juveniles	157
Principales premios de literatura infantil y juvenil en España	153
Principales editoriales especializadas en la publicación de libros infantiles y juveniles	157
Principales librerías especializadas en el libro infantil y juvenil	165

21/22. zk. 1993

**AURKIBIDEA**

EDITORIALA	4
EUSKAL IRAKASKUNTZA ETA CURRICULUMA (Jaione Apalategi)	5
HEZKUNTZ ERREFORMA ETA LURRALDETASUNA (Gurutze Ezkurdia)	8
ERREFORMA, CURRICULUMA ETA KULTURA (Bego Bilbao)	11
EUSKO IKASKUNTZAK HEZKUNTZ SAREAN (Rafael Lopez Atxurra)	13
PEDAGOGI BERRIKUNTZA, VERSUS ERREFORMA? (Abel Ariznabarreta)	15
EUSKAL ESKOLA ELEBIDUNTZEKO ESKOLA? (Xabier Isasi eta Lore Erriondo)	21
<b>Elkarrizketa</b>	
EUSKO IKASKUNTZA HEZKUNTZ SAREAN	27
IZARRA ESKOLAURREKO ESPERIENTZIA (Edurne Laconcha)	35
VIGOTSKI ETA OTEIZA (Josu Txapartegi)	36
LIBURU AIPAMENA	38



21/22. zk. 1993

# PERSPECTIVA ESCOLAR

<b>Editorial:</b>	
Setembre, juny, setembre...	1
<b>Monogràfic:</b>	
<b>El temps escolar</b>	
Repàs de la polèmia actual sobre el temps escolar. <i>Jaume Aguilar</i>	2
El temps escolar com a variable organitzativa. <i>Joaquín Gairín</i>	8
Ensenyar als alumnes a distribuir-se el temps. Orientacions. <i>Artur Noguero</i>	16
Apunts per a la confecció dels horaris de l'Ensenyament secundari obligatori. <i>Jaume Ibáñez</i>	23
El temps extraescolar: un espai per a l'educació divertida, creativa i solidària. <i>Roser Batlle</i>	28
Bibliografia complementaria. <i>Bib. Rosa Sensat</i>	34
<b>Escola.</b>	
<b>Aplicant la Reforma:</b>	
La distribució horària de l'àrea de llengua a l'ensenyament primari: algunes consideracions per a l'organització. <i>M. Cinta Margaleff i Marta Puig</i>	39
<b>Educació especial:</b>	
Reflexions entorn de la realitat de l'educació especial a Nou Barris. <i>Seminari d'Educació Especial a Nou Barris</i>	47
<b>Escola i societat.</b>	
<b>Innovació educativa:</b>	
La cursa de l'enigma. <i>Guillem Bou; Miquel A. Essombe</i>	55
<b>L'educació al món:</b>	
Conèixer per a transformar. <i>Rosa M. Cañadell</i>	61
En la mort de Pere Calders. <i>Jaume Cela</i>	71
<b>Novetats bibliogràfiques.</b>	75
Textos legals	79
Cartes al director	81

187. zk. 1994ko iraila

<b>Editorial:</b>	
El valor de la diversitat	1
<b>Monogràfic:</b>	
<b>La televisió. De casa a l'escola</b>	
De l'Escola Activa a l'Escola ComunicActiva. <i>Marií Teixidó i Planes</i>	2
La televisió de cadena a l'Escola ComunicActiva. <i>Maria-Eulàlia Palau del Pulgar</i>	10
Televisió sense criteris. <i>Lolo Rico</i>	17
Televisió i publicitat. Com treballar-ho a l'escola. <i>Aurora Maquinay Pomés</i>	23
Televisió i escola. Alguns apunts per a la reflexió. <i>Agustí Corominas i Casals</i>	31
Bibliografia complementaria. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	37
<b>Escola.</b>	
<b>Aplicant la Reforma:</b>	
Una mica més sobre el Projecte Curricular de Centre. <i>Carme Figueras i Conxita Lladó</i>	41
<b>Orientacions didàctiques:</b>	
La necessitat d'una pedagogia de la mort a l'escola. <i>Joan-Carles Mèlich i Concepció Poch</i>	46
<b>Escola i societat.</b>	
<b>Congrés:</b>	
Primer Congrés. Fi de la primera part. <i>La mestra i el mestre:</i>	53
Fem possible la Reforma amb una formació permanent de qualitat	57
<b>Novetats bibliogràfiques.</b>	
L'escola entre la utopia i la realitat. <i>Jaume Cela</i>	66
Altres novetats.	68
Textos legals.	71
Cartes al director.	72

188. zk. 1994ko urria

<b>Editorial:</b>	
Reflexionar, debatre, actuar	1
<b>Monogràfic:</b>	
<b>Tot allò que arriba a l'escola Què en fem?</b>	
Què s'ha d'ensenyar i què s'ha d'aprendre a l'escola? <i>Carme Figueras i Casanovas</i>	2
Una allau de propostes per a l'escola. <i>Carme Ortoll Grifols</i>	9
La participació del mestre en l'oferta cultural. <i>Anna Ajenjo</i>	16
La visita escolar. <i>Ton Creus</i>	19
L'escola, les sortides escolars i altres activitats complementàries. <i>Eulàlia Bota</i>	23
Una mediateca per a cada escola. <i>Roderic Villalba Pérez</i>	28
<b>Escola.</b>	
<b>Orientacions didàctiques:</b>	
La integració de l'alumnat sord. Estratègies comunicatives a l'aula. <i>Jesús Valero i Núria Silvestre</i>	36
L'educació dels estils de vida. <i>Àngel Domingo i Villarreal</i>	44
<b>Escola i societat.</b>	
<b>Política educativa:</b>	
La via autoritària al projecte curricular. <i>Emili Muñoz</i>	58
<b>La mestra i el mestre:</b>	
Reflexions sobre la crisi d'uns moviments. <i>Jaume Cela i Joan Domènech</i>	65
<b>Novetats bibliogràfiques</b>	
La educació ante los grandes cambios culturales. <i>Jaume Cela</i>	70
Altres novetats	72
Textos legals	75

189. zk. 1994ko azaroa

# SIGNOS

## S U M A R I O

3

Editorial

4

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA -  
LUIS MARTÍN ARIAS

*El texto televisivo*

14

CARLOS LOMAS  
*Usos orales y escuela*

18

HELENA CALSAMIGLIA  
*El estudio del discurso oral*

30

AMPARO TUSÓN VALLS  
*Iguales ante la lengua,  
desiguales en el uso*

40

LUCI NUSSBAUM

*De cómo recuperar la  
palabra en clase de lengua*

48

*Bibliografía comentada  
(Usos orales y escuela)*

54

ÁNGEL LOMAS  
*¿Qué músicas?  
La enseñanza musical en la  
Enseñanza Secundaria*

64

Libros

## S U M A R I O

3

Editorial

4

J. GIMENO SACRISTÁN  
*La desregularización del  
currículum y la autonomía  
de los centros escolares*

22

MARIANO MARTÍN GORDILLO  
*Evaluar el aprendizaje,  
evaluar la enseñanza*

38

JOAN PAGÉS  
*La didáctica de las ciencias  
sociales, el currículum y la  
formación del profesorado*

52

MARIO CARRETERO -  
MARGARITA LIMÓN

*La transmisión de ideología  
en el conocimiento histórico.  
Implicaciones para el  
aprendizaje-enseñanza de  
la historia*

5

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS -  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
*El proyecto IRES:  
una alternativa para la  
transformación escolar*

70

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI  
*Las matemáticas en la  
Educación Secundaria*

82

Libros

12. zk. 1994ko apirila/ekaina

13. zk. 1994ko urria/abendua

# Artikulu aipagarriak

**“Los niños con discapacidad en la escuela: recursos para la evaluación y la enseñanza”, CL&E 22, 1994.**

Aipatzekoa da monografiko honek daraman dossierra. Bertan, haurren arazoen (gortasuna, itsutasuna,...) arabera erreferentzia bibliografikoen bilduma aukeratua eskaintzen zaigu. Bibliografia hau, funtsean, oinarritzkoa, orientatzailea eta erabilgarria da.



**SINGER, J.L., SINGER, D.G.: “Las experiencias familiares, el consumo de la televisión y su influencia en la imaginación, desasosiego y agresividad en el niño”, Infancia y Sociedad 20, 1993.**

Artikulu honek haur txikien motrizitatean eta agresibitatean telebistak izan dezakeen eragina aztertzen du. Aldi berean, familiaren eragina aztertzen duten azterketa enpiriko batzuen berri ere ematen da.

Lan hau Ipar Amerikan 1986. urtean argitaratua izan arren merezi du artikulua irakurtzea.

Esatekoa da, halaber, aldizkariak aurkezten duen monografiko osoari (“Familia, infancia y nuevas pantallas”) interes handia ikusten diogula.



**TEIXIDO, M.: “De l’Escola Activa a l’Escola Comunitativa”, Perspectiva Escolar 188, octubre 1994.**

Nola artikulatu eskolako hezkuntza eta ikusentzugailu eta teknologia berriak, gaurko eskolak duen oinarritzko desafio bat da.

Autorearen ustetan, ez da emango hezkuntzaren berriztapenik ez bada lortzen aipatutako artikulazio onik.

Gure ustez, artikulua badu interesik eta erreflexiorako materialik.



**DE PABLO, P.: “Per a quan una normativa sobre la TV per a la protecció de la infància i de la joventud?”, Infancia 78, maig-juny 1994.**

Artikulu honek telebistaren funtzioei buruz eta hurrek ematen dioten erabilpenari buruz, gogoeta eta informazio interesgarria eskaintzen digu.

Telebista ikusle gazteak jasan dezakeen errealitate eta tratatu txarraren arriskuaren aurrean, “Televisión sin fronteras” deritzenaren norabidearekin bat eginez, programak arautuko duen araudia eskatzen da.



**PUJOL, M.: “Habitar el aula”, Cuadernos de Pedagogía 226, junio 1994.**

Espazioaren garrantziaz eta honen antolaketaz diharduen oinarritzko artikulu honek, klasean lan-eremu ezberdinak antolatzekeo estrategia praktikoak ematen ditu aditzera eta espazioen berrantolaketan materialen erabilpenari buruzko ideiak eskaintzen ditu. Oso materiale praktikoak.



**GONZALEZ LUCINI, F.: “Educación ética y transversalidad”, Cuadernos de Pedagogía 227, julio-agosto 1994.**

Artikulu honetako autoreen ustetan, Erreformak planteatzen duen zeharlerrotasuna, etika hezkuntzaren eta giza hezkuntzaren kontzeptio berria dakartza berarekin. Hezitzaileen artean erreflexionatzeko gai interesgarriak planteatzen direla uste dugu.



**JUBERT,J.:** "La infancia y la muerte", *Infancia* 27, octubre 1994.

Artikuluaren autoreak Haur-Eskoletan "Heriotzaren pedagogia" planifikatzeko beharra eta komenientzia proposatzen digu. Nahiz eta gai honen inguruan beste artikulua bat data berberetan argitaratua izan den ("La necessitat d'una pedagogi de la mort a l'escola", *Perspectiva Escolar* 188 zb.an ), oso gutxi aztertu den gaia da eta garrantzi handikoa delako ustetan gaude.



**PEROL,J.P., CORTEAUX,Ch.:** "Lire des livres en maternelle: en classe ou dans la bcd", *L'Ecole Maternelle* 2, octobre 1994.

Oso dossier interesgarria Haur-Eskoletan liburuaren presentziari buruz eta liburuarekin antolatutako espazioei buruz (eskolako edo gelako biblioteka).

Bibliotekaren ekintza, antolaketaz eta erabilpenaz gain artikulua honetan, irakurtzeko, lan egiteko edo liburuarekin gozatzeko proposamen konkretuak aurki ditzakegu.



**BENITO DE LA IGLESIA,A.:** "Promoción de la salud infantil en la escuela: la cuestión previa", *Infancia* 25, mayo-junio 1994.

Artikulu honek dioenez, nortasuna lantzea eta haurra-guraso-hezitzaileen arteko harremanak afektiboak eta sakonak izatea bide onena da osasuna eta garapen integrala areagotzeko. Elkarbizitzan - eta elkarbizitza artea da- ikasten da haurrak maitatzen .

Presa nagusitzen den garai hauetarako, sen oneko artikulua.



**SOLE,E.:"Aprender a usar la lengua" Implicaciones para la enseñanza, Aula** 26, mayo 1994

Komunikazioari begira, pertsona alfabetatuen artean sortzen diren diferentziak ez datoz entzuteko, mintzateko, edota irakurtzeko eta idazteko gaitasun orokorretik, egoera komunikatibo desberdinetan egokitasunez erabiltzeko gaitasunetik baizik. Erabilera honek igorlearen aldetik eskatzen dituen estrategiak eta estrategia hauek garatzeko eskolak jokatu behar lukeen papera aztertzen dira artikulua interesgarri honetan.



**Comunicación, Lenguaje y Educación** 23, 1994  
Gai monografikoa "La didáctica de la lengua oral"

Nahiz eta gure eguneroko bizitzan ahozko hizkuntzak idatzizkoak baino garrantzi handiagoa izan, eskolan, bigarren honekin konparatuz, oso garrantzi gutxi eman zaio orain arte.

Monografikoa honetan, ahozkoak duen garrantzia eta lantzeko beharra azpimarratzen da lantzeko bide posibleak azaltzen direlarik. Esperientzia konkretuak aztertzen dituzten artikuluekin batera eredu teorikoak ere azaltzen dira.



**Comunicación, Lenguaje y Educación** 24, 1994  
Gai monografikoa "Metodología de enseñanza de lenguas extranjeras"

Eginkizun komunikatiboetan inplikatzeko beharra azpimarratzen da bai 1H ikasteko eta baita Atzerriko Hizkuntza bat ikasteko ere.

Atzerriko hizkuntzen irakaskuntza eginkizunetan oinarritzeak erantzuna eskatzen duten hainbat galdera sortzen ditu irakasleen aldetik: egoera komunikatiboak, nola sortu? nola txertatu beste arloetan? zein edukin mota landu? nola inplikatu ikaslea eginkizun hauetan? Monografikoa honetan, galdera hauei erantzuteko irizpide oso baliagarriak azaltzen dira, zenbait ikastetxetan egin diren esperientzietan oinarrituz.

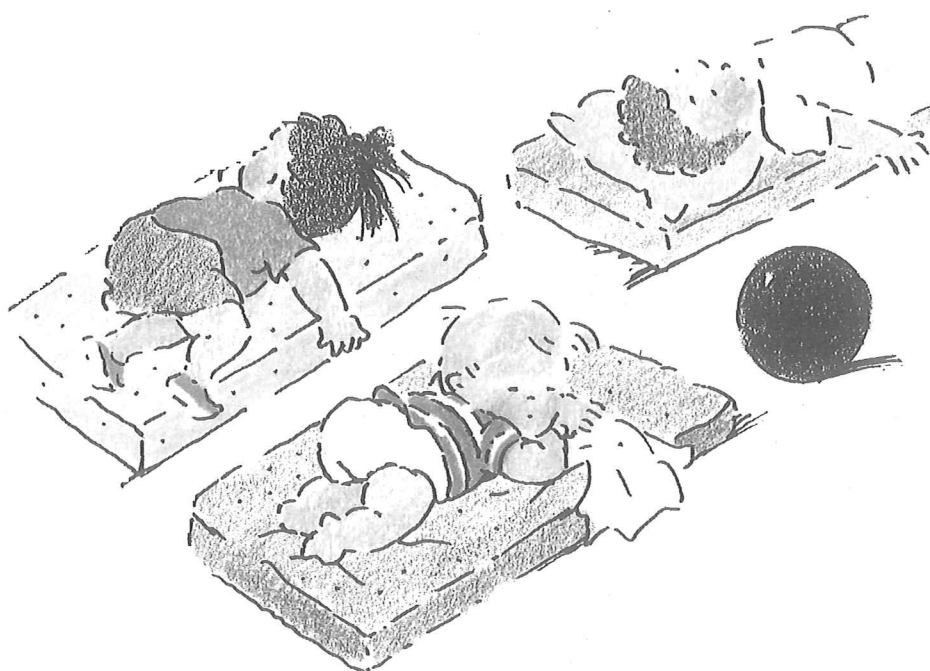
# Gai monografikoa: Behaketa eskolan

**H**ezitzaileontzat, ez da nahikoa izaten haurren garapenerako legeak eta egokitzen diren baliapide metodologiko eta didaktikoak ezagutzea. Horrez gainera, haurren portaera, ingurunearen zertzeladak eta hezkuntza-harremana BEHATZEN, BALORATZEN eta INTERPRETATZEN jakin behar dugu denok.

Behaketa norbere gogoz jarritako arreta eta adimena eskatzen duen prozesua da, xede edo antolamendu arloko helburu bat izaten duena eta, informazioa lortzeko, objektu baterantz zuzendurikoa. Egoerak, jokabideak, harremanak... behatzeko premia dauka hezitzaileak haiek ulertu eta, horrela, behar bezala jokatzeko. Baldin eta gizakiaren zein materialaren arloko errealitate jakin baten analisi sistematiko eta zientifiko batetik abiatzen ez bada, hezitzaileak ezingo ditu estimulu erabilgarri, beharrezko eta egokiak hautatu.

Behaketa, oraingoz, alderdi psikopedagogikoa gutxi sistematizatu duen metodologia da. Hargatik, derrigorrezkoa da maila "intuitiboa" gainditu eta datuak sistematikoki jasoko direla eta ondorio egoki, baliadun eta zientifiko batzuetara helduko garela bermatzea. Eta badakigu, horretarako, helburuak eta behaketagaia zeintzuk diren zehazten eta erabiliko ditugun metodologia eta prozedurak aurrikusten ikasi behar dugula.

Hala, bada, **Jakingarriak**-ek gai garrantzitsu hau jorratu nahi izan du, oinarritzko bibliografia-komentarioduna- eta zenbait artikulua bilduz. Artikuluetan oinarri teorikoa (aipatzekoa da Lourdes Molina irakaslearena) eta zenbait behaketa prozeduratako praktikari buruzko gogoeta eskaintzen ahalegindu gara.



Catherine Dolto-Tplitch: "Dormir".  
Ed. Didascalía

# BIBLIOGRAFIA

★ ANGUERA, M.T.: "Observación en la escuela", Barcelona: Graó (1988).

Behatzeko gaitasuna garatzeko eta gelan behaketa-plan koherente bat gauzatzeko tresnak eskeintzen ditu liburu honek.

Plana gauzatzeko ikerketa zientifikoek erabiltzen duten marku bera erabiltzea proposatzen du eta markua argitzeko ondoko gaiak aztertzen ditu

- Behaketaren baldintzak.
- Errespetatu beharreko arauak.
- Datuak biltzeko sistemak.
- Datuak sailkatzeko prozesua.
- Datuen azterketarako irizpideak.

★ ANGUERA, M.T. (1982): "Metodología de la observación de las Ciencias Humanas". Madrid. Cátedra.

★ CASADEVALL, D. (1986-02): "El seguimiento de cada nen". Infancia, 25

★ COLL, C. (coord) (1985): "Métodos de observación y análisis de los procesos educativos". Barcelona. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.

★ COULIBAY, A., DEMAN, C. (1982): "Observación de las situaciones educativas". Infancia y Aprendizaje, 16.

★ Cuadernos de Pedagogía, Monográfico: "Conocer al niño", nº94, oct.82

★ DIRECCION DE RENOVACION PEDAGOGICA, INSPECCION TECNICA DE EDUCACION. (1992): "Módulos de Formación. La evaluación en la Reforma (I)". Gasteiz: Eusko Jaurlaritz, 1992

★ DIRECCION DE RENOVACION PEDAGOGICA, INSPECCION TECNICA DE EDUCACION (1992) "Módulos de Formación. La evaluación (II)". Gasteiz: Eusko Jaurlaritz, 1992

★ IRWIN, M., BUSSHNELL, M. (1984): "La observación del niño". Madrid: Narcea.

Haurren garapena ezagutu nahi duenentzat, behatzen ikastea eta haurren portaeren behaketak erregistratzen ikastea behar-beharrezkoa egingo zaio.

Liburu honen helburuak hauek dira:

- Behaketa definitzea eta behaketaren garrantzia eta zentzua argitzea.
- Garrantzizko behaketa-teknikak erakustea (erregistroak, laginketa teknikak, etab.)
- Teknika bakoitzaren historia eta bilakaera haurren ezagupenean azaltzea.

Hezitzaileentzat, oso liburu profesionala, funtzionala eta erabilgarria.

Catherine Dolto-Tolitch: "Dormir".  
Ed. Didascalía





★ KETELE de,J.M. (1984):

“Observar para educar”

“Observación y evaluación en la práctica educativa”

Madrid:Visor.

Autoreak azpimarratzen duen bezala, liburu honek proposamen konkretuak eskaini nahi dizkie irakasleei, baina ez ereduak mimetikoki kopianatzeko, baizik eta bakoitza bere egoerari egokitzeko tresna gisa. Horretarako beharrezkoa da proposamen bakoitzaren oinarrian dauden zergatiak ezagutzea.

Autoreak behatzeko tresnak eskaintzeaz gain, behaketa eta ebaluaketaren oinarrian jarri behar diren galderak erantzuten ahalegintzen da: Ebaluatu, zergatik? Ebaluatu, zer? Ebaluatu, nor? Ebaluatu, nola?

★ MIRAS,M.(1989-07): “Avaluació

formativa:observar,comprende i adaptar”. Guix,141

★ MOLINA,L.(1992-03): “La observación en la escuela”

, Infancia,12

★ MOLINA,L.(1988-01): “La observación”. Cuadernos

de Pedagogía,155

★ MOLINA,L.(1988-04): “Aprender a observar”.

Cuadernos de Pedagogía, 158

★ POSTIC,M./KETELE de,J.M. (1988): “Observar las

situaciones educativas”. Madrid.Narcea.

★ RUE,J.(1989-05): “Observar la classe”. Perspectiva

Escolar,135

★ SERVICIOS MINUCIPALES DE ASESORAMIENTO

PSICOPEDAGOGICO DE SANT BOI Y SANT JUST

DESVERN. (1984): “Evaluación y Seguimiento en

Parvulario y Ciclo Inicial”. Madrid:Visor.

Lan honen azken helburua irakasleei eskoletako haurren dossierra elaboratzeko irizpideak eskaintzea izan zen. Irizpide hauek liburuaren atal garrantzitsu bat osatzen dute baina ez bakarria, ebaluaketa eta behaketaren oinarri psikopedagogikoak ere azaltzen dira, ebaluaketaren markoa definitzeko. Hauek dira azpimarratu daitezkeenak: Ebaluaketaren garrantzia eta funtzioak, behaketarako egoerak nola antolatu eta nola erabili erreferentzia gisa lan pedagogikoa bideratzeko.

★ TAVERNIER, R (1992): “L'évaluation en maternelle”.

Paris: Bordas.

Liburu hau Haur Eskolak haurren nortasunaren garapenean eta preskakuntza intelektualean hain sakonki zergatik eragiten

duen ulertu nahi duten hezitzaileentzat idatzi da, batez ere.

Lan honek -batez ere maisu-maistrei begira egin denak- eskolako eguneroko jarduna ebaluatzeko prozesu zorrotz bat proposatzen du. Helburua maisu-maistrari klasea prestatzeko metodologia bat eraikitzen laguntzea da, hainbat gauza egiteko modua ematea: haur bakoitzak egiten dituen aurrerakuntzez eta aurkitzen dituen oztopoez jabetu, ikaskuntza haur bakoitzari egokitu eta irakaslearen partehartzea egiaztaturiko emaitzetara moldatu.

Ebaluazioak eta behaketak une bakoitzean gelako egoera zein den antzemateko aukera ematen die irakasleei -baita haurrei ere- eta, ondorioz, irakaskuntzan eta ikaskuntzan eragin-korragoak izateko aukera.

★ ZABALZA,M.A. (1987): “Areas, medios y, evaluación”

,Madrid:Narcea.

Haur Hezkuntzaren azterketa orokorra egiten da liburu honetan. Behaketa egiteko datu interesgarriak eskeintzen ditu, bai kurrikulumaren arlo bakoitzak aztertzerakoan adin hauetako haurren berezitasunak azaltzen dituelako eta baita behaketa bera liburuaren atal bateko gaia delako.



C. Dolto Tolitch: “Limpito”. Ed. Didascalía

## BEHAKETA, MAILA BAT HEZKUNTZA JARDUNEAN

Lourdes Molina I Simó

**B**aldin eta gure hezkuntza partehartzeek ikasleen garapen eta ikaskuntza prozesuei era esanguratsu batean eragin diezaieten nahi badugu, haien gaitasunekin, ezagutzeekin eta interesekin lotzea lortu behar dugu, hau da, aurreko esperientzietan eraiki dituzten eskemetatik eskuragarriak eta ezagunak izan dakizkiekela, aurrerapausuak bultzatuz, eguneroko inguru kulturalan -eskolakoan eta eskolaz kanpokoan- aukerakoak eta erabilgarriak izan daitezela, bide berriak erakuts diezazkietela eta euren partehartze kritiko eta sortzailea eska dezatela.

Hezkuntza arloko partehartzea pedagogikoki egokitzeko premia honek etengabeko ebaluazioa eskatzen du. Eta ez bakarrik ikasle bakoitzaren eta talde osoaren beharrezan, gaitasunen, trebezien, ezagutzen, interesen eta harremanen uneoroko ebaluazioa, baita prozesuaren ingurunearena eta gure hezkuntza arloko partehartzearena ere.

Errealitate psikopedagogikoaren analisiak parte hartzen duten elementu guztien arteko harremanez jabetzeko egokiak diren hurbiltze metodoak eskatzen ditu, haurren ezagumenera hurbiltzeko, errealitate hori aberatsa, dinamikoa, konplexua eta espezifikoa izanik, harreman-sare zabal batean oinarritzen baita.

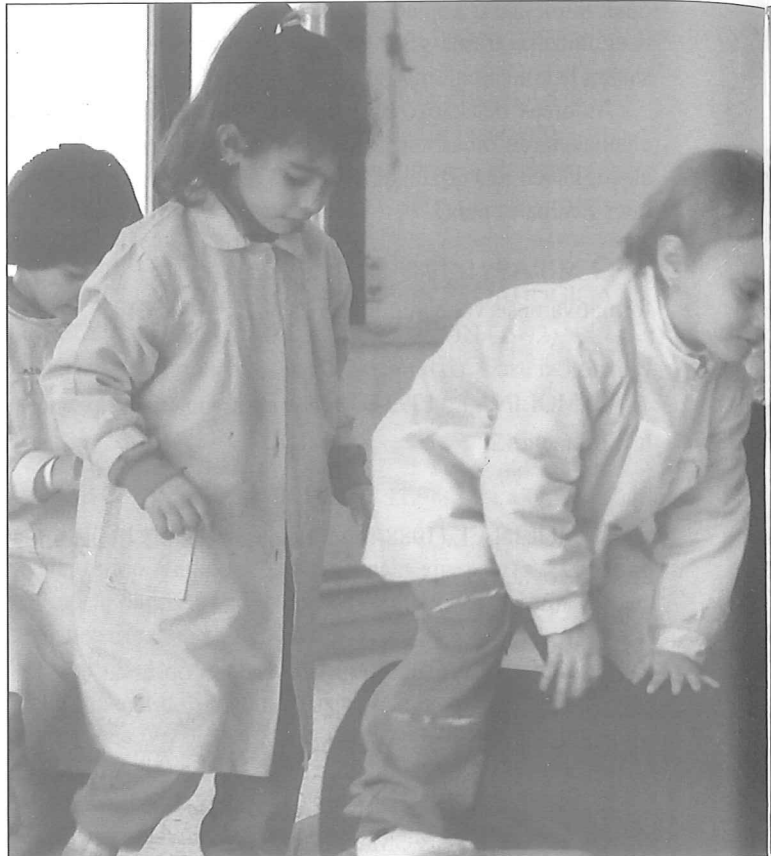
Hainbat dira arlo psikopedagogiko horretan errealitatea analizatzeko dauden metodoak: elkarrizketak, inkestak, dokumentu-hustuketak, esperimentazioa, jardunaren ondorioz ekoizturiko gaiak aztertzea -hala nola, marrazkiak, idatziak, antzezlanak, eraikuntzak- eta abar. Horien guztien artean bat nabarmenduko dugu: behaketa, orain artean bere eragozpen metodologiko guztiak gaingitu ez baditu ere, hezkuntzako elkarrekintza bere ohizko inguruan aztertzeko bide egokienera irazteko bidea.

Behaketa, errealitatearen analisi-bidetzat hartuta, gertakarien, egintzen, prozesuen, egoeren eta abarren begiratze arretatsuz baliatzen da, haien berezko garapen eta dinamismoaren markoan. Haiek ulertzen saiatzen da, interpretatzen eta ondorio batzuk ateratzen erreferentziatzeko marko batzuen, helburu batzuen edo aurrez finkaturiko hipotesi batzuen arabera.

Behaketetatik ateratako ondorioek hezkuntza arloko erabakiak hartzeko datuak ematen dituzte, bai prozesu bat abian jartzeko orduan bai abian dagoena egokitzeko orduan.

Beraz, behaketa ez dugu datuak biltzeko sistema hustzat hartu behar. Datu-bilketa behaketa prozesuko urratsetariko bat besterik ez da, eta, era berean, behaketa hezkuntza jarduneko dinamikan kokaturiko ekitaldi bat baino ez da.

Behaketa bat baliagarria izan dadin, aurrikusteko eta generalizatzeko aukera eman behar du. Kontua ez da zerbaitetaz "ohartzea", ezpada ulertzea, interpretatzea, erkatzea eta baieztatzea. Gertakari, fenomeno eta prozesuen ulerkuntzak eman digu ondorioak atera eta horien arabera jarduteko bidea:



Eskoriatzako José ARANA. ALMEN Ikastola

objektu materialak sartuz, jokabideak, birorientazioak, aldaketak eraginez...

### BEHAKETA-EGOEREN KONPLEXUTASUNA

Itxura batean, ematen du behatzea, gutxi gorabehera, gauza erraza dela. Beharbada, irudituko zaigu, gauzak gertatzen diren moduan jasotzeko, nahikoa dela arreta jartzea, sentimenak zorrotz, lapitza eta papera -edo hobe, bideokamara bat- hartu eta entzun eta ikusten dugun guztia erregistratzea.

Baina, horrela jasotako datuak -helburu zehatzik gabe, aurrikusitako analisi sistematik gabe eta ezerekin kontrajarri ezin direla- nekez izango dira baliagarriak gauzak ulertu, ondorioak atera eta lanari ekiteko. Noizean behin, sistematik gabe, proiektu jakin batean kokatu gabe, inongo metodori eta araurik jarraitu gabe behatzearen ondorioa, gehienetan, koardeno edo audiozinta zein bideozinta pila bat izaten da; datu pila biltzen dituzte, bai, baina nekez azter daitezke.

Hezkuntza egoerak, gainerako egoera sozial guztiak bezala, erabat konplexuak eta dinamikoak izaten dira eta protagonista ugari izaten dituzte; eta hauek, egoeraren inguruko elementuen bidez, harremanetan jartzen dira eta elkarrekintza aberatsak, denetariakoak, izaten dituzte. Ingurua osatzen duten



elementu horietatik guztietatik, protagonista bakoitza batzuek ohartuko edo baliatuko da, berarentzat esanguratsuak diren haiez, bere egoera kontuan hartuta (eta, halaber, bere egoera aurretiko esperientziaren, interesen, beharren, trebezien, eza-gutzen... ondorioa izango da). Protagonistaren eta elementu kontestualen arteko elkarekintzak egintzak gauzatzea ekarriko du, eta honek, era berean, aldatu egingo du protagonistaren egoera.

Itxuraz erraza den eskema honi egoera berean parte hartzen duten gainerako protagonisten eskemak eransten badizkiogu, ikaragarri korapilatzen dela ikusiko dugu, eta ez da erraza izango zerk zeri eragiten dion eta zein ari den besteen eragin-pean bereiztea.

Are gehiago, zuzeneko behaketa bat egin behar dugunean, beste elementu batek ere parte hartzen du: behatzaileak. Hau ere unibertso esanguratsu baten jabe da eta horrexen bidez egingo ditu datu-bilketa eta interpretazioa.

Elkarekintza aberats horiez osaturiko sare konplexu honek behaketarako metodologia zorrotza eta zientifikoa eskatzen du, intuizio hutsak alde batera utzi eta behaketak dakartzan eragozpenak ahalik eta gehien murrizteko. Hartarako, behar-beharrezkoa da proiektu bat gorpuztea, aintzat hartuko ditugun helburuak, prozedurak eta prozesuak argi eta garbi zehaztuko

baitizkigu.

## PROIEKTUA EGITEA

Proiektu bat egitea norberak egin nahi duena azaltzea, eta hori lortzeko taxutu beharko dituen bitarteko guztiak aurrikusi eta planifikatzea da.

Asmo eta aurrikuspenen definizio guztiakin gertatu ohi den bezala, hura gauzatzen ari dela, norabide aldatetaren bat egin beharra egon daiteke edo oso alderdi garrantzitsuak aldatu beharra. Malgutasun honek, ordea, ez du esan nahi proiektua xehetasun eta zehaztapen guztiakin definitu behar ez denik, edo ahalik eta zorrotzasunik handienarekin bete eta oztupo txikiren batengatik geratzeko tentazioa gaudituz behar ez denik. Malgutasuna eta zorrotzasuna ez dira kontrakoak, osagarriak baino.

Behaketaren proiektua taxutzen dugunean, zenbait galdera egin behar dizkiogu gure buruari: zer behatu nahi dugu? Zer dela eta egin nahi dugu hori? Zertarako? Nola egingo dugu? Zeinek egingo du? Noiz? Zein tresnekin? Zer dakigu behatu nahi dugun horri buruz? Zenbat denbora eskaini ahal diogu? Zenbat baliabide dauzkagu, gizon-emakumeen aldetik, materialaren aldetik?

Galdera guzti hauen erantzunek zehaztuko dute -gure asmoak eta ahalmenak kontuan hartuta- egitasmo egokienaren zirriborroa. Plan horrek 110. orrialdeko 1. eskeman jaso diren osagai guztiak aurrikusi behar ditu.

### *Gaia*

Geroko ikerketa horrek errealitatearen zein arlo edo alderdi jorratuko duen zehaztasunez mugatzea da gaia aukeratzea.

Asko eta asko dira hezkuntza egoeretan iker daitezkeen gaiak: haurren ikaskuntza-garapeneko alderdiak, pertsona arteko harremanak, hezkuntzarako asmoak, metodo eta baliapide didaktikoak, material eta tresna pedagogikoak, eskolako guneak, baldintza sozio-kulturalak, zenbait gertakari edo egoeren eragina, eta abar.

### *Helburuak*

Ikergaiaren barruan zein alderdi erlazionatu nahi ditugun, zer jakin nahi dugun definitzea da puntu honetako zeregina.

Hala, esate baterako, pertsona arteko harremanak jorratu behar dituen ikerketa batek honako helburu hauek izan ditzake: solaskideek erabiltzen duten komunikazio-errepertorioa deskribatzea, elkartrukearen barne-egitura ikertzea, diskurtso-rako baliapideak zeintzuk diren aztertzea, esanahien batetortzea (edo kontrakoa) egiaztatzea, edo jarrerak eta horien eraginak diskriminatzea... Helburu bi -edo hainbat- batera ere har ditzake horrelako lan batek.

### *Hipotesiak*

Ikerketaren ondorioak izan daitezkeenei buruzko usteak

dira hipotesiak. Ikerketari ekin aurretik norberak izaten dituen ezagutzetan oinarrituriko gogoetatik sortzen dira.

Ez da beti beharrezkoa izaten hipotesiak aipatzea.

#### *Funtzioa*

Ikerketako ondorioek zertarako balioko diguten definitzea da arlo honetako zeregina. Hauexek izan daitezke funtzio batzuk: hezkuntza arloko erabakiak hartzea, familiekin batera hezkuntza estrategiak proposatzea, hezkuntza arloko beste profesional batzuekin trukea egitea, hezkuntza-ikerketak bat egitea edo horrelako batean parte hartzea, eta abar.

#### *Datuak zer nolako zertzeladekin bilduko diren*

Gure gaia eta helburuak argiak izan daitezen, *egoera*, *subjektu* eta *une* egokiena edo egokienak sineskortasunez hautatzea da arlo honetako zeregina.

#### *Traupena, maiztasuna eta epea*

Landalanaren denbora arloko parametroak hautatzea da puntu honetako zeregina.

*Traupenak* hautaturiko egoeraren edo egoeren denboraren mugak finkatzea esan nahi du. Datu-bilketaren hasiera eta amaiera zerk markatzen duen erabakitzea da kontua; datuak denbora errealean ala zatika bilduko diren eta, behaturiko subjektoren batek -edo batzuek- une batez edo aldika guk hautaturiko egoera uzten badu(te), zer egin behar dugun erabakitzea.

*Maiztasunak* egoera edo subjektu berberaren bi behaketaren artean igarotako denbora kantitatea adierazten du.

*Epea* ikergaiko lehen eta azken behaketaren artean dagoen denbora-bitartea da.

#### *Behatzailea eta zer nolako jarrera izan behar duen*

Behatzailea *irakaslea* bera izan daiteke -hots, behatuko den taldeko kidea- edo *behaturiko taldekoa ez den norbait*. Bi aukerok dituzte alde onak eta txarrak, eta bietan neurri egokiak hartu behar dira eta kontuz ibiltzea komeni da datuak ugari eta objetibotasunez hartu ahal izateko, behaturiko egoeretako berezko garapenean aldaketarik eragin gabe.

Behatzailea *irakaslea bera* denean, abantailarik aipagarrie-

nak hauek dira:

\* Ez da egoeran berez ohikoa ez den elementurik sartu behar eta horrela haurrek beti jokatzen duten moduan jokatzen dute. Baina horretarako irakasleak ez du behatzaile jokabide-rik erakutsi behar, naturaltasunez jokatu behar du; eta hezitzaile eta behatzaile, biak batera, izateko bidea emango dioten zertzelada egokiak eta datu-bilketarako sistema bat hautatu beharko ditu.

\*Irakasle-behatzaileak aurretiaz ezagutzen ditu egoerak, protagonistak, eta hauen inguruneak. Ezagutza horrek trebetasuna dakar datuak biltzeko orduan eta erreferentziak ematen ditu datuak aztertu behar direnean.

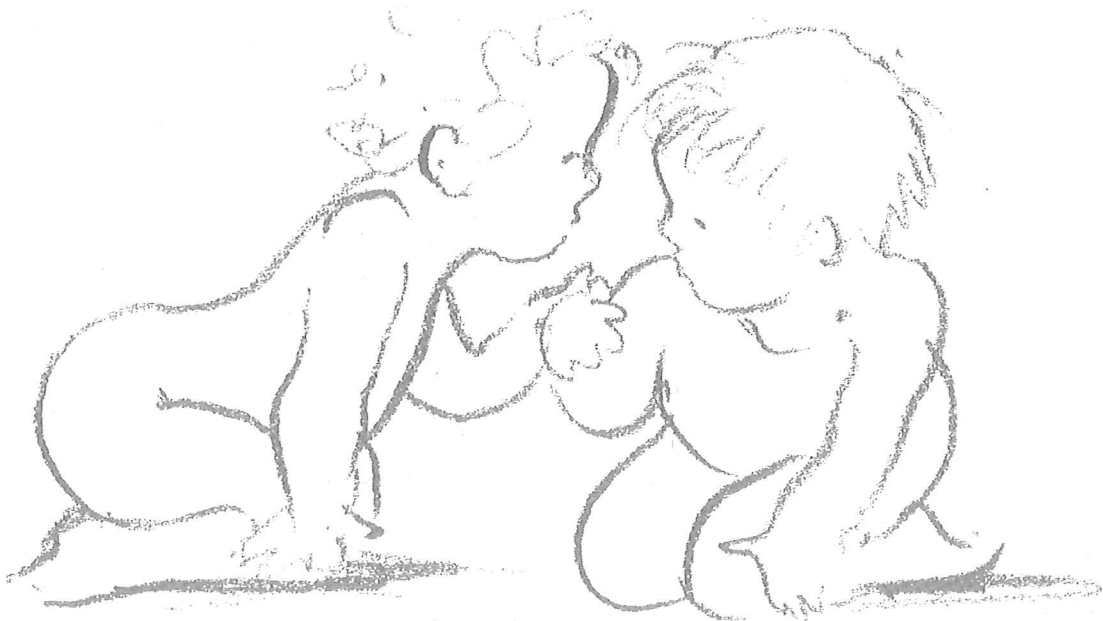
Dena dela, abantaila hau bi aupegiko txanpona da, kontu handiz erabili behar dena, gertakariei aurrea hartu eta gauzak gertatu aurretik asmatzeko tentazioan erortzeko arriskua baitago. Hau da, datu faltsuak edo bihurriturikoak jaso eta aurritzien arabera subjektiboki aztertze arriskua dago. Arrisku horiei aurre egiteko, derrigorrezkoa da datu-bilketa eta datu-azterketarako metodologia zorrotz bati jarraitzea.

Behaturiko *taldekoa ez den behatzaileak* hainbat abantaila dauzka irakasle-behatzailearen aldean: ez duela egoeretan inplikatu behar, ez duela erantzunkizunik egoerei dagokionez, eta bere arreta guztia datu-bilketan jar dezakeela.

Taldekoa ez den behatzaile bat sartzek ekar ditzakeen eragozpenei buruz, oster, honako hauek nabarmen daitezke:

\* Behatzailearen agerpena elementu arrotzat har daiteke eta gertakarien ohiko joanean aldaketak eragin. Arazo horri aurre egiteko, argi eta garbi pentsatu beharko da taldeari nola aurkeztuko zaion, non kokatuko den, nola jokatuko duen, haurrek eta irakasleak egin diezazkioketen galderei nola erantzun-go dien eta ustegabeko egoeren edo nolabaiteko larrialdia adierazten duten egoeren aurrean zer egingo duen.

\* Ingurunea eta protagonistak ez ezagutzea. Hau, berez, abantaila ere bada, era honetara, datu-bilketak eta analisiak aurritzien eragina jasateko arriskurik ez dauka eta. Ez-ezagutze hau konpon daiteke, neurri batean behintzat, behatzaile-



ak aurretiaz egokitze-aldi txiki bat egiten badu taldean. Egokitze-aldi horrek, halaber, taldekoa ez den behatzaile batek sor ditzakeen arazoak (lehenago aipatu ditugunak) konpontzen ere lagun dezake.

Behatzaileak (hezitzailea bera izan zein izan ez) bere ezagutza teoriko-praktikoen eta esperientzia profesionalaren ondoriozko unibertso esanguratsua izateak dakartzan eraginek ez gaituzte arduratu behar. Hain zuzen ere, unibertso esanguratsua daukalako egin dezake ikerketa bat behaketa errealitatea aztertzeko sistematzat hartuta; baina ohartu egin behar du unibertso horretaz, egitasmoa zorrotzasunez definitzeko erabili eta behaketak eskaintzen dionarekiko harkorra izan.

#### Dokumentazioa

Behaketa proiektu guztiak ikergaiari eta errealitateari buruzko ezagutza batetik abiatzen dira, eta ezagutza hori intuitiboa edo gogoetazkoa, praktikoa edo dokumentu bidezkoa izan daiteke.

Egitasmoa egiterakoan, gogoan izan behar dira ezagutza horiek, bai hutsuneak atzematzeko eta bai berraztertu beharko den dokumentazioa eta lehenik dakiguna aberasteko beharko dugun dokumentazioa eskuratzeko plan bat diseinatzen.

Dokumentu horietako batzuk gaiari buruzkoak izango dira eta beste batzuk ikertuko ditugun egoeretan parte hartuko duten kideen eta taldearen historia eta ezaugarriei buruzkoak. Beharbada, ikerketa egingo den mikroingurune eta makroinguruneari buruzko dokumentazioa ere beharko dugu.

Nolako gaia eta behaketa-helburuak aukeratu ditugun, halako dokumentu eta datuak beharko ditugu.

Hautaturiko dokumentazioa eskuratzeko une egokiari buruz, berriz, ez dago arau finko edo nagusirik. Jakina, lehenengo-lehenengo gaia aukeratu beharko da. Edonola ere, ondorioak ateratzeko analisisa egin aurretik bildu eta norbereganatu beharko da dokumentazio guztia.

#### Datuak biltzeko gidioa

Bildu beharko ditugun datuen aurrikuspen ahalik eta zehatzena egitea da ekitaldi honetako zeregina. Gidoia ez da bete behar den formulario bat, gertatzen denaz jabetzeko lana antolatzen lagunduko digun erreferentzia marko bat baino. Sarritan, gidioan, gero gertatzen ez diren eta ondorioz jaso ezin daitezkeen datuak aurrikusten dira, eta alderantziz, hainbat gauza gerta daitezke edo hainbat elementu ager daitezke gidioan aurrikusi ez direnak eta jaso egin beharko direnak.

Gidoiaren taxuketa, beti, behatuko dugun gaiarekin, helburuekin eta egoerarekin bat etorriko da.

Erabil daitezkeen gidoi motak ugariak dira. Hiru mota nagusi sailka ditzakegu:

- \* narratiboak
- \* datu-zerrendak
- \* balorazio-eskalak

*Gidoi narratiboak* gertakariak deskribatzeko bidea ematen dutenak dira, beti ere, behatzaileak iritzirik, epairik edo interpretaziorik emango ez duelarik.

Gidoi narratibo guztietan bi sail nagusi aurrikusi behar dira: ingurunearen datuei dogokiena, bata, eta gertakarien garapenari dagokiona bestea.



C. Dolto-Tolitch "Limpito".  
Ed. Didascalia

Inguruneak datuak hartzeko, *landalaneko oharren* bidezko gidoi bat prestatzen da:

#### 1. adibidea:

- Urteko sasoiak. Egoera klimatologikoak.
- Eguneko ordua edo unea. Aurreko eta ondorengo jardunak. Jardunaren iraupena.
- Lekuaren ezaugarri fisikoak eta giroarenak: dimentsioak, altzariak, objektuak, kokapen espaziala, argitasuna, martxan dauden aparailuak, giroko zaratak, eta abar.
- Bertan dauden helduak. Kokapena eta joan-etorriak. Jardunak eta jarrerak.
- Bertan dauden haurrak. Adinak. Kokapena eta joan-etorriak. Jardunak eta jarrerak. Elkartrukeak.
- Bertaratu ez diren kideak eta horren arrazioak.
- Behatuko dugun jardunarekin zerikusi zuzena duten objektuak. Ezaugarriak. Kokapena. Haurrek objektuak erabiltzeko duten autonomia.
- Behatu behar dugun jardunarekin zerikusi zuzena duten aginduak, laguntzak, arauak...
- Kontuan hartzeko beste alderdi batzuk.

Egintzak era batean edo bestean jaso ahal izateko, gidoi narratibo batzuek egintzak kronologikoki deskribatzeko aukera ematen dute (gertaeren gidoi narratiboak) eta beste batzuek portaeraren alderdiak sailkatzeko aukera (kategorien gidoi narratiboak).

#### 2. adibidea:

- Janzteko gaitasuna ikertzeko erabilitako "Gertaeren gidoi narratibo" (biao edo siesta ostean, 2-6 urteko haurrak)
- Pijama janzen du? Ezezkoa bada, zer dauka soinean? kamiseta, galtzontziloak/kuleroak, galtzerdiak...

- Nola erantzten du pijama? (ordena, baliabideak...) Nola uzten du? (tolestuta, airera botatzen du...) Non uzten du?

Anotatu *esaten* eta *egiten* duena.

- Nola janzten du kamiseta, jertsea, alkandora, jantzia...  
aurrea/atzekoz aurrera

eratarata/iruntzietara

burutik sartzea

besoak sartzea

azpiko jantziaren besoek gorantz egitea galeraztea

botoiak, kremaierak, belkroak, lokarriak... lotzea  
(aurrea, atzea, albo)

Anotatu *esaten* eta *egiten* duena.

- kuleroak, galtzontziloak, prakak.

aurrea/atzekoz aurrera

eratarata/iruntzietara

praka-izterrak sartzea

botoiak, kremaierak, belarriak, belkroak... lotzea

gerrikoa jaztea (gerri inguruan jartzea, euskarrietatik sartzea, lotzea)

kamiseta edo alkandora praketan edo gonan sartzea

Anotatu *egiten* eta *esaten* duena.

- Eta abar.

3. adibidea:

“Kategorien gidoi narratiboa” (janzteari buruzko ikerketa berberetako):

**Norbere gorputzaren nozioa:**

- Arropen aurre/atze posizioa.

- Gorputzaren mugimendua janzkien arabera: burua, besoak, eskuak, hankak, oinak, enborra, gerria, eskumuturra...

- Ekintzaren kontrola ispiluaren bidez.

- Arropen albo edo saihesten aldea.

- Besteen gorputzetako mugimendua janzten laguntzen zaienean.

## HIZKUNTZA

- Norbaitek aipatzen dituen jantziak ezagutzen diren.

- Arropen izena.

- Arropen atal eta osagarriak ezagutzea eta izena jakitea: besoa, eskumuturra, lepoa, botoia, botoi-zuloa, kremaiera, belarria, lokarria...

- Egintzen deskribapena.

- Laguntza eskariak.

Gidoi narratiboak egiterakoan, kontuz ibili behar da, deskribapen hutsa egin beharrean, egintzen balorazioa egitera garamatzaten *itemak* sartzeaz.

*Datu-zerrendek* ez dute egintzak deskribatzeko asmorik, portaera indize batzuk gertatzen diren ala ez jakitea baino.

Datu-zerrenda batzuek aukerako egintzen aurrikuspen bat edukitzen dute eta kategoriak sailkatu eta antolatzen dituzte. Beste batzuek, ordea, aurrikusten diren egintzen zerrenda bat ematen dute, besterik gabe.

4. adibidea:

“Datu-zerrenda kategoriak” COTS, J eta ROIG, A.M. (1973:20-21) lanetik harturikoa:

“(...)

## BESTE HAURREKIKO JARRERA

*Adiskidetasuna:*

.....

Laguntasuna maite du/ lagun bat besterik ez dauka / ia-ia besteak ez baleude bezala dabil/ ez da besteengana hurbiltzen saiatzen/ sarritan bakarrik ibiltzen da/ taldean sartzeko irrikaz/ besteen laguntza erosten saiatzen da/ erraz maneiatzen dute/ berari begira egon daitezen gustatzen zaio.

Ez du borroka egiten/ Nahaspila bila ibiltzen da/ zirikatzen badute, bortxaz erantzuten du/ harrokeriatan ibiltzen da besteen aurrean/ lelokeriak egiten ditu/ irakaslea gelatik kanpora doanean, portaera txarra izaten du.

*Ekintzetan:*

.....

Bakarrik jolasten da/ bera baino nagusiagoekin jolasten da/ bera baino txikiagoekin jolasten da/ bere adinekoekin jolasten da/ besteak imitatzen ibiltzen da/ orohar, zintzoa da eskolako lanean/ elkarlanean aritzen da/ ez daki elkarlanean lanegiten/ nahaspila sortzen du.

*Besteen jarrera berarekiko:*

.....

Maite dute/ alde egiten diote ondotik/ bakarrik dago/ barre egiten diote/ ospea dauka/ taldeburua da.

(...)”

5. adibidea:

“Datu-zerrenda soila” 1etik 4-6 urtera bitarteko eboluzio indibidualaren jarraipena egiteko behaketa baterako eginikoa (begiratu 2. eskema, adibideen eranskinetako 39. orrialdean).

Datu-zerrenda bat egiten denean, operatiboki eta zehatz-mehatz definitu behar da enuntziatu bakoitzak esan nahi duena, behatzaileak, behaturikoa anotarazteaz batera, lehen balorazio bat egin behar baitu.

Datu-zerrendek abantaila bat dute, behaketa gidioak izateaz gainera, datuak erregistratzeko ereduak izan daitezkeela. Dena dela, kontuz ibili behar da, ez baitira behatzaile guztiek eta egoera guztietan, berezitasunik egin gabe, erabiltzeko.

*Balorazio-eskalek* datuak, bildu ahala, koantifikatzeko aukera ematen dute. *In situ* eginiko balorazioa eta interpretazioa eskatzen dute.

Metodologia arriskutsua da hau, subjektibitatearen eragina handia izan baitaiteke. Bestalde, sortzen diren datuek ez dute ezer azaltzen gertatzen denari edo horren kausei buruz.

Beste leku batean eskaintzen ditugu balorazio-eskalen hainbat eredu (begiratu 3. eta 4. eskemak, 34. orrialdean).

*Datu-bilketarako tresnak*

Gidoiaren arabera esanguratsuen diren datuak nola erregistratuko diren (eskuz ala mekanikoki) hautatzea da arlo honetako zeregin.

Datuak zein gai, helburu, funtzio eta zertzeladetarako biltzen diren, eta zein baliapide erabil daitezkeen kontuan hartuta egingo da hautaketa.

Baliabide teknikoak (magnetofonia, argazkia, filmea, bideoa eta abar) garestiegiak izan dira orain arte, erabiltzeko zailegiak edo neketsuegiak; eskolan datu-bilketarako hedatuta egon den sistema bakarra paperak eta lapitzak osaturikoa



izan da. Zenbait sistema teknologikoren hedapenak, merkatzeak eta erabilpena erraztu eta arintzeak datu-bilketarako beste tresna batzuk jarri ditu irakasle eta ikertzaileen esku. Hala ere, ez dugu ahaztu behar, eskuetan erregistrarako tresnarik fidele- na eta doiena eduki arren, ezinbestekoa dela aurretiaz datu-bilketarako baliagarria den gidoi bat egitea, eta datuak erregistratu ondoren, transkribatu eta analizatu egin beharko direla.

Esolan behaketa-datuak erregistratzeko sarrien erabiltzen diren tresnen artean hauexek aipatuko ditugu:

- \* apunte eskriptografikoak
- \* behaketa-parrilak
- \* oharrez hornituriko planoak
- \* magnetofoi bidezko erregistroak
- \* argazki sekuentziak
- \* bideo bidezko erregistroak

Batzuetan bi tresna -edo gehiago- erabiltzen dira batera eta/edo elkarriketak, galde-sortak eta abar gehitzen zaizkie.

*Apunte eskriptografikoa* egitea aurretiaz erabakitako epean edo egoeran gertatzen diren egintzak idatziz jasotzea da.

Datuak biltzeko aurretiaz egiten den gidioa "narratiboa" izaten da. Erregistratzeko orduan, gidioa kontuan izateaz gainera, zorrotzu egin behar ditugu sentimenak eta memoria ahalmenak eta, halaber, idazketarako sistema bizkorak asmatu: takigrafia, zeinu arbitrarioak, kokapen planoak eta abar.

Jasotako datuak berehala berregin eta transkribatzea eskatzen duen teknika da.

*Behaketa-parrilak* portaera-indizeak era arin batean jasotzeko aukera ematen duten tresnak dira. Gehienetan "zerrenda" edo "balorazio-eskala" itxurako gidioetan oinarritzen dira. Bertan, portaera-indizeak gertatu ahala apuntatzen dira, puntu bidez, etiketa itsaskorren bidez...

Hauen alderdi txar nagusia zera da, zer gertatzen den jaso daitekeela baina ez gertaturikoaren zertzeladak eta gertaturikoa azal dezaketen gorabeherak.

*Oharrez hornituriko planoek* egintzen protagonisten koka-

lekuak eta joan-etorriak kokatzeko aukera ematen digute. Komenigarria izaten da, horien osagarritzat, oharrak jartzea. Honelako baten adibidea dator adibideen eranskinnaren atalean, 33. orrialdeko 5. eskeman.

*Magnetofoi bidezko erregistroak* ahozko jokabideak eta giroko soinu eta zaratak jasotzen ditu. Gidoi "narratibo" batean edo "zerrenda" egiturako batean oinarritzen da eta bere alde txarra zera da, jasotzen dituen datuak ez dituela hautatzen.

Komenigarria izaten da ohar osagarriak hartzea eta gero transkribatu beharra dakar.

*Argazki sekuentziek* estatikoki eta irudi bidez jardunaren une batzuk eta zenbait zertzelada jaso ditzakete. Datu-bilketarako gidoi

"narratibo" edo "zerrenda" egiturakoa izaten dute oinarritzat eta ohar osagarriak erregistratzea eta gero transkribatzea eskatzen du.

8. adibidea -Equip de L'Escola Bressol "El Cargol" (1986:36-37) deritzonetik aterea-. (Begiratu adibideen eranskinnaren atalean, 33. orrialdeko 5. eskema).

*Bideo bidezko erregistroek* hitzezko jokabideak eta beste-lakoak jasotzen dituzte euskarri magnetiko batean, gero monitorea edo telebista batean ikus daitezkeelarik.

Erregistrarako gidoi "narratibo" bat edo "zerrenda" egiturako bat hartzen dute abiapuntutzat. Zenbaitetan, kamararen grabazioari kokapen planoak edo ohar osagarriak ere erantsi beharko zaizkio. Gero transkribaketa egitea eskatzen du.

#### *Transkribaketa sistemak*

*In situ* egiten diren datu-bilketarako prozedura gehienetan, bildutako datuak analizatu ahal izateko, berregin egin behar izaten dira. Batzuetan, horren arrazoia datu-bilketarako sistemaren segurtasunik eza izaten da (esate baterako anotazio eskriptografikoetan); beste batzuetan, ordea, bildutako elementuen fideltasun eta ugaritasuna (esate baterako, bideo bidezko grabazioetan).

Transkribaketa nola egin behar den erabakitzeko, lan horri zein funtzio eman behar diogun izan behar dugu kontuan. Jasotako datuak egiten ari garen ikerketarako ezezik beste ikerketa batzuetarako ere baliagarriak izan daitezken nahi badugu, bildutako guztiaren transkribaketa zehatz-mehatz egitea komeniko zaigu. Gure ikerketan bakarrik erabili behar baditugu, ordea, hobe izango da analisisa egingo dugunean beharko ditugun kategorietara mugatzea transkribaketa.

Hezkuntza arloko praktikari buruzko ikerketetan izan dezaketen balioa kontuan hartuta, lau transkribaketa mota aipa ditzakegu:

- \* narratiboa edo deskriptiboa
- \* zutabeka jarritako narratiboa

\* kategoria gordinen bidezkoa

\* kategoria esanguratsuen bidezkoa

Transkribaketa narratibo edo deskriptiboa egintzak erarik fidel, objektibo eta zabalenean erlazionatzen saiatzen da. Egintzak gertaturiko egoeran izan ez direnek ere ulertzeko moduan egin behar da. Transkribaketa egiten duenak ez du egintzen baloraziorik egin behar, irakurle bakoitzak bere analisia egiteko aukera izan dezan.

9. adibidea:

Transkribaketa "narratiboa"

2 urte t'erditik 3 urtera bitartekoen gelako haurrak bazkaltzen ari dira.

Lehen platera: patatak eta barazkiak.

Carlosek (hezitzailea), jakia plateretan jarri ondoren, xehatu egiten ditu patatak eta barazkiak eta, gero, hurrei ematen die platera.

Sergiori bere platera ematen dionean, honek zartada batez baztertu egiten du zera esanez:

- Ez dut nahi!

Carlos hurbildu egiten zaio.

- Sergio, ez zait gustatzen egin duzuna. Platerari ez zaio eskukadarik eman behar eta gauzak eraz esan behar dira. Ea, zer gertatzen da?

Sergioi berriro esaten du ez duela jan nahi, tonu lasaiago batean.

- Zergatik ez duzu nahi? Zuri asko gustatzen zaizkizu barazkiak eta -platera hurbiltzen dion bitartean.

Sergioi itxaron egiten du hezitzaileak aldegin arte eta, gero, berriro baztertzen du platera.

Denbora tarte bat igaro da. Haurrak jaten ari dira. Sergioek ez du ezer jan. Besoak mahai gainean gurutzatuta dago. Noizbehinka hezitzaileari begiratzen dio.

Azkenean Carlos hurbildu egin zaio.

- Ea, Sergio, tratu bat egingo dugu -platerakoa bi zatitan banatzen du eta horietako bata seinalatuz- Zati hori jango duzu eta bestea utzi, konforme? -Sergioi berriro egiten dio bultzatzen platerari.

- Ez dut nahi!

- Sergio, jan egin behar duzu. Hauxe besterik ez.

- Ez dut nahi! xehatuta, ez!

Zutabeka jarritako transkribaketan erlazionatu egiten dira egintzak, zutabeka jarritz protagonistak bakoitzaren partehartzearen arabera edota partehartze motaren arabera. Transkribaketa "narratibo soilaren" aldean, abantaila bat dauka: portaerak sailkatu egiten dituela eta horiek aldi berean edo bata besteari gainean gertatzen direnean halaxe jasotzeko aukera ematen duela.

10. adibidea:

"Zutabeka jarritako transkribaketa narratiboa" (begiratu 6. eskema, adibideen eranskinaren atalean, 34. orrialdean).

Kategoria gordinen transkribaketan portaera-indizeen arabera sailkatzen da gertaturikoa. Baloratu gabeko indizeak dira, hau da, gertatu diren bezalaxe transkribatzen dira, inongo esanahirik erantsi gabe.

Transkribaketa narratiboaren aldean, honek badu arazo bat, behatutako egoeran egon ez denak ezin duela gertaturikoa uler-

tu.

11. eta 12. adibideak:

"Kategoria gordinen bidezko transkribaketa" (begiratu 7. eskema, adibideen eranskinaren atalean, 34. orrialdean).

Kategoria esanguratsuen bidezko transkribaketan balio bat, esanahi bat ematen zaie portaera-indizeei edo egintzaren atalei (adibidez: laguntzen du, adorea ematen du, informazioa ematen du, iradokitzen du, babestu egiten du...). begiratu 8. eskema, adibideen eranskinaren atalean, 34. orrialdean.

Transkribaketa era honen bidez, transkribatu ahala, bide batez, analisiaren lehen ekitaldia egiten da.

*Datuen taxuketa eta analisisa*

Datu guztiak elkarren artean erlazionatzeko sistema bat aurkitzea eta proposaturiko helburuei buruzko ondorioak ateratzea da ekitaldi honetako zeregina.

Bildutako material guztiak esanahia hartzen duen unea da. Zein erlazio mota dagoen interpretatzen da, kausa/efektu erlazioak bilatzen dira eta hasierako ustezko hipotesiak egiaztatu diren ala ez ikusten da.

Zein alderdi jorratuko ditugun koantitatiboki eta zein koantitatiboki zehaztu behar da, zer erkatu behar dugun, zein datu esango dugun adierazgarriak direla eta zein esplikatioak.

Prozesuko ekitaldi hau zorroztasunez gauzatzen ez badugu, gure behaketa datu-pila hutsa izango da, eta horietatik baliagarritasun asistematikoa eta sineskortasun gutxi aterahal izango dugu.

Bildutako datuen analitiko aterako dira ondorioak, baita ikerketa, gogoeta eta hezkuntza-ekintzarako bide berriak ere.

### BEHAKETA-METODOAREN BIDEZ EGINIKO IKERKETETATIK ATERATAKO ONDORIOEKIN BIDERA DAITEZKEEN ZENBAIT APLIKAZIO

Hezkuntza arloko praktikari buruzko ikerketen ondorioak (behaketa metodoaren bidez lorturikoak) baliagarriak eta beharrezkoak izan daitezke ondoko eginkizun profesionalak gauzatzeko:

\* Gure ardurapean dagoen talde-klasearen beharrian eta ezaugarri kolektibo eta indibidualak abiapuntutzat hartuz planifikatzen den hezkuntza arloko jarduna.

\* Haurren familiekin ditugun elkarriketak. Hezitzaileak haurrak hezteko, elkarlanean oinarrituriko estrategiak landu behar ditu familiakoekin.

\* Gurasoentzako prestakuntza eta informazioa.

\* Beste irakasleekin eta haurren hezkuntzarekin zerikusi zuzena edo zeharkakoa duten gainerako profesionalekin (psikologo, pedagogo, pediatra, eskoletako ikuskatzaileak, arkitetoak...) dagoen elkarlana.

\* Haurren ezaugarri eta beharrianen ezagutza teoriko-praktikoa, gure kulturaren ezaugarrien ezagutza, gure auzo eta herrien ekipamendu eta zerbitzuen premien ezagutza...

\* Psikopedagogiaren aurrerakuntzan laguntzea, egintzen berezko ingurunean gauzaturiko ikerketa psikopedagogikoren bidez.

*Lourdes Molina Simó Escola de la Universitat Autònoma de Barcelonako irakaslea da. (Artikulo hau SIGNOS (5/6,1992) aldizkaritik itzulita dago*



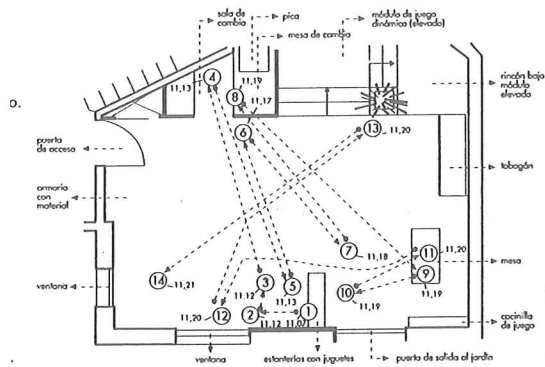


6. adibidea	BETI	IA BETI	NOIZEAN BEHIN	GUTXITAN	INOIZ EZ
- alai, atsegina - bere gauzak besteei uzten dizkie - besteei laguntzen die - laguntza eskatzen du - besteak kontsolatzen ditu - kontsolatzen uzten da					

7. adibidea	3	2	1	0	-1	-2	-3
biolentziarik ez maitekortasuna eskuzabaltasuna autonomia aktibitatea antolamendua							agresibitatea areriotasuna norberekeria dependentzia geldotasuna nahaspila

3. Eskema (6.adibidea) eta 4. Eskema (7. adibidea)

1. Irakaslea jarri eta ipuin bat kontatzen du.
2. Altxatzen da paper bila haur bati mukiak kentzeko.
3. Mukiak kentzen dizkio.
4. Paper zikina botatzen du.
5. Eseri egiten da berriro.
6. Berriz altxatzen da paper bila mukiak kentzeko.
7. Beste haur bati kentzen dizkio mukiak.
8. Paper zikina botatzera doa.
9. Lorontzi bat hartzen du.
10. Lorontzian lorak jartzen ditu.
11. Lorontzia mahai gainean jartzen du.
12. Ipuinak ematen ditu.
13. Puzleak gordetzen ditu.
14. Ipuin bat hartzen du, esertzen da eta bi haurrekin hitz egiten du.



5. Eskema (8. adibidea)



# BEHAKETA, EBALUAKETA ETA KONTATZEKO BATZU

## *Izaskun Madariaga Iragorri Oiartzungo Iturburu Haur Eskoal*

**G**ure eskolan urte dexente daramagu ebaluaketaren gaiarekin. Urte asko pasa ditugu haurrak behatzen, elkarren artean azterketak egiten etab. baina, egia esateko, urte gutxiago daramagu ebaluaketa modu sistematizatu batez erabiltzen.

Gure eskolan 0-3 urte bitarteko haurrak hezitzen ditugu eta maila honetan esan beharra dut kosta egin zaigula ebaluaketaren zentsu jatorra asumitzea, izan ere ebaluaketa, instrukzioa, notak, informeak etab. guziarekin nahasten baikenuen eta ondorioz ebaluaketa bera gaitzetsi.

Gaurregun egoera aldatu egin da. Ebaluaketa egin beharra dagoela asumitua daukagu, horretan ez dago zalantzarik. Eta ez da dekretuz ezarri zaigun zerbait delako, edo oso modan jarri den gauza delako. Ez. Praktikak erakusten digu ebaluaketa gure lana osatzen duen zerbait dela, borobiltzen duena, aurrera egiteari bultzada ematen diona eta bere bitartez, haurra ezagutu, gehiago lagundu eta -zergatik ez- gehiago maitatzera ere iristen garela. Hitz batean, ebaluaketak irakaskuntzan inplikatu egiten gaituela, "harrapatu".

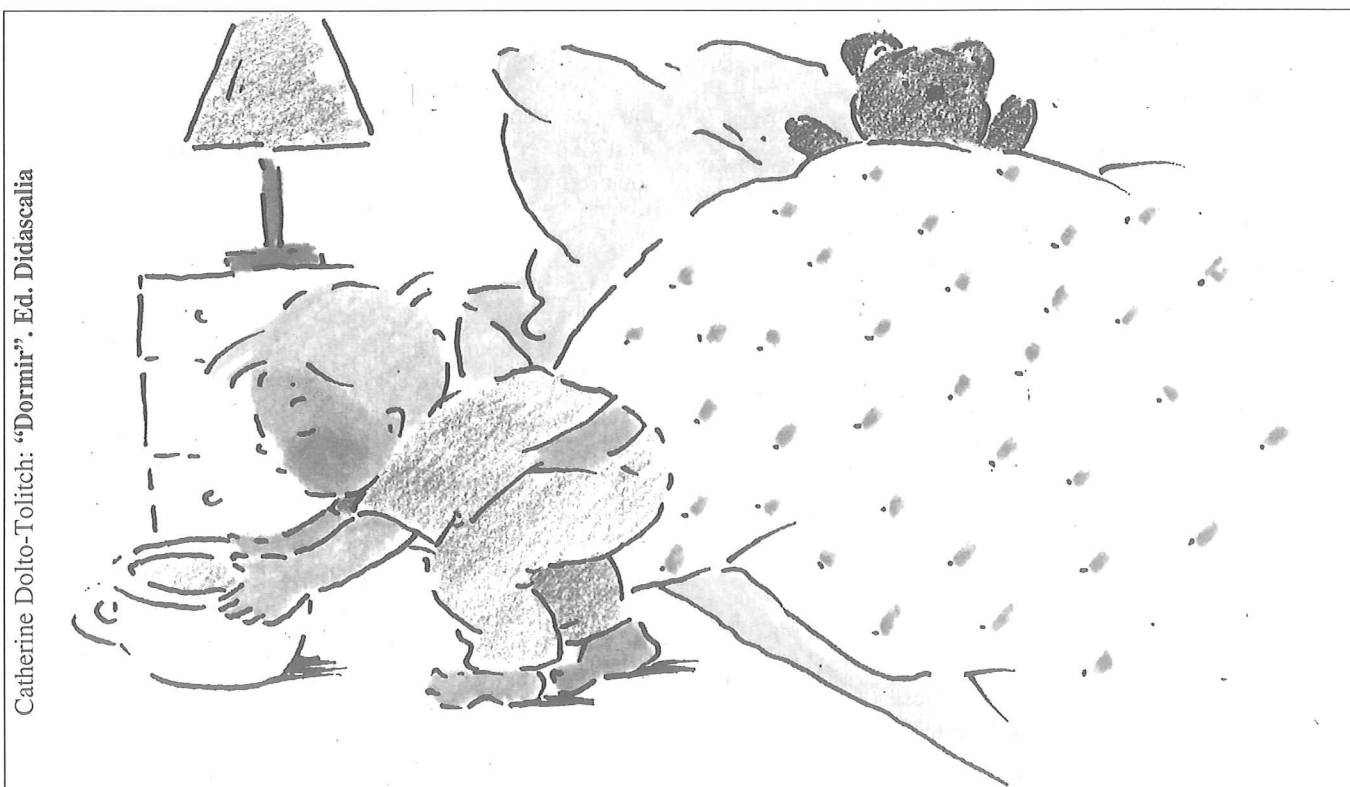
Baina ebaluaketa lagungarri gertatzen zaigu, ebaluatzeko modua gure beharretarako egokia denean, gure egoerara (haurren adina, kopurua, irakaslearen denbora) eta eskolaren antolaketara egoki moldatzea lortzen dugunean.

Ebaluaketarekin asmatzea, eskola eta ekipo bakoitzak jorratuko duten bidearen ondorioa izango da. Hala eta guztiz elkarren esperientziak eta ibilbideak ezaguterazteak balio didaktikoa baduela pentsatzen dut eta idatzi honetan guk egindakoaren berri ematera natorkizue.

### BEHAKETA

"Behaketa, ebaluatzeko bitartekorik egokiena da" Hauxe da ebaluaketaz mintzatzen diren guztiei entzute dieguna. Arrazoia dute, baina nik gehiago esango nuke, gurasoei egiten diegun elkarrizketak kenduz, behaketa, haur-eskolako lehengo zikloan erabil daitekeen **bitartekorik bakarra** dela, alegia.

Haur-hezkuntzako irakasleak, "jarrera behatzailea" behar duela esatera ere ausartzen naiz, bere perfilaren osagarri



Catherine Dolto-Tolitch: "Dormir". Ed. Didascalía

<sup>1</sup>Proyecto Chispa. Libro de recursos. Educación Infantil 0-3 años. Alhambra Longman 1990.

<sup>2</sup>ZABALZA, M.A. Areas, medios y evaluación de la Educación Infantil. Narcea 1987.

modura. Izan ere, nola ezagutu bestela haur bat? Ia lengoairik ez duen haur bati guzia **interpretatu** egin behar zaionean, bere behar, izakera, jolasean duen portaera, harremanetan, garapen mailan etab. guziaz ohartzeko beste biderik ez dugunean, erne egotea baizik. Egoerak kontrolatu, zer gertatzen den jakin, gertakizunen zergatiaz ohartzen saiatu... Irakasleak barruratu duen portaera bat ez bada, nola egin bestela?

Hasieran, ohitura ezean esfortsu berezia eskatzen du honek, egia da, baina gauza guztiak bezala, ikasi egiten da eta praktikara eramatearen poderioz, azkenean portaera hori naturalki bezala ezartzen zaigu.

Behatzeko ohitura hartzeko haur ttikien irakasleok erraztasun haundiagoa dugula esango nuke bestalde, zeren azken finean gure betebeharreko garrantzitsuena haurraren dispozizioan egotea baita, haurra garatzeko zer behar duen eskuratzen, zertan laguntza behar duen ematen, gure presentzia segurtatzailea ematen, eta horrek guziak gelan egoteko estilo bat markatzen du. Beraz, badugu abantaila bat behaketa aurrea eramateko garaian.

## BEHAKETA PRAKTIKAN

Behaketa gaiaren aurrean, irakasle on lehenengo premia behatzeko gidak eskuratzea izaten da, azken finean, behaketa egin ahal izateko instrumentuaren jabe egitearekin nahiko dugula pentsatzen baitugu. Hortik dator behatu beharreko portaera, egoera, eduki, etab. guziak kontutan hartuko dituzten zerrendak sortu, edo osatzen egiten ditugun saiok. Liburu batean edo bestean bilatzea dela, bati eta besteari "txuletak" eskatzea dela... Behatzeko tresna aurkitzea beharrezko egiten zaigu eta eskuratzerakoan, guzia konpondu dugula uste dugu. Baina berehala konturatzen gara horrekin ez dugula dena konpontzen, zeren behaketa praktikan jarri ahala, hainbat zailtasunekin egiten dugu topo. Adibidez:

**Behaketa nola egin.** Galdera pila ditugu, tartean haur asko ere bai, guzien gaintik denbora gutxi... Bestalde, hainbat zalantza: galdekizun guzia batean bete beharko genuke? Egunean haur jakin batzuek hartuta? Egunero zerbait apuntatuz? Nola?

Hurrengo maila batean beste arazo batzuekin topatzen gara: **Zer egin informazioarekin.** Haurra nolakoa den erakusten digu, bere garapenean zer lortzen doan ere bai eta ondorioz deskribapen polit bat egiteko informazioa badugu, baina horrekin zer? Eta gainera, objetiboa ote da egindako balorazioa?

Guziarekin esan, nahi dut behaketaren gaia sakona dela. Hasieran nahiko erreza iruditzen zaingun arren, praktikak aurrez aurre jartzen dizkigu hainbat dilema.

Behaketaren erabilerak hausnarketa eskatzen du irakasle taldearen aldetik. Gurea kontatzeak zerbaitetan lagundu badezake, hemen doakizue guk jorratu duguna maila honetan.

## AURKITU DITUGUN ARAZO ERREALAK

### 1.- Behaketaren ondorioz egoeraren deskripzio hutsean gelditzeko arriskua:

Ebaluaketak konparaketa bat eskatzen du. Jasotako informazioa kriterio batekin konparatzen ez badugu, ez du ebaluatze bali. Haur batengan ikusten duguna, parametro batzuetan kokatu behar dugu: Espero daitekeena da? Gehiengoaren garapenarekin bat dator? Bere historiarekin korentziarik badu? Zailtasun haundiena parametro horiek kokatzean datza. Irakasleak haurraren garapen ebolutiboa menderatu egin behar du kokapen hori egiten jakiteko. Adibide gisara:

"15 hilabeteko haurra oraindik ez da oinez joan". Datu objetiboa, baina ze informazio ematen digu? Guk guraso bati hori esango bagenio berehala erantzungo liguke: bai hori badakit, baina normala da? Eta hori da gaia.

Badugu testik erreferentzia hori eskuratu eta modu erraz batez ebaluaketa egiten laguntzako?

Guk "Proyecto Chispa"<sup>1</sup> deritzan materialean aurkitu dugu laguntza hori. Haurraren garapena adinaren arabera azaltzen digunez, badugu irizpide bat. Materialean akats batzuek aurkitu ditugu, inoiz betetzen ez diren item batzuk badaudela, adibidez, edo galderaren baten esanahia ulertzeko zailtasunak ditugula, baina orokorrean ebaluaketaren lana asko errazten digu. Zuzenketak egitea, material hau hobetzea litzateke egiteko dugun lana.

Bestalde, haurra ebaluatzerakoan ez dugu garapena bakarrik kontrolatzen. Haren izakera ere kontutan hartzen dugun zerbait da eta horretarako beste instrumentu bat osatu genuen, haurraren izaera perfilatzen laguntzen diguna: ze erreakzio mota izaten dituen, haren aktibitate maila nolakoa den, objektuarekiko erreakzioak, portaera nabarmenenak edo faltan somatzen direnak, atentzio eta intentzio maila, etab.

### 2.- Subjetibitatea.

Balorapena egiteko garaian nahiko arrunta da irakasle ezberdinen arteko eztabaida. Eta normala da. Denak ez ditugu gauzak berdin ikusten, balorapena egiteko garaian gauza asko tartekatzen dira: haurraren izakera dela (zure gustokoa den ala ez), zuk aspektu batzuei beste batzuei baino garrantzi gehiago edo gutxiago ematen diezula, haur horien gurasoekin duzun harreman mota.... hainbeste gauza!

Ebaluaketa ahal dela ez litzateke inoiz bakarrik egin behar. Ekipo lana behar litzateke, gutxienez iritzi kontraste bat egiteko. Badaude modu ezberdinak. Zabalzak<sup>2</sup> ebaluaketari eskaintzen dion lanean, hainbat formula aztertzen ditu.

Guk, eskola antolaketak eskeintzen digun laguntza aprobetxatzen dugu, hau da, tamainarengatik eta beste arrazoi batzuek, irakasle guziek ezagutzen ditugu haur guziak.



C. Dolto-Folitch "Limpito".  
Ed. Didascalia

Honetaz gain, talde batean ezik, beste bietan 2 irakaslek egiten dugu lan eta horrek balorapena zehazten laguntzen digu. Ebaluaketa taldean egitea ohitura bihurtu dugu.

### 3.- Irakaslearen ebaluaketa.

Eskolan ematen diren emaitzen arduradun handienak gara eta gehienetan haur baten "emaitza txarren" justifikazioa guregandik kanpo soilik bilatzen dugu: "Halako ama duenez", "haurrarekin hain gutxi egoten direnez"...

Zenbateraino aztertzen dugu gure lan egiteko modua, gure jokabidea haur bakoitzarekiko, gure inplikazioa, etab. luze bat?

Azterketa hori egitea nahiko gogorra egiten zaigu, taldean gutxienez, baina leialak izan behar dugu gurekiko bederen eta hori aztertzeko bideak jarri behar ditugu.

Gure haur-eskolan balabide on bat dugu horretarako. Gurasoei egunero jakinarazten diegu beren haurrez esateko duguna kuaderno baten bitartez eta eguneroko hori idazterakotan hainbat sorpresa izaten ditugu. Adibidez haur jakin batzuek mila anekdota izaten ditugu kontatzeko eta beste batzuek idazten hasi eta zer esanik ez dugula ohartu. Eta behar bada egoera hori oso maiz errepikatzen den zerbait da. Eta betik haur beretsuekin gertatzen da.... Eta... zer esan nahi du horrek? Zer pentsatua ematen du. Horregatik gure jokabideak behatzeko moduetan ere sakondu egin behar dugu.

## NOLA EGITURATZEN DUGU EBALUAKETA?

### Bitartekoak:

- **Haurraren historia.** Gurasoekin elkarrizketan egiten duguna eta haurdunaldi prozesutik hasi eta haur-eskolan hasi arterainoko datuak biltzen dituen.

- **Guraso eta familaren ezagutza.** Eguneroko harreman eta elkarrizketetatik ezagutzen joaten gara.

- **Haurraren izakera/perfila.** Haurra haur-eskolara egoitua ikusten dugunean egiten dugu, abiapuntu bezala erabiltzen dugularik. Gero arlo honetan ematen diren aldaketak edo aldaketa ezak jarraitzeko balioko digu.

- **Haurraren garapen prozesua.** Bi-hiru hilabetero kontrolatzen dena. Haurra ttikiago denean maizago ere bai. Galdekizuneko laukietan "x" erabili ordez, haurraren adina jartzen dugu, horrela informazio gehiago ematen digu, aurreratu dagoen, atzeratuagoa edo erdiparean, adibidez.

- **Gertakizun berezien erregistroa.**

- **Talderako egin dugun lan-programaketa,** edukiak kontrolatzeko erabiltzen duguna.

### Datoen erabilpena:

Datu guztiak "dossier" batean gordetzen joaten gara. Batzuek kokapena egin eta prozesua testuinguru batean ulertertzeko balioko digute (historia, familia ingurua ezagutzea, etab.). Beste batzuek, aurrerapenak, zailtasunak, beharrak, etab. ezagutzeko, edukiak aztertu eta prestatu, emaitzak kontrolatu eta iharduera pedagogikoaren ajusteari egin, etabarretarako.

Lan hau hiru hilabetero egiten dugu. Lankideekin batera egiten dugu eta edozein erabaki hartu behar izanez gero, elkarrekin hitz eginda hartzen dugu.

Ikasturte bukaerako informe oso bat prestatzen dugu guraso bikotearekin egingo dugun bileran azaltzeko. Informe horiek hitzezkoak izaten dira eta arrazoia badugu hala izan dadin. Enkasillamenduaren beldur gara. Idatiz gelditzen dena finkoagoa da, gehiegi marka dezake haur baten traiektoria eta haurrak ttikiagiak dira horretarako. Horregatik elkarrizketa modura planteatzen dugu, bai gurea azaltzeko eta baita beraie-na entzuteko ere.

Haur-hezkuntzako ebaluaketak badu balio aski inportantea: ebaluaketa haurraren formaziorako tresna bezala erabiltzen dugu eta ez du inoiz "suspensio" bat suposatzen. Heziketa sistemaren barruan bada zerbait, ez da? Animo ba.

# BEHAKETARAKO "PISTAK": HAUSNARKETA BAT

*Nekane González Ardeo*

*Biteri-Zuhaizti Eskola Publikoa (Donostia)*

## 1.- ZERGATIK EDO ZERTARAKO PRESTATZEN DITUGUN BEHAKETARAKO "PISTAK"

Gure Haur Eskolan azken urteotan erabili izan dugun umeen ebaluaketarako lan tresna bat aurkeztuko zaizue idazki honetan. Eta horrekin batera bizpahiru erreflexio bateratu.

Hasteko esan behar dut behaketa pistez aritzeak ebaluaketa gaia dexente mugatu eta murrizten duela. Ikaskuntza-irakas-kuntza prozesuaren atal bat besterik biltzen ez duelako: haurra.

Ikasleen segimendu eta ebaluaketa da seguraski irakasleok gehien landu dugun esparrua. Gure gaur egungo erronka, gauza handirik egin ez dugulako hain zuen ere, irakaskuntzaren beste hainbat atalen jarraipen-tresna sistematikoaren labarapena da. Nire ustez taldeen jarraipena eta gure lanarena bera izan daitezke garrantzitsuenak.

Baina hala ere, behaketa-pistak talde lanean sortu eta erabiltzeko interesgarri izan daitekeela iruditu zaigu. Hona hau esateko gure arrazoiak:

### a) Behaketa-pistak ebaluaketa-txostenak hobetzeko tresna bat da.

Pista hauek ebaluaketa sistematizatzen eta zehazten laguntzen dute. Gure behaketa lana ordenatzen eta zuzetzen dute behar diren arlo eta garapen esparru guztiak kontuan hartuz.

Gure begirada zabaltzen dute ikusi ohi ez edota kontuan hartzen ez ditugun egoera, gertakari eta umeetarantz.

Beraz, txosten zehatzagoak, baliogarriagoak, adierazgarriagoak eta pertsonalizatuagoak egiten lagunduko digute.

### b) Behaketa-pisten sortze prozesua bera zikloko taldea sendotzeko aitzaki ezin hobea.

Talde lanean behaketa-pista hauek zehazten badira, zeharka beste gai batzuk tratatu eta amankomunean jartzen ditugu. Hala nola, zer lantzen ari garen eta zertarako. Helburu eta edukiez baina era konkretu batez. Zuzen zuzenean curriculumaren hausnarketa kolektiboaren muinean sartzen gara, eta praktikatik oso hurbil.

Erreforma giro honetan indartu nahi diren talde-lan dinamikak hau bezalako talde eginkizun zehaztetan sortu eta mantentzen dira gure ustetan.

### c) Maixu-maistren lana egokitzen lagundu dezakete.

Ziklo bileretan landutako behaketa-pistek gure burua, gure sentiberatasuna, bereziki prestatzen dute gelan gertatzen diren kontuak gehiago eta hobeto somatzeko. Gure eskuhartzea bera ere egokitzeko bidea jartzen dute agian.

### e) Behaketa-pistak gurasoekiko harremanak aberasteko beste modu bat.



Hurrei buruzko informazio zehatzago eta pertsonalizatuago izan dezakegu. Informazio hau txosten argi eta lagungarri batzuetan taituz eta gurasoei modu egoki batean adieraztea hurrengo pausua litzateke.

Ebaluaketa txostenean azalpena dela eta gurasoei ditugun elkarriketa sakonak, oso une aberatsak dira hurren garapenera buruzko informazioa elkartrukatzeko, eta gurasoekiko harremana sendotzeko. Irakasleak egindako banakako jarraipen sakonak gurasoei konfidantza eta lasaitasuna ematen die.

Gauzak horrela planteatuta, behaketa-pistak taldean laboratzea eta erabiltzeko denbora eta lan handia eskatzen badigu ere, oso baliagarriak izan daitezkeela uste dugu. Lehentxoago aipatutako esparruetan behintzat.

## 2.- ADIBIDE GISA: NORTASUN ETA AUTONOMIA PERTSONALAREN EREMUA, 3 ETA 4 URTEKO HAURRENGAN.

Gure behaketa-pisten zati bat besterik ez dugu aurkeztuko idazki honetan. Adibide gisara. Izan ere, Irakasle talde bakoitzak eskuhartean duen curriculum proiektuaren arabera ebaluaketa sistema prestatu beharko bailuke.

Bestalde, hurren txostenak egiterakoan behaketa gidoiari ez genioke erabilpen erraz, mekaniko eta orobatzailea eman nahi, kontroleko zerrenden (gurutzeak edo "bai/ez" erantzuteko) erabileran oso maiz gertatzen den modura.

Txostena egiterakoan aniztasuna, hurren arteko ezberdintasunak, haur bakoitzarentzat ditugun egitasmo eta lehentasunak azpimarratzen eta zehazten bereziki saiatu beharko ginateke. Tresna hauek hain zuzen ere honen kontrako joerara erraz garamatzatelako.

Eta azkenik, behaketa-pistak ebaluaketa tresna bezala ikasurteko edozein momentuan, iraunkorki, erabili beharko ginatezke. Txostenak idazteko baino gelako dinamikak hobeto ikusteko direlako.

## 1.- NORTASUNA ETA AUTONOMIAREN ALDERDIAK.

### 1.1. Eskolaratzearekiko moldaera

#### a) Andereñoarekiko:

\* Gurasoengandik banatzea batzuetan/maiz kostatzen zaio.

\* Harreman sarriak/espordikoak

\* Harreman irekia, fidakorra, lagunkorra, espontanea, independentea, autonomia, maitagarria.

Harreman latza, hotza, herabea, xurgarria, probokatzaila, aurkakoa, menpekoa, dependentea (irakaslearen atentzioa deitzen saiatzen da, irakaslearen presentzia behar du, iraunkorki bere onarpenera behar du, liluraztea bilatzen du, beti irakaslearen desioan sartzen da, besteak salatzen ditu,...)

## BEHAKETARAKO "PISTAK"

S  
O  
R  
T  
Z  
E

Zikloko taldea sendotu

Irakasleen lana egokitu

E  
R  
A  
B  
I  
L  
E  
R  
A

Hurren txostenak hobetu

Gurasoen konfidantza eta lasaitasuna

\* Esperientzia eta kezak kontatzeko, informazioa bilatzeko, bere beharrak adierazteko, balorapenak izateko, babesa edo laguntza izateko, laztasunak izateko, jolasteko bilatzen du andereñoarekiko harremana.

Ez zaitu bilatzen, ezta laguntza behar duenean ere.

Berarekiko harremana bilatu behar da, orduan onartzen zaitu, biziki eskertzen du, errefuxatzen zaitu, blokatzen da.

\* Harremanak batez ere berbalak dira. Batez ere toniko korporalak.

\* Atentzioa deitzen zaionean onartzen du, bere errakuntzak ezagutzen ditu. Ez daki onartzen, kostatzen zaio (negarrez, haserre...), ez du kasurik egiten, blokatzen da.

\* Sugerentziak onartu ditu, kontutan hartzen saiatzen da. Ez ditu sugerentziak onartzen, aurkakoa egin behar du.

\* Eskolako beste nagusiekiko jarrera irekia agertzen du. Ez du beste nagusiekiko konfidantzarik.

#### b) Kideekiko

\* Besteek maitatua, ongi ikusia, baloratua, besteok bere

kidetasuna bilatzen dute. Gaizki ikusia, agreditzen dute, irrigrari uzten dute, ignoratzen dute.

\* Denen laguna da, beste gelakoekin ere erraz erlazionatzen da. Harremanak zabaldu, estutu ditu. Taldean zein bakarrik gustora dabil.

Nahiago du bakarrik ibiltzea, oso independentea, zailtasunetan ere ez ditu besteak bilatzen. Lagun talde itxia du, beti berdinekin dabil, lagun bakarrarekin dabil eta faltatzen zaionean galduta dago. Harremanak murriztu ditu.

\* Besteen kidetasuna bilatzen du jokuak antolatuz, lagunkoia agertuz, zirikatuz, xantaia erabiliz, atentzioa deitzeko joerekin.

\* Nahiak eta eskubideak inoren aurrean defendatzen badauki. Kostatzen zaio, nagusien laguntza eskatzen du.

\* Independentea, korabolatzailea, maitagarria, eskuzabala, erorkorra, kontsolatzailea, babestzailea, alaia, baketsua.

Besteen iritziak kontutan hartzen ditu, laguntzeko beti dago prest.

Harremanetan xurgarria, berekoia. Goraberatsua.

\* Harremanetan protagonista agertzen da bere heldutasuna, indarra edo esperientziagatik.

Denetarako lehentasuna izatea gustatzen zaio, lagunak tiranizatzen ditu, menperatzailea. Ahulagoak direnez aprobeztatzen da.

Besteak mespresatzen ditu, ez ditu haien lanak errespetatzen, ez ditu haien iritziak kontuan hartzen.

Konpetizio zalea, probokatzailea, maltzurra, odolberoa.

\* Harremanetan dependente agertzen da. Besteen gidaritzapean gustora dago. Lagunak bere protagonismoaren arabera aukeratzen ditu. Elementu protagonisten inguruan dabil beti.

Oso maneigarria eta eginbera. Ez daki bere burua defendatzen. Ume txikiak bezala jokatzeko du.

\* Harremanetako jokoetan hartzen dituen paperak: nagusia, ume txikia, animalia, heroia...

\* Nahiago ditu bere sexuak; gazteagoak/zaharragoak; lasaiak/mugikorak; haur marginalenekin/dinamizatzaileekin dabil.

\* Konfliktu eta haseraldi ugari ditu.

Egoera hauetan segituan erasotua sentitzen da, besteak menperatu nahi ditu, erreakzio agresiboak ditu hitzez eta gorputzez, indarra erabiltzen du, xantaia eta mehatxua erabiltzeko joera du, erorkorra agertzen da.

Helduaren laguntza eskatzen du, bakarrik moldatzen da, ihes egiten du.

\* Frustrazioa (porrota, besteengandik baztertua izatea...) jatorri onartzen du. Oso gaizki bizi du, kasketak izaten ditu (agresibitatea bere buruarekiko edo besteekiko), deprimitzen da.

\* Talde dinamika asko animatzen du, oharkabeki pasatzen da, ez ditu bere esperientziak talde aurrean agertzen (gutxitan, laguntzaz)



Eskoriatzako José ARANA. ALMEN Ikastola



d) Aktibitateekiko

\* Gustora dator; pozik, lasai, irekia, oso interesatua, kolaboratzaile, ikertzaile, berritsu ikusten da.

Eskolatik ateratzeko desiatzen egoten da, ez dago gustora, triste, apatikoa, ixila, inhibitua, insegurua, herabea, beldurtua, lotsatua agertzen da. Urduria, aldakorra, haserre, oso erraz negar egiten du.

Jai egunen ondoren edo gaixo egon ondoren dinamikan sartzea kostatu egiten zaio.

\* Espontaneoki eskatuz gero etxetik gauzak edo materialak ekartzan ditu besteekin konpartitzeko/bestean atentzioa bereganatzeko.

\* Erabiltzen ditugun gelak ezagutzen ditu, ongi orientatzen da eta laguntzarik gabe dabil.

\* Autonomoki moldatzen da, bakarrik moldatzea gustatzen zaio.

Besteoi laguntza eskatzeko joera du, laguntzarik gabe ez du ezer egin nahi, ez da gai ez egiteko, ezta laguntza eskatzeko ere.

Maiz/batzuetan laguntza eta orientabideak behar izaten ditu.

\* Iniziatibatsua, jokuak sortu eta antolatzen ditu.

Iniziatiba gabea, besteok antolatutako jokoetan parte hartzen du, taldean oharkabeki pasatzen da.

\* Talde handiko aktibitateetan:

Segituan motibatzen da, eraginkorki parte hartzen du, aktibitate berriak proposatzen ditu, ikusitakoa beste ekintzekin erlazionatzen du.

Parte hartzeko animatu egin behar da, segituan deskolgatzan da, espazio edo aktibitate berrien aurrean inseguru agertzen da, ikusle papera hartzen du, egiteagatik egiten ditu, ez du parte hartu nahi.

\* Txokoetako aktibitateetan:

Oso aldakorra, asko errepikatzen da, orekatsua.

Zentratzen da, erne dago, sakontzen du. Ez da zentratzen, bestean atentzioa dezentratzen du lan giroa hondatuz.

Laguntzarik gabe moldatzen da, ziurtasunarekin jokatzan du, aukeraketan eta bilakaeran autonomoki moldatzen da. Laguntza eskatzera jotzen du, bestean lanez baliatzen da, besteak imitatzen ditu, ez daki zer egin, irakaslearen oniritzia behar du.

Ez du kontsigna zehatzen beharrik izaten, Kontsignak segituan ulertzen ditu, emandako kontsignaren gain beti zerbait aportatzen du.

Kontsignak behar ditu, pertsonalki errepikatu behar zaizkio, ez du kontsigna kontutan hartzen, kontsignarik gabeko ekintzak nahiago ditu.

\* Nahiago dituen aktibitateak: bakarkakoak/taldekoak; libreak/dirigituak; lasaiak/mugituak, indarrezkoak.

\* Nahiago dituen jokuak: harremanetakoak, trebetasunekoak, indarrezkoak, konpetitiboak, TB.ko imitazioak...

\* Nahiago dituen txokoak:

Batez ere batean dabil: sakontzen ari da, errefugiatzen da. Txoko guztietatik pasatzen da.

\* Moldaera jolastokian:

Irakaslearen inguruan dabil, bere gelakoekin, beste gelakoekin, helduagoekin bere menpe jarriaz, bere senideren batekin, bakarrik.

Jokuak antolatzen ditu, besteok antolatutakoetan sartzen da, ez daki zer egin.

## 1.2.- Ohiturak:

a) Autonomia:

\* Mandala, berokia, zapatak jantzi eta erazten ditu; botoiak (kremaierak, lokarriak) lotu eta askatzen ditu.

Bakarrik moldatzea gustatzen zaio, besteek edota andereñoari laguntza eskatzen die, laguntzarik gabe ez du egin nahi, ez da gai ez egiteko ezta laguntza eskatzeko ere.

b) Garbitasuna:

\* Esfinterren kontrola du, komunera bakarrik joaten da. Azkeneko momentu arte joan gabe egoten da eta pixak ihes egiten dio.

Pixa egin ondorengo garbitasun ohiturak ezagutu eta gordezten ditu.

\* Ez zikintzen saiatzen da, zikintzea ez zaio axola.

Bere lanetan garbia da, lardeskero da.

Zikintzen duena garbitzen du edo garbitzeko laguntza eskatzen du, ez zaio axola. Gelako garbiketaz arduratzen da, esan behar zaio.

d) Ordena:

\* Bere mandala edo berokia zintzilikatzen ditu eta egoki egiten saiatzen da.

Edozein tokitan uzten ditu.

\* Materiala ongi erabiltzen eta zaintzen du, ondoren jasoz, nahiz eta ez erabili, materialak jasotzen ditu. Bere atzetik ibili behar da jasoz dezan.

Materialak maiz puskatzen ditu, edo puskatzen zaizkio.

e) Ardura:

\* Bere gauzez arduratzen da/ez

Eskolako materialaz arduratzen da/ez



\* Gelako ekintzetan ardurak hartzen ditu, lagunkoi agertzen da. Axolagabea da, laguntzeko esan behar zaio, ez ditu ardurak hartu nahi.

#### f) Lan ohiturak:

\* Tresnak behar den saka eta atzipenarekin hartzen ditu /ez.

. Ongi esertzen da. Gogortua dago, paperaren aurrean gehiegi hurbiltzen da, mingainarekin keinu bereziak egiten ditu...

\* Lan erritmo azkarra eta iraunkorra. Erraz nekatzen da, gorabeheratsua, motela, eraginkortasun gutxikoa, denbora asko behar du.

\* Erabilitakoa jasotzen du. Ez du jasotzen, egiteko gogortu behar zaio. Hasitakoa bukatzen du. Buka dezan bere gainean egon behar da.

\* Ongi egitea gustatzen zaio, saiatua, perfekzio zalea. Ez da bere lanetan saiatzen.

Ekintzetan behar den ixiltasuna gordetzen du edo gordetzen ahalegintzen da.

#### g) Giza ohiturak:

\* Gelako legeak (materialak jasotzeko tokia, material bakoitza erabiltzeko espazio eta denbora, materiala errespetatzea, zikintzen duten materialekin mantala jaztea...) onartzen ditu eta besteoi errespetatzea eskatzen die. Gelako legeak eza-gutzen ditu, baina ez errespetatu.

\* Une eta egoera ezberdinak direla bereizten du.

Iraunkorki gogorarazi behar zaio.

\* Talde elkarrizketetan edo ekintzetan txanda errespetatzen du edo saiatzen da. Kostatzen zaio, ezin du, ez die besteoi tokirik uzten.

\* Erabiltzen ditugun espazioen (pasabideak, jolasgela, jolastokia...) oinarritzko arauak eza-gutzen ditu eta saiatzen da betetzen. Deskontrolatzen da.

\* Lantzen ditugun jokuen legeak onartzen ditu. Ez, kostatzen zaio ulertzea edo onartzea.

Joku arautuak asmatu eta antolatzen hasi da.

### 1.3.- Gorputzaren ezagutza eta irudia

\* Kanpoko gorputz atalak eta oinarritzko artikulapenak ezagutu eta izendatzen ditu beregan eta besteengan. Zailtasunik gabe.

Pertsonaren marrazkian adierazten duen gorputz eskemaren jabetasun maila.

\* Gorputzaren osasun eta zaintzerako oinarritzko jokabide egoki eta desegokiak bereizten ditu.

\* Bere gorputzaren beharrak (gosea, logurea...) identifikatzen ditu eta asetzeko bide egokiak bilatzen ditu. Ezin du itxaron.

\* Pertsonen arteko berdintasunak eta ezberdintasunak ikusten ditu.

Ezberdinak direnekiko errespetua du eta laguntza ematen die behar izanez gero.

\* Gorputz posizio ezberdinak bereiztu, izendatu eta errepetatzeko gai da. Zailtasunik ditu.

\* Gela inguruko ohizko soinuak zailtasunik gabe bereizten ditu. Zarata-ixiltasuna, gogor-emeki kontzeptuak bereizten ditu.

Bustia-lehorra, hotza-beroa, latza-leuna kontzeptuak bereizten ditu.

Gazia-goxoa-mingotsa kontzeptuak bereizten ditu.

Landutako kolore eta formak bereiztu eta izendatzen ditu.

\* Bere sentimenduak adierazten ditu, hitzez ere bai. Ez, gutxitan, ia inoiz. Haserraldi eta negarraldi asko izaten ditu (arrazoi gabekoak/arrazoidunak). Hauetan erraz lasaitzen da. Lasaitzea kostatzen zaio.

Besteen sentimenduak (poza, tristura...) ezagutu eta bereizten ditu.

\* Eguneroko ekintzetan segurtasunez jokatzeko du. Bakarrik egin nahi du. Askok saiatzeko da. Egiten duenarekin gustora dagoela agertzen du. Bere mugak eta ahalmenak ezagutu eta onartzen ditu.

Laguntza behar du, asko animatu behar da, espresoki zuzendutako kontsignak behar ditu. Nahiz eta laguntzarik ez behar, batzuetan eskatzen du. Zailtasunen aurrean erraz blokatzen da. Maiz besteak imitatzen ditu.

#### 1.4.- Gorputz koordinaketa eta norabidea

##### a) Mugimenduen koordinaketa

\* Mugikorra, desplazamendu askotakoa, bere gorputzaren trebetasun eta gaitasunak ikertzen ditu.

Geldia, desplazamendu gabe edo gutxi, adierazteko beldurra, mugimendu eta ahotsaren inhibizioa, mugimendu kulpabilizatuak.

\* Lasterketak, saltoak... dituzten jokoetan parte hartzea atsegin zaio, bere gaitasunengan konfidantza du. Gorputz posibilitateak frogatzen dituzten jokoak ez zaizkio gustatzen.

\* Mugimendu koordinatu eta kontrolatuak. Mugimendu deskoordinatu eta dispartsoak.

Begi-esku eta begi-oin koordinaketa ona/eskaxa (pilota jaso, jaurti, eraiketak, tresna eta materialen manipulazioa...)

##### b) Oreka

\* Ibilera ezberdinetan (oin puntetan, marra gainetik, katu-ka...) geldi dagoenean, objektuak eramaten dituenean, oreka mantentzen du. Erraz galtzen du.

##### d) Ibilera

\* Gorputz arinekoa, ibilera ezberdinetan ongi moldatzen da.

Gorputz baldarra, motela, elastikotasun eskaxekoa, maiz erortzen da.

##### e) Tonoa eta erlaxaketa

\* Erlaxaketarako saioretan gelditasuna erraz lortzen du eta gustora bizi du. Ez ditu atsegin.

Ekintzetan behar den gelditasuna eta aditasuna mantentzen du.

\* Orokorrean lasaia eta baketsua. Orokorrean urduria, mugimendu deskarga sarriak, bera edo gauzak maiz erori edo puskatzen zaizkio.

##### f) Espazioaren menderatzea:

\* Gelako objektuak lekurtzen badaki.

Eskolako gela signifikatiboenak lokalizatzen ditu.

Objektuak bere gorputzaren oinarriko dimentsioetan lekurtzen badaki.

Bere gorputza oinarriko dimentsioetan orientatzen ditu.

\* Espazio itxiak eta txokoak aukeratzen ditu. Espazio ireki eta zabalak bilatzen ditu.

Lurrean etzanda egotea biziki gustatzen zaio. Altueretan eta saltoka ibiltzea atsegin du.

### 3.- ERREFERENTZI BIBLIOGRAFIKOAK

Ikastetxeetan hain zabaldua dauden behaketa-pisten gidoiak, eta zenbait artikulutan argitaratu direnak prestatzeko duen taldearentzat oinarri lagungarri izan daitezke. Argitaratutako artean hauek aipatuko nituzke:

. Irwing, M. eta Bushnell, M.: "La observación del niño. Estrategias para su estudio". Narcea 1984.

Testu liburu bat da. Bertan behaketarako dauden tresna arruntenak sakonean aztertzen dira: sorrera, baldintza teknikoak, abantailak eta hutsunak.... Teknikoki tresnak ezagutzeko egokia. Argia eta erabilgarria.

. Bassedas, E. eta Besteak: "Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo Inicial". Aprendizaje Visor. Madrid 1984.

Ebaluaketa, behaketa eta jarraipenerako tresnei buruzko liburua. 4/8 urteko Haurrentzako behaketa-pista zehatzak aurkezten ditu. Behaketa-pista hauen zenbait erabilpeni buruzko hausnarketa egiten du. Maisu-maistra lan taldearentzat abiapuntu egokia izan daiteke.

. Huguet, T. eta Besteak: "Pautas de observación en la educación Infantil". Aula aldizkariaren gehigarriak, 11, 16/17 eta 21 zenbakiak. Barcelona 1993.

Ebaluaketa eta behaketari buruzko hausnarketaz gain, behaketa pista orokorrak bigarren zikloko maila bakoitzeko haurrentzat aurkezten dituzte. Lau urtekoen kasuan, unitate didaktiko baterako pistak ere proposatzen dituzte. Pisten antolaketa, OCD-k proposatzen duena da, hiru esperientzi eremuak eta bakoitzeko edukin-multzoak kontutan harturik.

## BEHAKETA HAURREN HEZKUNTZAN

*Elena Herrán Izaguirre*

**J**arraian azalduko ditudan jarraibideak, uste dut, ñabardurak kontuan hartuta, bi erataro uler daitezkeela: batetik, haurrak ikastetxera heltzen denean egiten duen lanaren jarraipenerako tresnatzat. Lan hori mailaka egiten da, egoera berrira egokituz eta egiten dituen harremanetara moldatuz; harreman horiexek izango dira eskolako eta bizitzako arrakastaren giltza; eta bestetik, jarraibide hauek "helmugatza" ere har daitezke. Helmuga horrek ardatz bat ematen dio gure jardunari eta proposatuko ditugun edo ezarri diren betebeharrak guztietan -eta bakoitzean- gure helburuak zeintzuk diren zehazten ditu, beti ere, haurra eta haren ardura duen pertsonaren maila zein den kontuan hartuta eta klasearen antolamendua edo unea gogoan izanda.

Zein neurritaraino erabil daitezkeen norberak ikusiko du, baina prozedura hau berez, lehen eskola urteko jardunean laguntza eta norabidea eskaintzeko eta pertsona maitatuekiko banaketa afektiboa eta eskolako harreman berriak mimatzeko asmoarekin sortu zen, prozesu hau funtsezkoa baita haurren etorkizuneko bizitzan. Bildu egiten ditu -horixe da asmoa, behintzat- izaera afektiboena duten urratsak, psikomotritate saioetan era sistematikoenean behatzen ditugun eta gela horretan eragin ditzakegunak; nortasunaren osagai diren eta hura osatzen dutela somatzen ditugunak, garapen orekatua gauzatzeko kaltegarriak diren oztopo emozionalak kenduz; bere etorrerako gauzarik esanguratsuenak, idiosinkratikoak, bakoitzaren errealitateari egokituriko lan hipotesiak egiteko aukera

ematen digutenak; eta "prozedura" edo "jokabide" arloko alderdiak, horrelakotzat jo aurretik ere garrantzitsuak zirenak eta orain ere badirenak.

Eskolako egokitzapen garaia nola egin den ikusteko egiten dugun deskribapenetik "argazki finko" bat lortuko dugu (a zelako irudia!) eta islada hori icebergaren zati hondatuaren zatitxo bat izango litzatekeela uste dugu, baina icebergari izaera ematen dion zatia, icebergara mugitu eta ur azalean mantetzeko ardura duena... beraz, bere izaera ondo finkatuta geratu da, definituta, aurreritirik gabe, edo itsukeriarik gabe, berez daukan zentzu dinamiko emanaz (nolabait ezagutzen ez duguna). Halaber, islada horrek bakoitzaren berezitasunez jabetu eta berriro antzemateko aukera eman behar digu, premia dugun guztietan, egoera kritiko bat, geldialdi kezagarri bat edo ustez gaindituta dauden mailetara jaitsialdi bat dugun bakoitzean.

Laburbilduz, jakin nahi duguna zera da: haurra ikastetxera gogoz kontra joaten den ala gelako jardunean sartu den. Hortik ondorioztatu ahal izango dugu amarekin duen harremana oraindik ere fusionala den ala ez -eta, ondorioz, banaketaren leizea gainditzeko gai den ala ez- edo isolatuta hazi den, maite duenarengatik erauzia... eta estualdi horretatik garaile irten den, eskola baita maneiatzen dituen elementuak ordenatzeko eta elementuei zentzua emateko daukan bitartekoa, nahiz eta oztopoak beti oztopo diren; jakin nahi dugu, halaber, harremanetan jartzen den ala ez eta nola gauzatzen duen harreman hori



Eskoriatzako José ARANA. ALMIEN ikastola

klasekideekin eta esanguratsuak diren helduekin; zein baliapide erabiltzen dituen -edo beti berbera darabilen- eta horrek zein ondorio ekar dezakeen (hala nola, energia kostu handiagoa/txikiagoa; ageriko presioa edo ezkutukoa; jokabide aldaketak eta baita bapateko haserrealdiak ere; jokaera ezohikoak, mutualdiak, totelaldiak; egoera lasai edo ez-erasotzaile batean, pertzepzio arloko heldutasun eza dela eta sortzen diren erasoak) edo *umea den* eta edozein unetan lehertuko den.

Behin girora moldatzen direnean -normalean ia sei hilabete behar izaten dituzte- alde batera utziko ditugu gaudituriko oztopo guztiak eta ezagutza arloko eta beste arlo batzuetako aurrerakuntzetara bideratuko ditugu indarrak. Garrantzitsuena integratzea da -bai eurek eta bai gu-, aldaketak, prozesuak, aurrera eta atzera pausuak, hazkundea... integratzea, gauza guztien lekuko fidelak izanik.

### BEHAKETA ATALAK:

Metodologiari dagokionez, zazpi atal aurkezten ditut, ez bata bestearen atzean jartzeko, era zentrukidean erabiltzeko baino. Haur bakoitzaren alderdirik indibidualenetik abiatzen dira, gero bere inguruko helduengana zabaltzeko, ikaskideengana, bere inguruneetara, denborara, materialera, eta prozesu honetako kaosa ordenatu nahian eginiko arauetara ere bai. Zazpiak ere erlazionalak dira. Horrekin zera esan nahi dut, dena ingurarekin lotuta datorrela, maitatuekiko banaketa gauzatu eta eskolako mundu sozial eta kulturalen sartzen denetik, bidean zehar lortzen dituen autonomia mailetan oinarrituta, dena batzen zaiela sortu-aurkitzen dituen harremani: pertsonak, gauzak, denbora eta espazioa bezalako parametroak eta harreman bakoitzarekin bereganatu eta moldatzen duen guztia. Haurrak atal batetik bestera ematen dituen jauziak ere sare erlazional bateko haritzat jo behar dira. Beraz, horrelakoetan egin behar den partehartzeak ardatz argi bat eduki behar du, horrek uneko arazoa edo eragozpena berehala konpontzen ez badu ere, apurka-apurka gauzak garatzeko eta doitzeko aukera ematen baitu, alderdi, abiapuntu edo galdera berri bat gehitzeak bestela itxita daukagun bideren bat zabal baitiezaguke.

### 1. NORBERE BURUAREKIKO HARREMANA

Itxura fisikoa: orekatua dirudien ala alderdi konpentsatuak dituen: ezkerria eta eskuina, gorputzaren goialdea eta behealdea...; tonu muskularra, hipotoniatik hipertonia gaixo-antzeko edo puntualera...; ibileran zertan oinarritzen den, oinez edo korrika doala, oin puntetan jartzen den ala ez eta noiz...; atzamarrekin zerbait hartzen badu, egiten duen indarra, edo ahalegina, matxarda erara egiten duen ala ez, ukabila edo ahurra erabiltzen duen...; begirada, zintzoa, galdua, noraezean dabilena...

Eragiten duen inpresio emozionala: ea egokitzen dagoen beldurraren, bazterketaren, maitasunaren... eta keinuen artean; itxura, armonia, inon geratu gabe batetik bestera ibiltzea (denekin eta inorekin ez), "gizontxo" edo "andretxo" den, esaten duena egokia, bistakoa edo kontraesana den; edo, besterik gabe, hainbat une eta espaziotan behatu dizkiogun irudi finkoen laburpena.

### 2. ANDEREÑOAREKIKO HARREMANA

Zein garrantzi daukan: bere ondotik behin ere ez aldentzea, andereñoaren inguruan ibili ez arren hari begirik kendu gabe egotea, beragana une berezietan baino ez hurbiltzea (zehaztu zeintzuk diren une horiek); laguntza, laguntasuna, baimena eskatzea, nahiz eta zereginak inongo laguntzarik gabe egiteko gai izan, edo gero, laguntza eman ondoren, jaramonik ere ez egitea, segurtasuna ematen dioten informazio edo erabakiei aurrea hartzea, ia beharizanik ere eduki ez arte, eguneroko jardunean ia kontuan ere izan ez arte, haurrak denik ere gogorra ez dezan arte, salbu eta bere klasekideak imitatzen hasten denean edo helduak beragana jotzen duenean; laguntza sahistea, horrek eskakizunak, beldurra edo besterik gabe inguruan sortu duen mundua aldatzea dakarkiolako.

Uste dut jokabide horien motibogaien zerrenda funtsezkoa dela eta ikertu egin behar dela: seduzitzea, besteen gustokoa izatea, menperatzea, *toriatzea*, informatzea... eta horri guztiorri betiko bikoiztasuna erantsi behar diogu: maitasuna-gorrotia; gizakiagan berez agertzen da, errundutasun handiagoz edo txikiagoz proiektatu egiten baitute gudan, erregistro eboluzionatu zein eboluzionatu gabekoen bidez, eta gure emozionalitateak ezin izaten dio eutsi.

### 3. KLA SEKIDEEKIKO HARREMANA

Bere zaletasunak eta egokitze-maila: gogoko zer duen eta zer ez erakusten duen ala ez, bere harremanak koiunturalak diren ala ez; hautatu egiten duen eta hautatua izaten den; ekin-tzan bertan jartzen duen arreta lagunengan baino gehiago; nortzuekin erlazionatzen den, batez ere: neskatoak, mutikoak, neska-mutiko motak... eta nola erlazionatzen den: menpekotasunez, harreman unilaterala, hartu eta ematekoa...

Komunikatzeko modua: hasi egintzetatik -horzka egitea, jotzea, atximur egitea- eta hizkeraraino -sentitzen dena adierazteko hitzez baliatzea, biraoak ere bai, hitzeko erasotzat hartuko ditugun arren- eta mailak igo ahala sortzen diren eragozpenen aurrean dituen joerak, errepikapenaren bidez informazioa ematen digutenak.

Berak sortu ez arren, inguruan dituen gatazkekiko hartzen duen jarrera: horrelakorik ez gertatzeko jokabidea duen, sahiestu egiten dituen, negoziatzen dakien, harremana ez galtzeko asmoarekin amore ematen dakien, arazoari aurre egin gabe etsi egiten duen edo helduengana jotzen duen -nolako arazoetan eta noiz-, egintzetara jotzen duenean sadismorik erakusten duen, edo heldutasunik ezagatik, izaeragatik edo nortasun desorekatua duelako etengabe gatazkak sortzen dituen.

Besteengan zernolako erakarpena duen: izen ona duen, taldeburua den, besteek babesten duten, taldea osatzen eta mantentzen duen.

Besteak noizbehinka hartzen dituen kontuan ala gutxi gorabehera iraunkorrak diren loturak egiten dituen.



Eskoriatzako José ARANA. ALMEN Ikastola

#### 4. ESPAZIOAREKIKO HARREMANA

Klaseko, aretoko edo ikastetxeko espazioak zeharkatzen dituenean, eraso egiten dien emozionalki; batean bestean baino erosoago dabilen, leku bakoitzak berez dakartzan erri-tualak onartzen dituen, jardun *disruptiboa* tartekatuz ala ez, nonbaiten sartzan ez den, egiten duen egintza lekuari dago-kiona den ala halabeharrez eginikoa, nahikoa edo gehiegizkoa den toki bakoitzean, lekuren batean errotuta dagoen, aukerez azkeneraino baliatzen den edo bere jarduna leku batean hasi eta amaitu gabe beste batean jarraitzen duen aktibismo hutsa den.

Inon sartu gabe batetik bestera dabilen, sartzeko gogorik gabe ala begiradan gogoia antzematen zaiola. Norbait ondora-zen zaionean, zeregina zailgia iruditzen zaiolako edo, jarduna alde batera uzten duen eta harremanak lantzerantz jotzen duen.

Gonbitei nola erantzutzen dien; espazioan kokatzen laguntzen diolako edo, helduaren atzetik abiatzen den, edo jardunean zentratzeko gaitasuna duen eta horretan jarraitzen duen helduak aldegin arren; edo, heldua hurbildu arren, bere-arekin jarraitzen duen.

#### 5. DENBORAREKIKO HARREMANA

Barne-eraikuntzako maila: bere burua aipatzen duenean zerbait egin aurretik gogoia egiteko erabiltzen duen; ekintzak edo ariketak gogoratzen dituen eta erlaxatzen dituen; bere erri-timoak dituen, nekatzen den, edo falta zaionak arduratzen duen eta horrek zerekin dituen loturak (beldurra, nekadura,

asperkizuna, edo berritasuna...) bere buruari asko eskatzen dion -eta horren ondorioz ez du jarduna alde batera uzten, nahiz eta nekatuta egon- edo egiteke geratzen dena lasaitasunez pentsatzeko gai den, eta hari heldu eta burutzeko gai den.

Integrazio maila: itxaroten dakien, lasaia den edo beti ego-zezina duen, noizbehinka etxearen galdez edo ekintzaren baten (edozein ekintza edo hurrengo datorrena, nahiz eta oraindik denbora asko falta) galdez hasten den, edo lanean buru-belarri sartu eta denbora konturatu gabe igarotzen zaion, burua galdu gabe -asmo bat eta helburu bat mantentzen ditu, atsegin hartzen du helburua lortu ezker eta atsekabea lortu ezik eta indarberritzea zenbat kostatzen zaion- eta, lana amaitu ondoren, hurrengora pasatzen den... hau da, aktibitatea edo aktibismoa duen.

Burutze-erri-timoa: irautia, presatsua, bizkorra, Lasaia... den; gauzak alde batera edo geroko uzten dituen, eta aldakete-tan gogorrago ekiten dion lanari ala burua beste gauza batean duen, erri-timoa gogorra den ala ez, horrela integrazio maila handituz, jardunean garatu duen gaitasunaren arabera azelera-tzen dituen erri-timoak eta erri-timoak txandakatzeko gai den ala ez. Horrela dihardutenean agertzen duten garaile-sentsazioa aipatu nahi nuke (ikastetxera egokitzen ari diren bitartean izan ohi duten "ze erremedio" sentsazioaren kontrakoa dena).

#### 6. MATERIALAREKIKO HARREMANA

Zerbaitetaz ohartu aurretik bere unibertsoan egoten den, "gauzatxoak" gordetzeko beharra duen edo gauza bereziren bat eraman edo ekarri beharra izaten duen eta nola dagoen

horrela dabilen bitartean; edo gauzek esanahi bereziren bat duten edo alde egiten duen delako gauzari inolako jaramonik egin gabe; material jakin bat edo jatorri jakina duenen bat bereziki esanguratsua den; aldatu egiten duen, gero eta hobeto erabiltzen duen, zaintzen duen, daukan funtzioaren arabera eta gero eta zentzu handiagoz erabiltzen duen, bere ezaugarriak aurkitzeko gai den, hura menderatu arte; aukeratzen dituen materialak araudunak edo erabat libreak diren eta gauza bakoitzarekin duen maiztasuna, eta material bakoitzarekin ematen duen denbora.

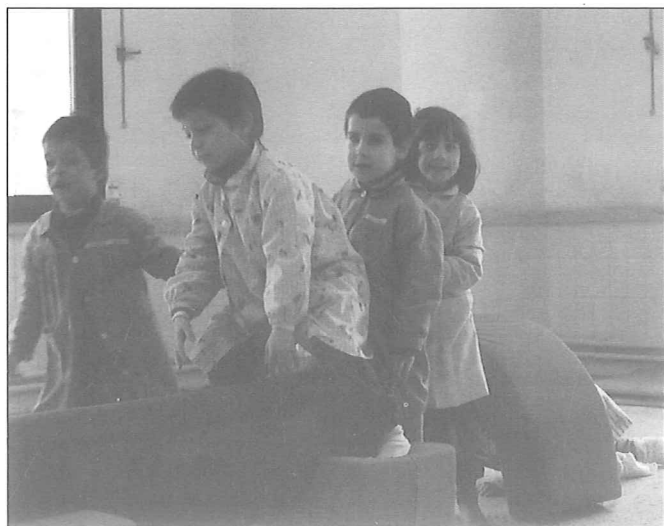
Egiten duen lana finkatua den, heldugabea den bere eboluzio-unerako edo eboluzionatua; gauzak egituratu eta eraiki egiten dituen, aukerak aztertzen dituen edo bazter batean uzten duen.

## 7. ARAUEKIKO HARREMANA

Besteen erritmoak bereganatzeko gai da, baldin eta erritmoari jarraitzeko gauza bada edo proposatzen duen pertsonak erakartzen badu (hauek eragozpen handirik ez duten ohiturak dira, oraingoz konplexua egiten zaien eskolako unibertsoan gauzak segurtatu eta ordenatzeko bidea baitira); arau puntualak eskatzen dituen edo arauei gogor helden dien eta denok jarraitu beharreko irizpide direla aldarrikatzen duen, bere garapena mugatuz; arauak integratu edo arauetz bere probetxurako baliatzen den, erlatiboak, aldakorak, eta *honetarako edo haretarako* beharrezkoak direlako; edo horrelakorik ez egitearen arrazoia nola egin ez jakitea, edo ez ausartzea edo imitazioak egiten besterik ez jakitea den.

Porrotarekin duen erlazioa; onartzen ez duen, behin eta berriro temati ahaleginduz, edo onartzen badu nola adierazten duen: erasoaren bidez, amorrua, tristura edo beste edozein sentimendu adierazten duten hitzen bidez... sentimendu horiekin irauten duen denbora, helduekin eta ikaskideekin dagoenean; negoziatzen dakien, batzuetan galduz eta beste batzuetan irabaziz.

Komeni da amorruaren ordeztu aurki dezakegun errepresioa bereiztea, harekin batera doan erantzun emozionala kontuan



hartuz: lehenak mugatu egiten du, baina muga batzuen barruan jarraitzeko bidea eskaintzen du; bigarrenak eragotzi egiten du, ez du hazteko aukerarik ematen.

Azpitarragarria da jolasteko gaitasuna arauak integratu, norberenganatu eta eboluzionatzeko mekanismoa dela, nahiz eta batzuetan horrelako ekintzak dudagarriak iruditu, arauak hautsi edo muturrera eraman baitaitezke.

Umearen izaera eta jarduera honela -handienetik txikienera ordenaturiko aldagai jarrietan oinarriturik- finkatzeak ikuspuntu dinamikoa eskatzen du eta honek lanaren erantzule egiteaz gainera, lana zuzentzenko aukera ematen digu. Era horretan, umea bere egoeran deskribatu eta kokatu ondoren, begi bistakoa izango da hurrengo partehartze edo zereginen norabidea.

Aurrerago, eskolako txostenak egiteko asmoa badugu, bildutako informazioaren hustuketa bat egin dezakegu eta horri bigarren zati bat gehitu: portaera pertsonalarena. Alderdi hauek sartuko genituzke bigarren zati horretan: kumunikatzeko gaitasuna edo adierazpena, hau da, irudi orokorra, komunikatzeko duen erraztasuna edo zailtasuna, solaskidearen egoera kontuan hartzen duen ala ez; emotibitatea: erreakzionatzeko era, jarrera fisiko eta psikikoa, emozioei egokitzen zaien ala ez eta hauek egokitzeko modukoak diren ala ez; elkar erlazionatzeko edo zabaltasuna: kuxkuseroa den ala ez, ikertzen duen, nola ikertzen duen eta zein integrazio maila duen; ekimena: lehiatsua den, aukera bakoitzaren intentsitatea eta maiztasuna proiektatzen duen eta horri eskaintzen dion denbora, eta eza gutzen edo menperatzen duenarekin gauzak integratzeko eta erlazionatzeko gaitasunik duen. Eta arloak aztertzeko bidea ematen duen beste edozer ere sar daiteke, izan ere, orain argitasun handiagoz ikus daitezke Haur Hezkuntzan biltzen diren ezagutzetan (ezagutza fisikoa, ezagutza soziala, eta ezagutza logiko-matematikoa) eginiko aurrerakuntza intelektualak, kognitiboak... (Portaera pertsonalaren eta arloen alderdiak, ez direnez lan honetako aztegiaia, beste azalpenen atzean jarri ditut ebaluazioaren barruko behaketa sistematikoari zentzua emateko. Ebaluazio horretan bai umeen eta bai gure lanaren aurrerakuntzen berri emango dugu, bioi esker gertatzen eta eboluzionatzen denaren berri, nahiz eta gai horiek hemen merezi duten sakontasunarekin landu ez ditudan).

Behaketari buruzko ondorioetan -txostenen bat egin behar bada- prozesuaren balorazio positiboa jasoko dugu, epe laburrean lortu beharreko helburuak finkatuz, egitekoak zehaztuz, nola egin eta ebaluatuko diren zehaztuz... guzti hori, ahal bada, gure partehartzeari ardatz bat emango dion hipotesi batean kokatuta. Dena jaso behar da -ia dena, hobeto esanda- ataletan iradokituriko dena eta jardun bakoitzean progresiboki agertzen diren aldagaiak ere bai -bakoitzak ahal duen neurrian eta nik azaldu ahal izan dudak neurrian- bai lehen blokekoa, alderdi pertsonal eta afektiboak jorratzen dituen, bai bigarrenkoa, lehenengoko gaiez gainera prozedurak, jarrerak, hainbat ikaskuntza eta abar biltzen dituen eta baita hirugarrena ere, alderdi intelektual lantzen duena.

## JOKOEKIN BADUGU ZER EGIN: BEGIRATU ETA IKUSI. ENTZUN ETA ADITU

*Asun Zabalo, M<sup>a</sup> Eugenia Irazabal, Rosa Agiriano, Mila Etxezarreta, Axun Mujika (Antzuolako Herri-Eskola), Juanjo Kinteka (Bergarako UNED)*

“**H**emos encontrado instituciones donde los niños enhebraron collares catorce veces, picaron cartones doce veces, cortaron y pegaron papelitos treinta veces en un año. Sin contar los llamados “rincones” donde el escenario “jugar a la madre” o “jugar al chofer” se repite con una triste monotonía, interrumpida felizmente por puntapiés, escupidas y otras modalidades expresivas del malestar infantil”

Azalpen kezkarri hau -dudarik gabe, behaketa zehatz baten ondorioa dena -Sara Pain-ek egin da eta Haur Hezkuntzaren Oinarriari buruz emandako hitzaldietan jasota dago.(1)

Sara Pain-ek, hitzaldi berean, azalpen honekin jarraitzen du: “Una programación es (...) necesaria para que el maestro tenga una noción clara de los fines que se propone, de los alcances de su proyecto, de los problemas que van surgiendo, y pueda realizar la propia valoración de su trabajo, mejorarlo y difundirlo (...). Una programación que el maestro elabore con independencia, y que aplique con entusiasmo, para probar la

eficacia didáctica de cada actividad propuesta. Esto permite crear una práctica experimental de la docencia, acumulando como conocimiento las proposiciones que se demostraron interesantes y corrigiendo aquellas que no tuvieron éxito, es decir, que no aportaron nada a los niños, ni cognitivamente, ni afectivamente...”

Baina... nola lortzen da hau? Hezitzaileak, nola eraman dezake bere lana, irakaskuntzaren praktika esperimentalerantz?

Helburu hau -nahiz zaila den, nahiz sinplea- ez dugu erraz lortuko, esku artean daukaguna ezagutzen ez badugu.

Esku artean daukagunaz ideia garbi bat izateko, erne egon beharko dugu egoera hezitzaileen aurrean, eta aldi berean, erne egon beharko dugu gure interbentzioek egoera horietan sortarazten dutenaz jabetzeko.

“Erne” egote honi, “behatu” hitzaren zatirik garrantzitsuen deritzagu. Ikusteko begiratu egin behar da, baina begiratzen den guztietan ez da ikusten, edo sarritan begiratu arren ez da ikusten... Aditzeko entzun egin behar da, baina entzuten den guztietan ez da aditzen, edo sarritan entzun arren ez da aditzen.





Ez gara bideokamarak, ez eta zinta erregistratzaile bati lotutako mikrofonoak ere. Ekintza hezitzaileetan eta harremanetan inplikaturiko pertsonak gara eta biak ulertu beharrean aurkitzen gara.

Ulertzeraz eta konprenitzaera eramango gaituen "aditze" lan serio bat da.

Horrela ulertuta, behaketa ez da denbora edota toki konkretu batean erabiltzeko teknika zehatza. Behaketa, egoera hezitzaileetan gertatzen dena ulertzeko prozedura eta oinarritzko jarrera da.

Gelan gertatzen dena ulertzeko, oinarritzko tresna dugu, jolastokian gertatzen dena, ikaskuntzetan, haurren arteko harremanetan, haur eta helduekiko harremanetan, materialarekiko harremanetan, helduak proposatutako ekintza eta jolasetan gertatzen dena ulertzeko. Eta oinarritzko tresna dugu halaber, gure baitan gertatzen dena ulertzeko ere (behar bada, behatu hitzari "barruruntz begiratzea" esanahia erantsi beharko litzaioke).

Ikus ditzagun orain jokuen adibide zehatzak, haurrei proposatu edo eskaintzen dizkiegun ekintza eta materialak.

Haur Hezkuntzako gela gehienetan (gure geletan bezala), haurrek erabiltzeko material eta jolas desberdinak aurki ditzakegu. Material eta jolas hauei ematen zaien garrantzia gero eta handiagoa da (Ikusi besterik ez dago material didaktikoen katalogoak). Joera hau, berez, positiboa da, edo behintzat ez da kaltegarria.

Baina haurrei material edo jolas bat eskaintzen diegunean... zertarako eskaintzen diegu? zeren bila gabiltza? nola erabiltzen dute? jolasean aritzean zein prozesu eragiten da: sozial-afektiboa, kognitiboa edo sozio-kognitiboa? joku eta material hauek, eboluzio eragileak dira edo denborapasak dira? jolasak eta materialak dauden bezala ondo daude edo ahal den guztia lortzeko aldaketak egitea komeni da?

Horrelako galderak egiteko ohiturarik ez daukagu, baina, gure lana irakaskuntzako praktika esperimental bilakatu nahi badugu, egitea eta erantzunak aurkitzea funtsezkoa litzateke. Erantzunak aurkitzeko, haurrak jolas eta material hauekin aritzean gertatzen denaren aurrean erne egon behar dugu.

Adibide gisa, ondorengo orrietan jolas baten azterketa azalduko dugu, "Quien es quien" jolasa hain zuzen ere (2). Jolas hau Haur Hezkuntza eta Hasiara zikloan ezaguna dugu. Azterketa hau datu ebolutiboak atera ahal izateko, adin eta gela desberdinetan egindako behaketa sistematiko baten emaitza da.

(1). Hitzaldi hau, II. Euskal Mundu-Biltzarreko dokumentuetan argitaratuta dago. Hezkuntz Biltzarra (III. Alea). Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-zerbitzu Nagusia. Gasteiz 1988.

(2). Antzerako ezaugarriak dituen beste lan bat eginda dau-

kagu, bertan 4 eta 5 urteko haurrak datoekin aritzean nola jolasten duten jasota dagoelarik. Lan hau "La pedagogia operatoria, hoy" (Ajuntament de Barcelona publicacions. Barcelona 1986) liburuan azaltzen da, "Las actividades de cuantificación numerica" izenburuarekin.

## QUIEN ES QUIEN.

### AZTERKETA EBOLUTIBOA

#### 1. JOLASAREN EZAUGARRIAK

-Materialak 24 tablilaz osatutako 2 taula berdinak. Tablila bakoitzean, pertsonaia desberdin bat errepresentaturik dago. Pertsonaien arteko desberdintasunak, atributuetan dautza: batzuk emakumezkoak, besteak gizonezkoak; batzuk txapeldunak, besteak gabekoak... Taula bakoitzean, 24 pertsonaia aurkituko ditugu atributu desberdinekin.

Jolasak, txartel joko bat ere badu, txartel bakoitzean pertsonaia bakoitzaren irudia dagoelarik.

-Jolasaren arauak:

Ikerketa hau aurrera eramateko, ez dira zehatz-mehatz etxe komertzialak jarritako arauak jarraitu behar. Jolasaren oinarritzko arauak azaldu zaizkie haurrei. Oinarriak bakarrik emateak, proposamen zabalago bat egitea suposatzen du. Honek, haurrak jolasa nola antolatzen duen BEHATZEKO aukera emango digu.

Haurrei emandako informazioa, honako hau izan da:

- Jokalari bakoitzak taula bat hartuko du. Tablila guztiak jaso eta beste jokalariai asmatu beharko duen pertsonaia aurkeratuko du, txartelen artean.
- Jokalari bakoitzak, txandatu, besteari asmatu beharreko pertsonaiaren ezaugarriak galdetuko dizkio: emakumea da, betaurrekoak dauzka, beltzarana da...
- Erantzunetan bakarrik BAI edo EZ esan dezakete.
- Galde-erantzunen arabera, jokalariai ezkutaturiko pertsonaia ez dena, izan ezin diren tablilak jaisten joango dira.
- Galde-erantzunetan oinarriturik, beste jokalariai aukeratutako pertsonaia aurkitzea izango da jolasaren helburua. Lehenengo aurkitzen duena, garailea izango da.

#### 2. KOGNITIBOKI, ZER DAGO JOLASAREN AZPIEGITURAN?

Bi aspektu nabarmentzen dira:

- Sailkapen egiturak.

Jolas honetan aritzean, haurrak etengabe sailkapen atributuak ateratzen ditu. OCDn, Komunikazio eta Errepresentazio eremuaren 5. multzoan (Matematikazko Mintzaira) aipatzen den bezala, objektu eta bildumen propietate eta erlazioak egiteko, marko ezin hobea eskaintzen digu jolas honek:



- Kontestuz kanpokoak eta esan nahi gabekoak diren proposamen artifizialen ordez, "Quien es quien" jokoan, haurra motibaturik dago: interesa azaltzen ezkutaturiko pertsonaia aurkitzeko, atributuak erabiliz.

- Helduak ez du haurraren ekintza epaituko (nahiz egokia, nahiz desegokia izan). Haurren arteko interakzioak erregulatuko du saillapenak egiteko erabili dituzten estrategien egokitasuna.

Jolas honetan aritzean, eboluzio maila txikia eta eboluzio maila handiagoa dutenak ikus ditzakegu. Hauen arteko konparaketak egitean, egiazta dezakegu atributuak progresiboki azaltzen joaten direla, atributu hauek gero eta zehatzagoak direlarik. Ondorioz, haurra atributuak isolatzeko gaitasuna eraikitzen joaten dela esan dezakegu.

Lan honen helburua atributuen azterketa izan zitekeen: lehenengo azaltzen diren atributuak eta beraien ezaugarriak; ondoren azaltzen direnak eta azkenik azaltzen diren atributuen azterketa. Lan interesgarria, zalantzarik gabe.

Hala eta guztiz ere, haurraren jolasa BEHATU dugunean, azterketa hori egin ez badugu beste aspektu bat interesgarriagoa iruditu zaigulako izan da, ondoren datorrena hain zuzen ere.

#### -EGOZENTRISMOA/DESZENTRAZIOA

"Quien es quien" jokoan, bi perspektiba kontrastatzen

dira: jokalaria batena eta bestearena, bakoitzaren ikuspegia taularen eta aukeratutako pertsonai izkutuaren arabera definituta dagoelarik.

Aldi berean, jolasak etengabeko perspektiba aldaketak inplikatzeko besteak ezkutuan duen pertsonaia atributu bat ala bestea duen; bestearen erantzuna jaso eta horren arabera aritu; bestearen galdera jaso eta norberaren pertsonaiekin konparatu...

Oso sinplea badirudi ere, gure ustez, jolas honek arazo kognitibo handi baten aurrean jartzen du haurra. Norberaren perspektiban eta bestearen perspektiban txandakatuz jarri eta biak koordinatzeko gaitasunaren lorpena, eraiketa prozesu luze bat da. Eraiketa prozesu honek Haur Hezkuntzako helburu-gunera eramaten gaitu: Pentsakera operatoriorantz lehenengo urratsak ematea, egozentrismoa gaindituz eta deszentratzeko gaitasuna lortuz.

Azken finean, "Quien es quien" jolasak, "hiru mendien" testekoa bezalako arazoa planteiatzen du. Piaget eta Inhelder-ek asmatutako frogaren honetan, haur preoperatorioak egozentrismo espaziala eta egozentrismoa gainditzeko ematen dituen pausoen azterketa egiten da.

Haurrari hiru mendiz osatutako maketari begira dagoe-la, marrazki edo argazki batzuen artean aukeraketa bat egitea eskatzen zaio, kontutan hartuz, aukeratutakoak, toki desberdinetan (A,B eta C) kokaturiko panpin baten perspektibarekin bat etorri behar duela.

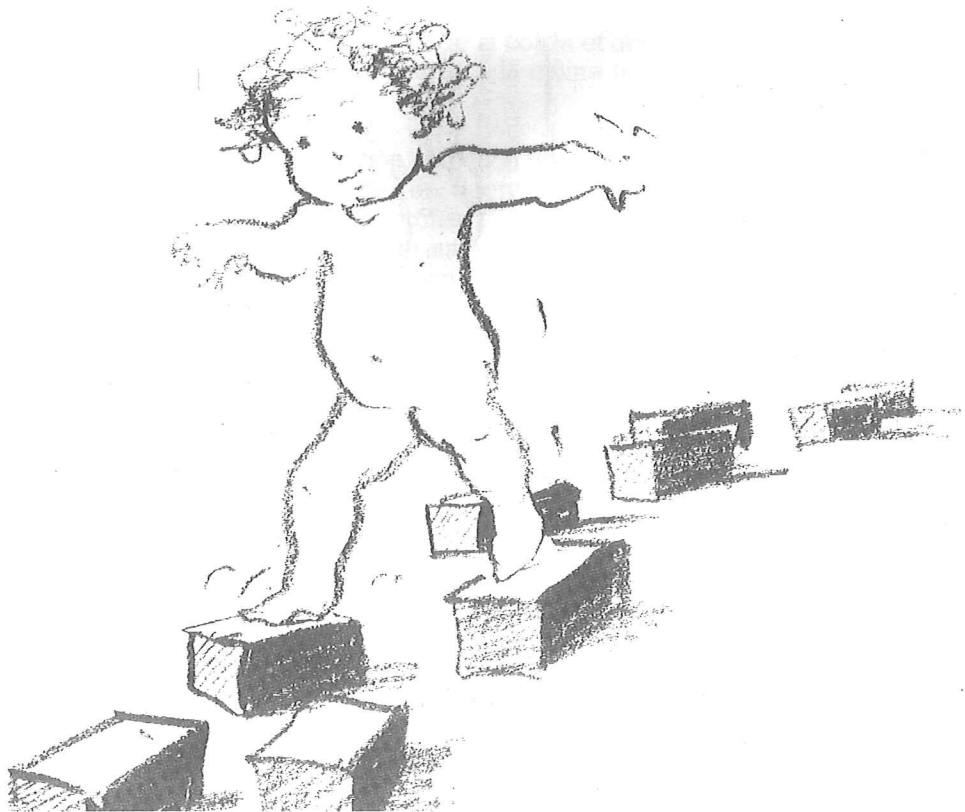
Horrelako egoera baten aurrean, 4-6 urte bitarteko haurren

erantzunetan, beraien perspektiba hartuko dute kontutan eta horren arabera aukeratuko dute marrazkia. Hau da, adin honetako haurrek ez dute beraien perspektiba besteenengandik bereizten. 6-7 urte bitarteko haurrek, berriz, (aro preoperatorioaren bukaera) toki desberdinetatik dagoen perspektiba desberdina dela konturatzeko gai dira, baina ezin dute aukeratu zein den egokia edo aukeraketa irmotasunik gabekoa da (pantina B tokian dagoela salbu). Azkenik, eragiketa konkretuen aroan dauden haurren erantzunak zuzenak izaten dira.

Ondoren ikusiko dugun bezala, BEHATUTAKO portaren azterketa eta ordenaketan, "Quien es quien" jolasak, antzerako arazoa planteiatzen du. Desberdintasuna honetan datza: "Hiru mendien" arazoak, egozentrismoa, objektuen errepresentazio espazialarekin lotuta aipatzen du. "Quien es

quien" jolasak, berriz, egozentrismoa agertzen du, baina harreman sozialarekin lotuta.

Pertsonaia ezkutua aurkitu ezinak, monologoak dituen ezaugarri berak ditu, informazioaren elkartrukerik ematen ez delarik. Hau lehenengo urratsetan (I.A, I.B) ikus dezakegu. Ezaugarri hauek, aro preoperatorioan dagoen haurrek harreman sozialetan hartzen duen jarrera egozentrikoekin bat datoz, berezkoak dira. Ondorengo urratsetan, progresiboki bestearen perspektiba kontutan hartzen doaz, IV. urratsera iritsi arte, IV. urrats honetan, ezaugarri egozentrikoak desagertuta daudelarik.



"QUIEN ES QUIEN" -----PORTAERAK			
<b>URRATSA</b> <b>I.A</b>	<b>JOLAS EGITEKO (DESKRIPZIO ETA EZAUGARRIAK)</b>	<b>AURREKO URRATSEKIKO AURRERAPENAK</b>	
<p>* Haurrak galdera egiten du, jolas honetan galdetu egin behar dela dakielako. Galdera nolana egingo du, errituala bihurtuz, helburu eta irizpiderik gabe. Jolas honen helburua, beste haurrak aukeratuako pertsonaia aurkitzea da. Perspektibaren galera ematen da. Galdera pertsonaia aurkitzeko denik ezin da esan, ez baitago benetako aurkikuntza asmorik. Haurra aurrean duena era globalean (bereizketak egin gabe) jasotzera mugatzen dela dirudi eta pertzepzio horretan oinarrituz galdetuko du. Bestalde, jolasaren hasieran, haurrak pertsonaia baten aukeraketa egiten badu ere (imitazioz eta erritulari jarraituz), azkenean pertzepzio global horretan zirriborratuko da pertsonaia.</p> <p>* Aurkizkeko egiten duen galderari besteak erantzun eta gero, ez da erantzunari dagokion ekintza gauzatzen (tabiliak jaitzea). Guzti hau, helbururik gabe aritzearen ondorioa da. Ekintza hau, besteak aukeratuako pertsonaia aurkizkeko, erraztu eta ordenatzeko da. Horregatik, haurrak ez badu helburu hau kontutan hartzen, ekintza honek (tabiliak jaitzea) ez du zentzurik.</p> <p>* Aurkizkeko galderaren aurrean, erantzuna beti baiezkoa da. Hau logikoa da. Alde batetik, tabiliak jaitzen ez dituenek, denbora guztian pertsonaia guztiak eta tabila guztiak izango ditu. Bestalde, aukeratuako pertsonaia besteengandik desberdindu gabe egongo da. Horregatik, erantzuna beti baiezkoa izango da: galdera edozein izanda, aipatzen duen aributua beti begi bistan izango du (berdin da non).</p>	<p>* Aurkikuntza helburuaren galerarekin batera, izaera erritulistadun joko mota bihurtzen da.</p> <p>* Jokoa sartzen diren lau elementuek (haurren taula, bere pertsonaia ezkutua, beste haurraren taula eta pertsonaia), banaezinezko osotasun bat osatzen dute. Haurrarentzat, begi aurrean duena baliagarria da.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ARLO SOZIO-AFEKTIBOA</b></p> <p>* Jolasak bakarrizketaren ezaugarriak hartzen ditu. "Bestearena asmatzea" ez da existitzen umearen buruan.</p> <p>* Horrela jolasten duelarik, haurrak ezin du (eta ez du nahi) besteak aukeratuako pertsonaia asmatu. Halaber, jolaskidea asmatu ezinean aurkitzen da, galdera guztien erantzunak baiezkoak direlako. Jolasa, ordea, ez da gatazka bilakatzen, ez baitago benetako "ni" eta "beste"rik. Aitzitik, asperkizuna nagusitzen da, pertsonaiaren bilaketa ezak, tabiliak ez jaitsteak, jolasa amaiezina bihurtzen baitu.</p>	
<b>URRATSA</b> <b>I.B</b>	<p>* Aurkizkeko galderak egiten dituenek, haurrak hasieran pertsonaia bat aukeratu du (beste haurrak aurkitu behar duena) eta pertsonaia honen arabera galdetuko du, hau da, berak aukeratuako pertsonaiari aributuek galdetzen du. Beraz, haurrak bere pertsonaia asmatu behar du balu bezala jokatzeko. Hemen ere, ez dago benetako aurkikuntza asmorik: galderak norbere pertsonaiari egiten diote erreferentzia eta ez bestearenari.</p> <p>Bestalde, pertsonaia aukeratuaren arabera galdetzearen estrategia hau ez da egonkorra: aurreko galderetan azaldutako zailtasun, hutsegite eta errepikapenek "logikarik" gabeko galderak egitera bultzatzen dute, lehenengo urratsera bueltatuz: aukeratuako pertsonaiarekin erlaziorik gabeko nolana hiko galderak azaltzen dira, edo kendutako pertsonaiari aributuek galdetzen du. (Urrats honetan tabiliak jaitzearen ekintza azaltzen da, baina erritua bezala).</p> <p>* Bestearen erantzuna jaso ondoren, tabiliak jaitseari ekingo dio, ekintza hau errituala, errepikapena bada ere: haurrak badaki jaitsi egin behar dituela tabiliak, jolasaren errituala dela. Baina ez daki zein den jaitzearen arrazoia. Badaki tabiliak jaitsi behar dituela baina ez daki zeintzuk jaitsi. Homen ondorioz, beste jokalarari galdetzen dio zeintzuk jaitsi behar dituen, eta besteak esandakoaren arabera jaitsten ditu.</p> <p>* Besteak egindako galderari emaniko erantzunak norbere pertsonaiaren arabera izango dira. Honek beste haurrari pertsonaia aurkitzen lagunduko dio, jasotako erantzunak "zuzenak" direlako.</p>	<p>* Aurreko urratsetan aurkikuntzarako galderak edonolakoak badira ere, hemen irizpide bat dago: norberak aukeratuako pertsonaiaren arabera galdetzea. Irizpidea, berez, ez da zuzena, baina egoteak aurrerapen bat adierazten du.</p> <p>* Aurreko urratsen, osotasuneko eta banaezinezko pertzepzio baten ondoriozko erantzunak beti baiezkoak baldin baziren ere, orain erantzunak -bere pertsonaiaren arabera- baiezkoak zein ezekoak izango dira. Ikuspuntu objektibotik haurraren ekintza zuzena da eta besteari pertsonaia aurkitzen uzten dio. Baina ikuspuntu subjektibotik, bai galderak bai erantzunak aukeratuako pertsonaiaren zentzuzatearen ondorioa dirudite.</p> <p>* Aurreko urratsen nahaspila pertzeptiboaren aurrean, eta bakarrik bere perspektibaren baxean kokatuz, haurrak bereizketak egiten ditu: taula eta aukeratuako pertsonaia. Pertsonaiari zentratzen da eta bere inguruan aritzen da. Beste haurra, bere perspektiba, bere taula eta bere pertsonaia ez ditu kontutan hartzen. Honek pertsonaia aurkizkeko asmorik eza egiaztatzen du.</p> <p>* Urrats "imitatibo-erritualista"ren amaieran, tabiliak jaitzearen ekintza azaltzen da. Jokoa, itxuraz, den bezala erabiltzen da.</p>	<p>* Jokoaeren bilakaera ikusirik, haurrak ezingo du pertsonaia sekulan asmatu; jolaskideak aldirik bai.</p> <p>Honek porrot sistematiko eta saihestezina dakar. Etengabeko galtze honek, perspektibak bereiztera bultza dezake eta, orohar, haurra jolasaren urrats garatuago batera eramango duen detonantea bihurtu daiteke.</p>
<b>URRATSA</b> <b>I.A</b> eta <b>I.B</b>	<p>Bi urratsetan, aurkizkeko asmorik ezak, izendatzaile berdinen inguruan pilaetzea baimentzen du. Aurkikuntza asmorik ez egoteak, era batera edo bestera, haurraren buruan beste haurrak (bere taula eta pertsonaia ezkutua barne) tokirik ez duela adierazten ditu. Haur honek, besteak kontutan hartu beharrean -eta ikuspuntu desberdinen koordinaketarik ez dagoenez- lagun taldean aritzea erazten dion beste bide bat erabiltzen du: era imitatiboa.</p>		

"QUIEN ES QUIEN" -----PORTAERAK			
URRATSA	JOLAS EGITEKO (DESKRIPZIO ETA EZAUGARRIAK)	AURREKO URRATSEKIKO AURRERAPENAK	
II	<p>* Aurrkitzeko galderak: Haurrak egiten dituen lehenengo galderak, berak aukeratutako pertsonaiaren araberrakoak izango dira; baina berehala aldatuta egingo du, bere pertsonaiaren atributuekin zer ikusirik ez duten galderak eginez. Haurra, beraz, I.B. portaerara horretatik eboluzio maila handiagora duen portaera batera pasatuko da. Urrats honetan, aurrikuntza asmoa dago eta "besteak" toki bat, izaera bat, izango du haurraren buruan.</p> <p>* Bestearen erantzuna jaso eta gero, izan ezin diren pertsonaien tabilak jaitziko ditu. Era berean, ondorengo galderak egiterakoan, aurrekoa kontutan hartuko du eta begi bistan dauden pertsonaien atributuak araberaz egingo ditu (dena den, tabilak jaisterakoan, ustegabeko hutssegiteak ager daitezke).</p> <p>Hala eta guztiz, nahiz eta aurrerapen handia izan, oraindik ere zailtasunak ditu haurrak; pertsonaia gutxi geratzen direnean, kendutako atributuei buruzko galderak agertuko dira (badirudi, hasiera batean, galderak egiterakoan, atributuak -behar bada nabarienak isolatzeko erraztasuna duela. Baina jolasa aurrera doan neurrian eta atributuak ateratzeko gehiago zehaztu behar duenean, aurretiaz egindako galderak ere azalduko dira).</p> <p>* Besteak egindako galderari erantzun zuzena emango ditoro eta ondorioz pertsonaia aurkitzeko modua izango du besteak. Baina orain, ez da zentratzearen ondorioa (I.B. urratzean gertatzen den bezala); haurrak bestearen pertsonaiaren arabera egingo ditu galderak eta bere pertsonaiaren arabera erantzungo du.</p> <p>* Erantzun zuzen hauen ondorioz, bestea asmatzen doa eta gero eta hurbilago izango du pertsonaiaren aurrikuntza. Erantzuleak bereak balira bezala biziko ditu beste jokalariaren igarpenak eta poza azalduko du.</p>	<p>* Aurreko urratseko pertsonaia ezkutuarekiko zentratzea gänditzeak eta aurrikuntza asmoaren agerpenak aurrerapen garrantzitsu bat suposatzen dute. Hasierako errakuntzek eta ondorengo zalan-tzek lorpen berrien aldatortasun eta sendotasun eza adierazten dute.</p> <p>Baina joko honen helburua bestearen pertsonaia ezkutu aurkitzean daizala eta honen ezaugarriak berak duen pertsonaiarengandik desberdinak direla konturatu da.</p> <p>* Tabilak jaitzeko ekintza imitakorretik, logikoa izatek, ekintza logikoa izatera pasatzen da. Haurrak, tabilak jaitzearen ekintza aurrikuntza errazteko eta galderak egiteko laguntza bat dela ulertu du.</p> <p>Errakuntzen iraunkortasunak lorpen berriaren ahultasuna azaltzen digu.</p> <p>* Beste haurraren ikuspuntuari jartzeko ahalme-nak, erantzun zuzenak ematea ahalbidezen du. (I.B. urratsean, erantzun zuzenak halabehararren ondorio ziren).</p>	ARLO SOZIO-AFEKTIBOA
III.A	<p>* "Aurrkitzeko galderak": galderak inoiz ez dira egingo norbere pertsonaiaren araberaz. Urrats honetan aurrekoetan bezala, ez da planifikaziorik egiten, ez da alde aurretik penisatzen zein den galderarik egokiena. Kognitiboki ez da "ekonomianik" egiten; ez da bereizketarik egiten "errentagarritasun" handiagora edo txikiagora duten galderen artean.</p> <p>Urrats honetan ezaugarri bat aipa dezakegu: haurrak egiten dituen galderen zehazketa. Egia esan haurraren galderak, pertsonaia dituen atributuak aurkitzeko baino, pertsonaia zein den (hau ala bestea) argitzea eginak daudela dirudi (adib, galdezen du: loredu txapela dauka?). Horrelako galderen erantzunen bidez, kasualitatez, asmatzeko aukera izango du. Galdera globalagoa izango balitz, berriz (gizonezkoa da? emakumezkoa?), tabilia ugari kentzeko aukera izango luke.</p> <p>* Bestearen erantzuna jaso eta gero, dagozkion tabilak kentzen ditu (hemen ere ustegabeko hutssegiteak egon daitezke). Baina, ez da atzerapausorik agertzen: aurretik egindako galderak ez dira berriz egingo; jolasa amaitu arte, haurraren galderak, begi bistan dituen atributuez izango dira.</p> <p>* Bestearen galderari emandako erantzunak zuzenak dira. Norbere pertsonaiaren aurrikuntza gertu dagoela ikusirik, ez du poztasunik azalduko.</p>	<p>* Bere pertsonaiari buruzko galderen desagertak, lehen egindako galderetara bueltatze ezak eta pozik ez jartzeak, aurreko urratseko aurrerapen nabarmena suposatzen du.</p> <p>* Gainera, urrats bakoitzeko ezaugarri bereizgarriek argitu egiten dituzte aldatketak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A eta I.B urratsetan ez dago bilaketarik eta jokoak norbere perspektiba bakarrik hartzen du.</li> <li>- II. urratsean, behar bada, jokoan ez da bestea hainbeste kontutan hartzen, baizik eta "bera ez dena". Hau da, haurrak buruan duena ez da hainbeste bestearen pertsonaiaz galde-izea, baizik eta berarenaz ez galdezea.</li> <li>- III. urratsean, berriz, bestearen pertsonaiaz galdezen da. "Nire pertsonaia ez" deritzogun horretan zentratzetik "bestearen" pertsonaian zentratzera pasatzen dela ematen du.</li> </ul> <p>Honek urrats honetan egiten dituzten galderen zehaztasuna argi dezake.</p>	<p>* Egozentrismoaren gutxitzea eta bestearenganako deszentratzea izugarri azaleratzen dira. Bi fenomeno horiek haurra besteekiko harremanetan kokatzeko era desberdin bat erakitzen ari dela adierazten digute.</p> <p>* Aipatutako zailtasunek aurrerapenak ez daudela finkatuta eta aldatkorrek direla adierazten digute.</p> <p>Beste jokalariren igarpenen aurrean poza azaltzeak, norberarenak balira bezala bizitzeak, zera esan nahi duela dirudi, bere perspektiba eta bestearena batu egiten direla, identifikazio mimetikoak urrats bategik pasatuz, bestearen nortasuna berearekin zirriborratzen delarik.</p> <p>(Ikus kamii "Conocimiento físico" 56-57 orrialdeak)</p>

"QUIEN ES QUIEN" -----PORTAERAK			
URRATSA	JOLAS EGITEKO (DESKRIPZIO ETA EZAUGARRIAK)	AURREKO URRATSEKIKO AURRERAPENAK	ARLO SOZIO-AFEKTIBOA
III. B	<p>* "Aurkitzeko galderak": Aurreko urratsean bezala (III.A) galderak egiterakoan, oraindik ere, ez da "ekonomiarik" egiten. Ez da alde aurretik planifikatzen. Aldaketa garrantzitsu bat agertzen da: oraingo galderak zabalagoak, globalagoak dira. (Atributuaz izango dira gehienbat, eta ez pertsonaia zein den aurkitzeko egindako galderak). Oraingoan ez du lehen beste zehaztuko.</p> <p>Aldaketa honen ondorioz, galdera bakoitzaren ondoren pertsonaia ugari kentzeko aukera izango du.</p> <p>* <u>Bestearen erantzuna jaso eta gero</u>: III.A urratsean bezala.</p> <p>* <u>Bestearen galderari emandako erantzunak</u>: III.A urratsean bezala.</p>	<p>* III.A urratsetik III.B urratserako aldaketa atributuei buruzko galdera globalagoetan azaltzen zaigu. III.A urratsean "Bestearen pertsonaia zen-tratzea" hitzekin deskribatu dugu, orain ez du pertsonaiez galdetzen, atributuez baizik.</p>	
IV	<p>* <u>Aurkikuntzarako galderak</u>: III. urratsean bezala.</p> <p>Orain jolasaren planifikazio ekonomiko bat agertzen da: Haurrak, alde aurretik pentsatzen du zein atributuaz galdetu. Aldez aurretik hartzen ditu kontuan atributu batez edo besteaz galdetzearen ondorioak: dauden aukerak konparatu eta errentagarritasun handiena ematen diona hautatzen du (pertsonaiaren aurkikuntzara eramango diona edo tabilia gehien jaisten lagunduko diona). Planifikazio honek jolasa bukatu arte iraungo du.</p> <p>* "Tabiliak jaistean" ekintza: III. urratsean bezala, baina esanahi garrantzitsua daukan portaera berri bat azaltzen da: jolasaren hasieran, haurrak aukeratutako pertsonaiaren tabilia jaisten du. Badaki berak aukeratu duen pertsonaia ezin duela besteak hautatu, eta horregatik pertsonaia horri dagokion tabilia jaisi egiten du. Portaera berri hau planifikazio maila gorena lortu duen adierazlea da.</p> <p>* Bestearen galderari emandako erantzuna: III. Urratsean bezala.</p>	<p>* Nabaria da urrats honetan deszentratzeko eta egozentrismoa gainditzeko ahalmena.</p>	<p>* <u>Tranpak</u> azaltzen dira (konszienteki). Tranpak egiteko gaitasunaren eta maila ebolutiboaren arteko erlazioa frogatzen da.</p> <p>* Tranpek arazoak sor ditzakete jokoan, beste haurra tranpa hautetaz jabetzeko gai denean.</p>
<p>I.A urratsetik IV.urratserako prozesuan, atributuak ateratzen joateko gaitasun progresiboa ikus daiteke: hasieran atributuak gutxi eta bistakoak dira, bukaerarako aberatsak eta ugariak.</p>			

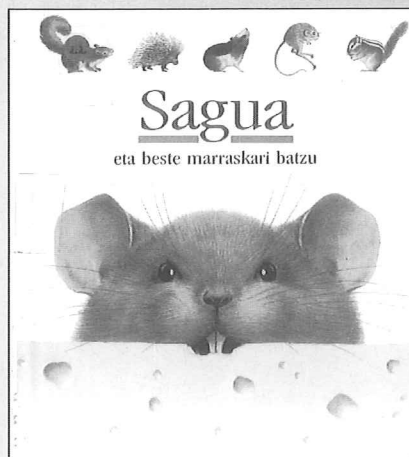
# Baliabideak

## HAINBAT BILDUMA GOMENDAGARRI

### "Mundu harrigarria" bilduma Arrigorriaga:SM

Ezagutzak oso modu sinplean eta zehatzean daude adierazita bilduma zoragarri honetan, haur txikiek erraz jarraitzeko eran. Orri plastifikatu gardenen erabilera bikaina da.

Lexiko eta diseinu aberatsa.  
Derrigorrez ezagutu beharrekoak.



### "Nire eskulanak" bilduma Donostia: ELKAR

Haur txikiek nola ez hain txikiek, material ezberdinez (botoiak, papera, plastilina, hostoak, kortxoa...) egin ditzaketen eskulanak erakusten dira irudi erakargarrien bitartez.

Liburu oso erabilgarriak.

### "Piratak" bilduma Arrigorriaga:SM

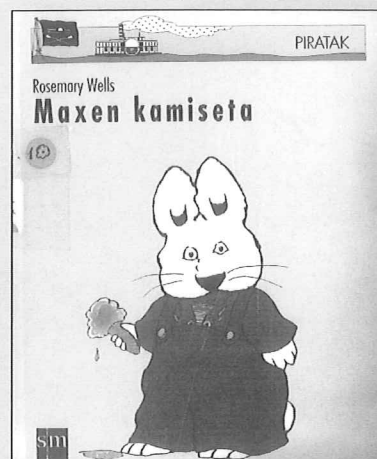
Irakurtzen hasteko pentsatutako bilduma atsegina.

Ilustrazio ederrak eta zainduak, koloretsuak.

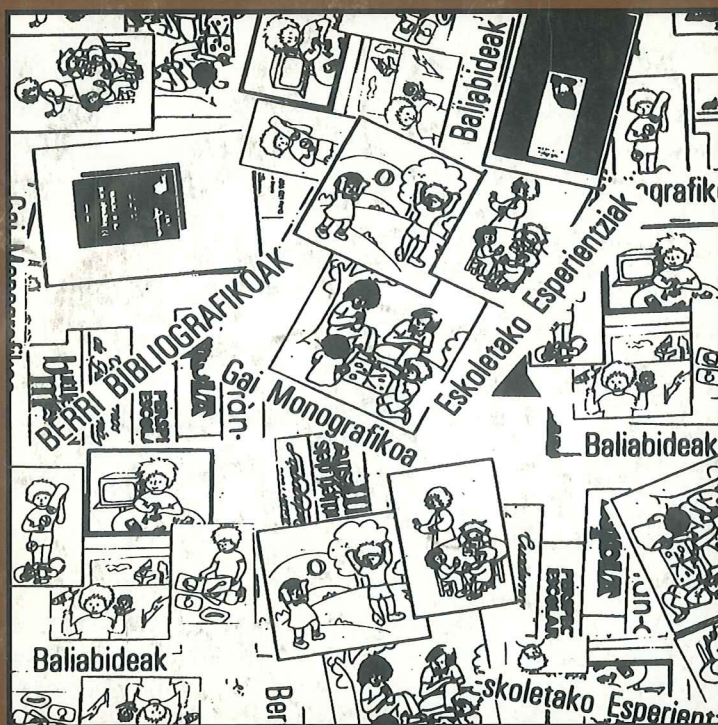
Letra borobila.

Testu politak eta egokiak.

Liburu oso erabilgarriak.



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



EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE  
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION  
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION