

Jakingarriak

Idatzizko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuaren ebaluazioa



Argitaratzailea:
Mondragon Unibertsitatea
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien
Fakultatea

Laguntzailea:
Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza,
Unibertsitate eta Ikerketa Saila

Erredakzioa:
Mondragon Unibertsitatea. Humanitate
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea
Dorleta auzoa z/g
20540 Eskoriatza
Tfnoa: 943-714157
Faxa: 943-714032
Helbide elektronikoa: biblioteca.huhezi@mondragon.edu

Zuzendaritza:
Elena Lopez de Arana

Erredakzio Kontseilua:
Idurre Alonso, Iñigo Arteatx, Oihana Elorza eta
Mariam Bilbatua

Erredakzio Idazkaria:
Agurtzane Bikuña

Itzultzailea:
Iñigo Arteatx

Euskara zuzentzailea:
Iñigo Arteatx

Diseinua:
Alex Azkarate

Inprimategia:
Antza inprimategia

L.G.: SS-981/92

ISSN 1697-6215



BERRI BIBLIOGRAFIKOAK

4 Liburu berrien albisteak

5 Esan dute

GAI MONOGRAFIKOA

Idatzizko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuaren ebaluazioa

7 Sarrera

8 Carmen Buisán, Isabel Rios eta Liliana Tolchinsky

Irakurtzen eta idazten ikastea: Irakaskuntza praktika eta ikaslearen ezagutzen arteko interakzioak

20 Liliana Tolchinsky eta Isabel Rios

Idazten eta irakurtzen irakasteko zer egiten dute irakasleek, beren esanetan?

26 Celia Alba, Liliana Tolchinsky eta Carmen Buisán

Irakurtzen eta idazten irakasteko praktikak identifikatzeko tresna bat



Fons Esteve, M. (2004).
Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.
 Barcelona: Graó.

Montserrat Fons-ek idatzitako liburuan bi atal bereizi daitezke. Alde batetik, hizkuntza idatziaren prozesuaren hastapenetan ikaste prozesua ulertzeko eta antolatzeko markoa eskaintzen da, eta, bestetik, egileak gelan izandako hainbat esperientzia azaltzen dira.

Lehenengo atalean irakurtzea eta idaztea zer den eta nola ikasten dugun ulertzeko oinarriko kontzeptuak azaltzen dira eta horiei erantzutera bidean ikaste prozesua antolatzeko proposamen orokorrak aurkezten dira.

Bigarren atalean, gelan izandako esperientzia zehazten bidez, testuen lanketa funtzionala egiteko proposamenek ikaste prozesua bideratzeko eskaintzen dituzten aukerak agerian geratzen dira.

Irakasleok erreferentzia ugari aurki ditzakegu, beraz, gure jarduerak aberasteko.



Laiz Sasiain, E. (2008).
Hizkuntza batua . Zenbait ideia eskolarako. Lengua escrita. Algunas ideas para la escuela.
 Arg. Elena Laiz.

Autoreak izandako esperientzien azalpenak dira liburu honen ardatza.

Alde batetik, testu genero zehatzak lantzeko jorratutako proposamen didaktikoen azalpenak eskaintzen dira, “ La receta de cocina” eta “Eskutitza” kasu. Testu generoak lantzeko jarduerak eta haurren ekoizpenak aurkezten dira, prozesuaren nondik norakoak ezin hobeto irudikatuz.

Bestetik, testuinguru kulturantzian idatzizko hizkuntza lantzeak dakartzan erronka zenbaiti erantzuteko bideak azaltzen dira -“ZRAVO ELVIRA. O como es posible entenderse si de verdad lo deseamos”, “Pequeños traductores”, “Mucho mas que canciones. Aprendiendo castellano como segunda lengua”-.

Aipatutako gai ez gain hizkuntza idatziaren lanketa planifikatzeko irizpideak eta adibideak proposatzen dira, baita alderdi zehatzekin erlacionatutako esku-hartze bideak ere -“Testuak hobetzea. Borradoreak” eta “ El tutor ante las NEE”-.

Autoreak liburu aurkezteko erabilitako hitzetan ederto laburtzen da liburuaren helburua: “Ni bezalako maisu-maistrak animatzea antzeko jarduerak egin ditzaten, guztiok -ikasleek zein irakasleok- gehiago eta hobeto ikasten dugula uste baitut”.



Ferreiro, E. (1997).
Alfabetización. Teoría y práctica.
 México: Siglo veintiuno editores.

Emilia Ferreirok eta Ana Teberoskyk 1979. urtean “ Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” liburu argitaratu zutenetik haurren idatzizko hizkuntzaren ikaste prozesua ulertzeko beste paradigma bat sortu zen, ikasleek jarduerak eta ekoizpenak psikogenesiaren bidean kokatzeko eta ulertzeko bidea eman zuena.

Liburu honetan Emilia Ferreirok 1983tik 1993ra egindako ikerketen berri jasotzen da eta datu berriak eskaintzen ditu 1979an argitaratutako ikerketaren emaitzak sakontzeko. Emaitza hauek psikogenesiaren marko teorikoa aberasteaz gain, praktika aberasteko ere balio dute, izan ere, irakasleek begirada sakontzeko datu zehatzak eskaintzen dituzte, bide horretatik, praktika aberatsagoak eta ikasleek beharrei egokituak eskaintzeko.

Esan dute

“ ... los trabajos de la investigadora Erping Zhu [...] señalan de forma inequívoca que hay una relación inversamente proporcional entre el número de links que hay en un documento y la comprensión que acabamos teniendo del mismo. Dicho claramente: los trabajos de investigación enseñan que las personas que leen textos en forma lineal entienden más, recuerdan más y aprenden más que los que lo hacen a través de textos online que están salpicados de links.

Caba, G. (2010).
¿Es internet bueno para nuestro cerebro?.
Redes, 6, 9. or.

“ Una gran parte de la investigación educativa debería de ser realizada desde la práctica, potenciando la función investigadora del propio profesorado de educación infantil, primaria y secundaria implicado en la educación científica, con la estrecha colaboración del profesorado de las universidades.

Solis, E. (2011). ¿Cómo integrar la investigación, la innovación y la práctica en la enseñanza de las ciencias?.
Alambique, 68, 86. or.

“ Como educadores de lengua de la educación secundaria obligatoria, nos sentimos obligados a investigar nuevas propuestas que ayuden a acercar el goce poético, tanto en su faceta receptora como en la creadora [...] quisiéramos defender la potencialidad de la literatura y, en concreto, de la poesía para introducir en el aula los temas transversales del currículo, aquellos que se refieren a la educación en valores e inciden directamente en la personalidad de nuestros adolescentes.

Ambrós, A. eta Marc Ramos, J. (2007).
Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria.
Aula, 165, 82. or.

“ Parece claro, por tanto que aprender a leer y a escribir significa aprender a participar en los diferentes intercambios sociales mediante el uso de los géneros discursivos correspondientes, es decir, usando los recursos lingüísticos y paralingüísticos propios de cada situación.

Zayas, F. (2011).
Los Blogs: motivos para escribir y para reflexionar sobre el escribir.
Arbela, 43, 28. or.

“ Trabajar la lengua a través de los contenidos del currículum, [...] implica la planificación sistemática de los objetivos lingüísticos en relación a los contenidos del área del currículum en cuestión (Snow, Met y Genesse, 1987). Dicho de otro modo, al planificar los contenidos del área que se pretende trabajar, es necesario analizar qué contenidos lingüísticos necesitarán los escolares para poder comprender, expresar y construir nuevos conocimientos en el área en cuestión. También se pueden aprovechar los contenidos de área para trabajar aspectos lingüísticos.

Sainz, M. eta Sagasta, P. (2004).
Enseñando historia ¿enseñamos lengua? La integración de la lengua y las áreas del currículum en programas de inmersión.
III. Jornades Institut Europeu de programes d'immersió. Barcelona.

“ Una de las deficiencias importantes de la enseñanza de la lengua, al menos en lo que se refiere a la enseñanza del castellano, es la atención preferente a los conocimientos sobre la lengua en detrimento de aprendizaje efectivo de los diversos usos sociales. Este aprendizaje requiere la reflexión sobre las características de las situaciones de comunicación, el conocimiento de los géneros discursivos disponibles y la configuración de los contextos en los que tenga sentido escribir y publicar los textos [...] Sin embargo, en la actualidad, la generalización de internet y la facilidad de uso de los gestores de contenidos como los blogs o los wikis, proporcionan a la escuela la posibilidad de crear situaciones de escritura reales, con finalidades concretas, con destinatarios definibles...

Zayas, F. (2011).
Los Blogs: motivos para escribir y para reflexionar sobre el escribir.
Arbela, 43, 31-32. orr.

“ Los proyectos de trabajo son un posicionamiento personal y profesional del maestro ante la vida y la escuela que favorece “el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la solución constructiva de los sentimientos”, temas todos ellos que se pueden dar en las ocho competencias clave.

Ferrer, C. et al. (2007).
Valoramos el trabajo por proyectos.
Aula, 166, 71. or.

SMG
AS
SIN
SGA

Idatzizko hizkuntzaren ikaste-irakaste prozesuaren ebaluazioa

Jakingarriak 70. monografiko honetan aurkezten dira “Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: Influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos” (SEJ2006-05292) ikerketaren zenbait emaitza.

Ikerketa honetan estatu espainoleko hainbat autonomia erkideetako unibertsitate irakasleek eta eskolek parte hartu dute (Almería, Asturias, Kantabria, Katalunia, Madrid, Valentzia, Leon, Valladolid eta Euskadiko Autonomia Erkidegoa).

Ikerketa honek idatzizko hizkuntzaren irakaste-ikaste prozesuaren hastapenetan garrantzitsuak diren bi faktoreen arteko elkarregina aztertu du; alde batetik, haurrek ikaste prozesuaren hastapenetan erakusten duten ezagutza maila; bestetik, irakasleek erabiltzen dituzten estrategiak. Monografiko honetan azaltzen dira ikerketaren lehen fasean lortutako emaitzak, lehen hezkuntzako bigarren mailaren bukaeran erakusten duten ezagutza maila eta aipatutako bi aldagaien eragina.

Helburu orokor honi lotuta, beste bi helburu planteatu dira:

- Idatzizko hizkuntzaren irakaskuntzan geletan ematen diren praktika desberdinak identifikatzea eta horiek sakon deskribatzea.

- Idatzizko hizkuntzaren ikaste prozesuaren hastapenetan, hots, haur hezkuntzako azken urtetik lehen hezkuntzako bigarren mailako bukaera bitartean, ikasleek jarraitzen duten prozesua behatzea eta zenbait aldagai kontuan hartuta (hasierako maila, irakasleen praktikak, ikastetxe mota edo hizkuntza), emaitzak aldatzea.

Bi urte iraun duen ikerketak bi fase izan ditu: lehenengo fasean irakasleen praktiken azterketa egin da, eta, bigarrean, hasiera eta bukaerako prozesuaren emaitzak aztertu dira, alde batetik, eta prozesuen behaketa egin da, bestetik.

Proiektuaren berri emateko ikerketaren emaitzak laburtzen dituzten hiru artikulua hautatu dira Jakingarriak 70. ale monografikoa osatzeko.

“Irakurtzen eta idazten ikastea: irakaskuntza praktikaren eta ikaslearen ezagutzen arteko interakzioak” artikuluan ikerketa ibilbide osoaren berri ematen da, eta

urrats bakoitzean aztertu den alderdia, erabilitako prozedura eta lortutako emaitzak azaltzen dira.

“Idazten eta irakurtzen irakasteko zer egiten dute irakasleek, beren esanetan? Artikuluan azaltzen dira haur hezkuntzako azken urtean eta lehen hezkuntzako lehen mailako irakasleek aitortutako praktiketatik abiatuz identifikatutako hiru praktika mota:

- **Praktika instrukzionalak;** multzo honetako irakasleek diotenez, letra izenen, letra/soinu loturen eta bestelako oinarrizko trebeziak eta jarduerak maiz baliatzen dituzte; eskuarki, ikaskuntzaren emaitzez kezkatzen direla diote halaber; gelako emergenteak aprobetxatu edo idazketa autonomoko jarduerak, aldiz, ez dute maiz praktikan jartzen.

- **Praktika situazionalen** profileen biltzen direnek, aitzitik, nahiago dituzte idazketa autonomoko jarduerak eta ikasgelako emergenteak baliatzea, baina ez horren maiz irakaskuntza esplizitua eta irakaskuntzako emaitzengatiko kezka.

- **Praktika multidimentsionalen** profileen, azkenik, ohiko ezaugarriak hauek dira: irakaskuntza esplizitua, idazketa autonomoko jarduerak, irakaskuntzaren emaitzarako arreta eta ikasgelako egoeretan emergentez maiz baliatzea.

“Irakurtzen eta idazten irakasteko praktikak identifikatzeko tresna bat” monografikoaren hirugarren artikulua honetan, haur hezkuntzako azken ikasturteko eta lehen hezkuntzako lehen ikasturteko irakasleek ikasleei idazten eta irakurtzen irakasteko praktikak nolakoak diren determinatzeko xedez sortu zen tresna deskribatzen da. Aurreko artikuluan azaltzen diren emaitzak identifikatzeko erabili zen tresna, alegia.

Tresna osatzeko erabilitako prozedura azaltzen da. Galdetegi honek ikerketa proiektuaren ardatz izan diren hiru praktika multzoen identifikazioa ahalbidetu zuen.

Galdetegiaren euskarazko bertsioa ere aurkezten da. Ikerketatik kanpoko beste testuinguruetan ere baliagarria izan daiteke irakasleen praktikak azalarazteko, bai eta ikaste irakaste prozesuaren inguruko hausnarketa suspertzeko ere.

Mariam Bilbatua

(1) Espainiako Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak, *Programa Nacional de Ciencias sociales, económicas y jurídicas* (NSEJ) eta Plan Nacional de I+D+I (2004-2007) izenekoek diruz lagunduriko *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: Influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* (SEJ2006-05292) proiektuari dagokio ikerlan hau. Ikertaldeko burua: Liliána Tolchinsky (itolchinsky@ub.edu)

Irakurtzen eta idazten ikastea: irakaskuntza praktika eta ikaslearen ezagutzen arteko interakzioak

Carmen Buisán, Isabel Rios eta Liliana Tolchinsky

“Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita”. Influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos. (SEJ2006-05292) Ikerketa taldea.

Hizkuntza idatziaren ikaskuntza umeak dakartzan ezagutzen eta jasotzen duen egintza pedagogikoaren interakzioen ondorio da. Aurkeztu genuen ikerlanaren helburuak hauek ziren: haur hezkuntzako azken urteko haurren testu-idatzien ezagutzak (bai notazionalak, baita testualak ere) ebaluatzea (1), Estatu Espainoleko bederatzi tokitan hizkuntza idatziaren hasiapeneko irakaskuntzaren bereizgarri diren irakasleen egintza pedagogikoen deskripzio zehatza egitea (2), eta, lehen hezkuntzako lehen ikasturtea amaitzean, ikaskuntzaren lorpenei esker, bi faktore horien arteko lotura topatzea (3). Irakaskuntza praktikaren hiru profil atzemanik, horien artean sekulako aldeak badaude ere, hizkuntza idatziko jarduera, irakaskuntza praktikekin baino areago, haurren hasierako mailarekin hertsikiago lotua dagoela egiaztatu dugu. Ataza jakin batzuen testuinguruan, gelako interakzioen xehetasunezko behaketak aukera eman zigun bai ikaskuntzabide batzuetan barrena egiteko, baita ikaskuntza prozesuetan aldeak esplikatzen omen dituzten aspektu sozio-afektibo eta jarrerazko zenbait atzematereko.

Sarrera

Alfabetatzearen emaitzak, gure iritziz, alfabetoa menderatzea baino askoz ere oparagoak dira. Alfabetismoa irakurtzen eta idazten ez jakite hutsa baino askoz hutsune larriagoa dela onartzen dugun bezala, alfabetatzeari adiera eta inplikazio zerrenda luzeagoa egozten diogu, hasi irakurtzeko eta idazteko oinarriko trebeziatik idatziko testuen bitartez ezagutza eskuratu eta maneiatu ahal izateko, ahozko eta idatzizko testuen egituraren gramatika-unitateen analisi metalinguistikoaren bidez, inprentak gizateriaren historian izan zituen eraginetaraino eta ondorio filosofiko eta soziale-taraino (Aronoff, 1994; Chafe & Danielewicz, 1987; Goody & Watt, 1963; Olson, 1991; Ong, 1992).

Alfabetatzearen nozioa aldatze horrek, era berean, bertan eragina duten faktore anitzen kontzeptualizazioa aberastu du. Idazten eta irakurtzen irakasteko metodori-ko hoberena bilatu ordez, ikerlarien eta hezitzaileen arreta bideratu da letra-praktikak eskuratzeko baldintzarik egokienak bilatzera. Ikerlan batzuetan familia bizipen goiztiarren eragina (ikaskuntzarekin loturik) aztertu dira, (Baker, Scher & Mackler, 1997; Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Jong & Leseman, 2001; Lahire, 1985); beste batzuetan azpimarratzen denez, klabea datza fami-liarekiko, inguruko komunitatearekiko harreman sendoan eta familia praktiketan (Brice-Heath, 1983; Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004).

Literacylearning deritzonari heltzea dela eta, ikaslearen ezaugarrien, trebeziaren eta gaitasunen rola ikerlan askok aztertu dituzte ikuspegi psikologiko eta psikolin-guistikoetatik (horien artean, Cardoso-Martins, 2001; Chall, 1967; Coltheart, 1985; Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993; Defior & Alegría, 2005; Ellis, 1982; Linklater, O'Connor & Palardy, 2009; McBride-Chang, 1999; Patterson & Morton, 1985; Pennington & Lefly, 2001; Riley, 1996; Seymour & Evans, 1994; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons & Rashotte, 1993). Dena den, gero eta autore gehiagok uste du ikerlan horiek ikaskuntza prozesuaz ikuspegi partziala ematen dutela eta hurrek lehenagotik dakarten ezagutza aintzat izanik, hainbat irakaskuntza praktikaren papera gogoan hartu beharrekoa dela, ezinbestez (Connor, Morrison & Katch, 2004).

Beste ikerlerro batetik, ikaskuntza horretan, irakaskuntza praktiken eragina modu askotako ikuspe-giatik determinatzen ahalegindu dira: metodologiatik, autore zenbaitek irakaskuntza praktika jakin eta mu-

gatu bat (letren izena eta soinua irakastea, adibidez) aztertu dute, irakurketa eta idazketa ikastearen hasie-ran izan ditzakeen eragin jakinak baloratzeko (ikus, besteak beste, Aram & Besser, 2009; Clemente & Domínguez, 1999; Craig, 2006); beste hainbatek, berriz, "irakaskuntza metodoen" efektuak baloratu di-tuzte, irakasleek irakaskuntza metodotzat definitzen dutena baliatuz eta gelako behaketen bitartez berretsiz. Irakurtzen irakasteko metodo tradizionalak erabili ziren, oro har (Castells, 2006; Connelly, Johnston & Thomp-son, 2001; Hoefflin, Cusinay, Pini, Rouèche & Gombert, 2007). Beste autore batzuek, idazketa eta irakur-ketaren ikaskuntzan izaniko emaitza onetan oin har-turik, emaitza on horiek sortarazten dituzten faktoreak identifikatzeko praktikarik eraginkorrenen bereizgarriak ikertu dituzte (ik. Pressley et al., 2001).

Haurren ikaskuntzarako irakaskuntza praktiken eraginaz dauden ebidentziak kontu handiz interpretatu behar dira, ikerlan horiek partzialak izaten direnez, (Barrio, 2006) emaitzak kontrajarriak ohi direlako. Ikerlan batzuek irado-kitzen dutenez, praktika sintetikoak egiten dituzten hau-rrek praktika analitikoak egiten dituztenak baino lehenago garatzen dute deskodetzeko gaitasuna eta besteak baino irakurle hobeak dira (Artiles, 1997; Connelly et al., 2001; Jiménez & Guzmán, 2003). Castells-ek hala ere, (2006) irakurtzeko autonomia garatzeko bi metodoak konbi-natzea proposatzen du eta Hoefflin eta bestek (2007), berriz, haurren letra-ikaskuntzetan irakaskuntza prak-tikak eragina dutela ukatzen dute, emaitzetan alde esan-guratsurik ikusi ez dutelako.

Irakaskuntza praktikek eta haurrak lehenagotik ekarri-tako ezagutzek ikaskuntzaren emaitzetan duten eragin edo ondorio erlatiboa ikerlan gutxitan aztertu da. Gelako interakzioez eta hizkuntza idatziaren ikaskuntzaz ikerlanak egin dira (McKeown & Beck, 2006; Morani & Pontecorvo, 1995; Pascucci, 1995; Pentimonti & Justice, 2010; Ribera, 2002; Ríos, 1999; Teberosky, 1992) baina horiek ez dute aukera ematen haurren ezagutzek hainbat eratako irakaskuntza prak-tikaren aurrean nola interakzionatzen duten osoki aztertzeko, ezta idazketaren eta irakurketaren irakaskuntzako atazak egitean ikasle-irakasleek nola erreakzionatzen duten frogatzeko ere.

Ikerlan honek hartu duen ikaskuntza-irakaskuntzaren ikuspegi sozio-konstruktibistatik (berraztertzeko, ik. Palinscar, 1998), ezagutza sortzeko testuinguruan ezarritako ikaskuntza-prozesu aktiboa da, eta, bertan, informazio berria aurretiazko ezagutzeekin lotzen da.

Ikaskuntza gizarte-testuinguru berezi batean gertatzen denez eta gizaki- eta testuinguru-prozesuen arteko interdependentzia etengabea dagoenez, ikaskuntza prozesua ezin uler daiteke arreta ikaslearengan edo irakaslearengan bakarrik ezarrita. Horregatik ikerlan honen funtsa dira ikaskuntzaren *locus* instituzionala —ikasgela— eta eragile nagusietako bi: ikaslea eta irakaslea.

Guk, idatzizko-praktiken jabetze prozesu instituzionala ikasgelako testuinguruan faktore bi horiek kontuan hartuta bakarrik uler daitekeela onartzen dugu. Helburua, eragile horietako bakoitzaren ekarpena zehaztea zen (ikaslearen hasierako ezagutza eta irakaskuntza praktika) hainbat ikaskuntza garatzean. Beste helburu bat izan zen hurrek gelan darabiltzaten estrategiak (idazten eta irakurtzen hastean, ikastun batzuek erakusten duten atzerapen edo aurrerapenaren arrazoiak eman ditzaketenak) eta interakzioen bereizgarriak identifikatzea. Helburu horiek erdietsiko bagenituen, azterlan honen hiru konstrukturen helmena mugatu behar izan genuen, hots: 1) idazten eta irakurtze ikaskuntzaren emaitzen definizioa, 2) haurren hasierako idatzizko hizkuntza, 3) irakaskuntza praktiken.

1) Alfabetatze kontzeptuan sartzen diren aspektu ugari eta zabal horietatik oinarrizko trebezia batzuei heldu genien, eskolak, idazketa-irakurketa jarduera ebaluatzeko, funtsezkotzat jotzen dituen ikaskuntza-helburu multzo txiki bati.

2) Ikaslearen gaitasun-baliabide itzeletik (ikaskuntza-helburuetan eragina izan zezaketen ezaugarri pertsonal, ezagutza eta trebeziak era guztietakoak zirelako) lehenagoko ikerlan batek idazten eta irakurtzen ikasteko ezinbestekotzat jo zituen haiexek bakarrik hautatu genituen guk.

3) Hezkuntza-errealitatea osatzen duten elementu ugarietatik, gure azterlanaren ardatza idazketa-irakurketaren irakaskuntzari irakasleak nola heltzen dion izango zela deliberatu genuen. Irakaskuntza praktikak definitu eta azaltzea helburu hartuta, lau egintza-eremu —"gai-multzo" deritzogunak— zehaztu genituen: horiek irakasleek gogokotasunak erakutsi behar zizuten "egiteko moduen" aniztasuna ulertzeko aukera eman digute.

Azterlanaren deskribapena

Eskola-praktiken, ikasleen aurretiazko ezagutzen eta

idazketa-irakurketaren ikaskuntza arrakastatsuen arteko interakzioa determinatzeko xedez, bi faseetan gauzatuko zen ikerkuntza longitudinala diseinatu zen: 1. fasean irakaskuntza praktika aldagarriaren definizioari heldu eta 2. fasean, berriz, hizkuntza idatziaren ikaskuntzako prozesu eta lorpenen karakterizazioari, haur hezkuntzako azken ikasturtean eta lehen hezkuntzako lehen ikasturtean, urte horiek berebizikoak direlako idazketa-irakurketaren irakaskuntzan, eskola sisteman. Bi faseetako emaitzen azterketa konparatiboak aukera eman zuen praktika egokienak atzemateko. Diseinuari esker, informazio kuantitatibo ematen duten datu masiboak erdiesteko teknikak eta hurrenkera kualitatiboagoa ahalbideratzen duten teknikak konbinatu ahal izan ziren (ik. 1. taula)

Azterlan honetan, bi ikasturteetan (haur hezkuntzako hirugarren ikasturtea eta lehen hezkuntzako lehen ikasturtea) jarraituak izan ziren 214 haurren emaitzak aurkeztuko ditugu. Partaide horiek, guztira 813 haur biltzen dituen lagin baten azpi-lagin bat da, hezkuntzako azken ikasturtea hastean (P-5) ebaluazioa egin zutenek osatua. Azpi-lagin hau, jarduera aldetik biziki desberdinak diren bi haur-taldek osatzen dute: talde batean 108 haur dira eta bestean, 105; hasierako ebaluazioan lehen taldekoek puntuazio altuenak lortu zituzten eta bigarrenekoek, aldiz, apalenak. Etekin-mailak gelaka ezarri ziren, ez guztirako laginari zegokionez. Gela bakoitzean maila handiko eta maila apaleko haurren kopurua bertsua zen.

Azpi-lagineko haurrei bi ikasturteetan (H. H. ko azken urtea eta lehen hezkuntzako lehenean), gelako jardueren testuinguruan egin zitzaizen jarraipena eta lehen ikasturtea amaitzean egin zuten jardueraren ebaluazioa². Andaluzia, Asturias, Kantabria, Leon, Katalunia, Valentzia, Euskadi eta Madrilgo 27 ikastegitako geletara zihoazen. Gela gehientsuenak eskola publikoetakoak ziren eta bakarren bat zentro pribatu eta hitzartuetakoak. Irakaskuntza praktiken profilak desberdinak ziren.

Nola definitu ziren jomuga-ikaskuntzak

Jomuga-ikaskuntzak deritzegu ikasleek, lehen hezkuntzako lehen ikasturtea amaitzean, idazketa-irakurketako jardueretan erdietsitako lorpenei. Horiek definitu eta ebaluatu ahal izateko, lehen hezkuntzako lehen zikloan ikaskuntza horietako curriculumetatik abiatuko gara.

Estatu espainiarrean hezkuntza-errealitateak anitz

(2) Azken ebaluaziorako, atazak beti ordena berean aurkeztu ziren eta banan banako elkarrizketan egin ziren.

1. taula. Azterlana: ikerkuntzaren diseinua, helburuak eta objektu-lagina

<p>1. fasea 2006ko uztaila – 2007ko uztaila</p>	<p>2. fasea 2007ko iraila – 2009ko uztaila</p>	
<p>1. helburua <i>Irakaskuntza praktikak atzematea</i> Lagina: 2250 irakasle</p>	<p>2. helburua <i>Ikaslearen lorpenen eta prozesuen karakterizazioa idazketa-irakurketaren ikaskuntzan</i></p>	
	<p>Haur hezkuntzako 3. ikasturtea (5 urte) 2007 - 2008</p>	<p>Lehen hezkuntzako 1. ikasturtea (6 urte) 2008 - 2009</p>
	<p>Ikaslearen hasierako ezagutzen ebaluazioa Lagina: 39 gelatako 813 ikasle</p>	
	<p>Irakaskuntza praktiken profil desberdinetako Haurren ikaskuntza prozesuaren banan-banako jarraipena, bi ikasturteetan Azpi-lagina: 27 gelatako 214 haur. Elkarrizketa irakasleei: gela bakoitzeko irakaskuntza praktikaren egiaztapen deskriptiboa, elkarrizketa bidez</p>	
	<p>Lehen hezkuntzako lehen ikasturtea amaitzean, azpi-laginaren jardueraren ebaluazioa: jomuga-ikaskuntzak</p>	

direnez eta gure azterlana zein gune geografiko desberdinetan egin den kontuan izanik, ebaluatu beharreko ikaskuntzak mugatu egin behar genituen, erdietsitako emaitzak orokortu ahal izateko. LOGSE indarrean jarri zenean (2000. urtean), estatuko autonomia erkidego gehienek hezkuntza alorrean botere osoak eskuratu zituzten, baina gaur indarrean dagoen hezkuntza legeak (maiatzaren 3ko 2/2006 Hezkuntzaren Lege Organikoa) kasuan kasuko erkidegoetan bete beharrekoak diren oinarriko eskuduntza batzuk definitu eta xedatu ditu (2/2006, 6. art.). Horien arabera, haur hezkuntzan, kodean muiin duten trebeziak idazketa-irakurketaren erabilera funtzionalaren azpitik doaz (1630/2006 Errege Dekretua). Lehen hezkuntzako lehen zikloari dagokionez ere, antzeko trataera proposatzen da eta ortografia zuzenaren aldeko kezka larrituz doa. Idatzi eta irakurtzea “planean barrera” eskuratu beharreko gaitasuntzat jotzen direnez, idazketa-irakurketari denbora asko eskaintzen zaie berriazko edukia duten alorretan (RD 1513/2006).

Jomuga-ikaskuntzak determinatzeko, lehen hezkuntzako lehen ikasturtearen amaieran lortzea espero diren ikaskuntza-helburuak (lurreko bakoitzeko curriculumetan agertzen direnak) hartuko ditugu abiagune, azterturiko eskualde geografiko bakoitzeko curriculumei arreta berezia eskainiz. Idazketa-irakurketan jardura ebaluatzeko diseinatu ziren jarduketak —jomuga-ikaskuntzak alegia— gure azterlaneko esparru geografiko denetan ikaskuntzako helburuak dira eta, hortaz, lehen aipaturiko orokortze baldintza betetzen dute.

Nola karakterizatu ziren ikastunaren gaitasunak

Subjektu bakoitzaren faktore indibidualek, giza-banakoaren errealitate guztia osatzen duten elementu denek (faktore pertsonalak, kognitiboak, emozionalak eta jarrerazkoak) ikasteko bere **gaitasunak** identifikatzeko aukera ematen digute. Mischel (1981) au-

toreak honela definitu ditu gaitasunak: “gizaki batek egin dezakeena, hots, bere etekin-maila gorena eta kontzientzi eduki edo prozesuak, itxaropenak, atribuzioak, sinesmenak, arazoak konpontzeko estrategiak, errealtatearen errepresentazio eta kontzeptualizazioa, etc., hezkuntza-eredu baten testuinguruan”. Azterlan honetan, nolahi ere, idazketa-irakurketaren ikaskuntza prozesuan parte hartzen omen duten faktoreei heldu diegu.

Dena ikaskuntza baten iragarle egokienak detektatzeko (Casillas & Goikoetxea, 2007; Foulín, 2005; Goikoetxea, 2005; Ortiz & Guzmán, 2003), dela irakurketaren ikaskuntza fasearen arabera iragarle horiek nola aldatzen diren ikusteko (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004), idazketa-irakurketaren ikaskuntzan parte hartzen omen duten berriazko trebezia edo ezagutzak (ikus-entzunezko pertzepzioa, morfologi kontzientzia, fonologi kontzientzia, lexikoa ezagutzea, letra eta soinuak ezagutzea) atzematen ahalegindu diren azterlan ugariak abiagune harturik, haur hezkuntzako hirugarren ikasturtean (5 urte) eta lehen hezkuntzako lehen ikasturtearen amaieran (6 urte) ebaluatu behar diren gaitasunak identifikatu ziren (ik. 2. taula).

Hasierako ebaluazioan **irakurketaren funtzioaz** haurrek beren ideiak adierazteko dituzten moduen gaineko informazioa jaso genuen; beren izen eta beste batzuen izenen **letren izendapen eta soinuaz** duten ezagutza, hainbat ipuin-liburutako pertsonaien artean irakasleak hautaturiko **hitzak silabaka eta azpi-silabaka segmentatzeko** haurrek duten gaitasunaz; **hitzen definizio**-ataza batean, haurren ezagupen lexikoa; **konbentzio testualekin** eta irakurketa-jarduerekin loturiko metahizkuntzarekin duten ohikotasuna, **erabileraren sozialeko testuekin duten ohikotasun**-gradua. Idazketa eta irakurketa jarduerak egiteko, haurrei eskatu genien **hitzak idaztea, ortografi akats bat atzematea, silaba-kopuru desberdineko hitzak idaztea eta esaldi oso bat idaztea**, beren izena idazteaz gainera.

Nola gauzatu ziren gelako praktikak

Irakaskuntza praktikak determinatzeari hiru datu-biltzeko sistemaren bitartez heldu zitzaion: galdetegia, elkarrizketa eta gelako behapena. Aurreko bietan jakin ahal izan genuen irakasleek zer dioten idazten eta

irakurtzen irakasten dutenean egiten dutenaz; gelako behapenak aukera eman zuen egiten dutela diotena eta egiaz egiten dutena eratzeko, eta, aldi berean, gelako bizipenekin eratzeko, hots, irakaslearen egiteko moduez eta gertatzen diren interakzioez azalpen xehatua egokitu, doitu eta ñabartzeko.

Galdetegia haur hezkuntzako azken ikasturtean (P-5) eta lehen hezkuntzako lehen ikasturtean idazten eta irakurtzen irakasteko irakaskuntza praktikako profilak definitzeko xedez osatua dago, eta, praktika jakin baten maiztasunaren arabera, sei puntuko Likert eskalaren arabera erantzun beharreko hogeita hamar galdera ditu³.

Galderen edukia lau gai-multzotan eratu zen: 1) gelaren antolamendua; 2) programazioa; 3) jarduera eta edukiak; 4) ebaluazioa. Onartzen dugu irakaskuntza praktikak desberdinak izango direla, **gelako dinamikak, noizbehinkako ikaskuntzaren aprobeztamenduak, jarduera instrukzionalek eta ikaskuntzaren emaitza** edo **produktuek** baldintzatuturik.⁴

Galdetegia egin zitzaion 2250 irakasleri; 1193 ziren P-5 eta 1057 lehen hezkuntzako lehen ikasturtekoak. Bertan, sistematikoki eta era fidagarrian bildu ziren irakaslearen praktikak estatu espainiarreko hainbat lurraldetan (Almería, Asturias, Kantabria, Katalunia, Madril, Valentzia, Leon, EAE eta Valladolid). Kasuan kasuko eremuan nagusiki erabiltzen den hizkuntzaren (espainiera, katalana, euskara) arabera pertsonalizatu zen. Partaide guztien %91 emakumeak ziren eta %46k bere hezkuntza-mailan sei urteko esperientzia zuten, gutxienez; bestetik, %62 berrogei urtetik gorakoak ziren eta %74k eskola publikoetan ziharduten.

Azterlan estatistikoan eginiko analisi faktorialak⁵ irakaskuntza praktiken lau **faktore** edo **dimentsio bereizgarri** erakutsi zituen:

I. **faktorea**. Kodea esplizituki ezagutaraztea helburu horretarako jardueretan

II. **faktorea**. Idazketa autonomia, ikaskuntza egoezkoak.

III. **faktorea**. Ikaskuntzako produktuak, homogeneizazioa.

IV. **faktorea**. Gainerakorren erabilera, materialen aniztasuna.

(3) Galdetegia helbide honetan kontsulta daiteke: <http://ice.uv.es/reerca/butlleti/llistat.htm>: Alba, C., Tolchinsky, L. i Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. [En línia] *Bulletin La Recerca*, 10. Secció de Recerca, Institut de Ciències de l'Educació.

(4) **Gelako dinamika**: inprimaturiko materialen eta testuen mota eta horien eskuragarritasuna, gelako lanak egiteko taldekatzeak, espazioaren antolamendua, etc. **Noizbehinkako ikaskuntzaren aprobeztamendua**: idazketa autonomoaren aukerak, egoera gainerakorren erabilera, hiztegia irakasteko, idazketa-jarduerak egiteko, etab. **Jardueraren instrukzionalek**: letra ezagutzea, letra/soinua loturen irakaskuntza sistematikoa, hitz baten soinuen analisi esplizitua, etc. **Ikaskuntzaren emaitza edo produktuek** kontsideratzea: ikaskuntza eraginkor baten adierazle diren aldetik, deskodetze zuzena, letra ona, ortografi akatsik ez izatea... horiek denak azpimarratzea.

Faktore horien konglomeratuen analisiak irakaskuntza praktiken hiru profil identifikatzeko aukera eman zigun, hirurak ere ongi orekatuak aztertutako populazioan: **instrukzionalak** (I. eta III. faktoreen maiztasun handiagoa), **egoerazkoak** (II. eta IV. faktoreen maiztasun handiagoa) eta **dimentsio anitzekoak** (faktore guztien maiztasun handia). Ikus ditzagun horren ezaugarriak:

- **Irakaskuntza praktika instrukzionalen** profileko irakasleak (laginaren %33,87): eskola ordutegian idazketa-irakurketako jardueretarako, letrak eta hauen soinua ezagutzeko (idazten eta irakurtzen irakasteko), irakurri ordeztatu egiten duten haurrei jokaera zuzentzeko eta ahoz aurkeztutako hitz bat osatzen duten soinua aztertzeko berariazko jarduketak egiteko tarteak uzten dituztenak dira.

- **Irakaskuntza praktika egoerazkoen** profileko irakasleak (%37,06): hauek diotenez, idazketa-irakurketa jarduerak maiz talde txikitik antolatzen dituzte, eskolan agertzen diren egoeraz baliatzen dira, beste maila batzuetako irakasleekin batera programatzen dituzte, haurrek kontaktatzen dituzten bizipenak aintzat harturik, nolako hiztegia irakatsiko duten erabakitzen dute, haurrek testu laburrak autonomiaz nola idazten duten beharrik aurrerakuntza ebaluatzen dute, eskolan material inprimatu anitz darabilte eta ikasleak animatzen dituzte behar dituzten hitzak idatz ditzaten, letrak ez ezagutu arren.

- **Irakaskuntza praktika dimentsioaniztunen** profileko irakasleak (%29,06): hauek esaten dutenez, idazketa-irakurketako jarduerari berariazko tarteak eskaintzen diete, idazten eta irakurtzen irakasteko letrak eta soinua ezagutzera jotzen dute, haurrek testu laburrak autonomiaz nola idazten duten beharrik dute, horiek idazketaren ikaskuntzan lorturiko aurrerapena hautemateko, ozeneko irakurketa areagotzeko berariazko jarduerak proposatzen dituzte eta, azkenik, eskolan agertzen diren egoeraz baliatuz, idazketa-irakurketa lantzen dute.

Hiru motatako irakaskuntza praktikak identifikaturik, sakoneko elkarrizketek eskertutako galdetegiaren aitortutako praktiken eta gelan benetan eginikoaren arteko koherentzia determinatu ahal izan zen (Fons & Buisán, ebaluazioan). Beharrik geletako irakasle-profilen xehetasuneko azalpena ere eman zuten eta, era berean, hezitzaile bakoitzaren aukera didaktikoak ezagutu eta horien arrazoak ulertzen ahalegindu ziren. Elkarrizketa zuzentzen duen arauak, galdetegiaren lau gai-

multzoetan eta faktore bakoitza saturatu zuten galdetegiaren itemetan oinarriturik, irakasleak egiten duen **diotena** eta hori egiteko daukan **arrazoak** ezagutzeko ahalbidetzen du. Elkarrizketaren diskurtso narratiboaren eraikuntzan hezitzaileak hezkuntza-praktikaz duen ezagupenaren inguruko jakintza, sinesmenak eta irudikapenak agertzen dira. (Cambra & Palou, 2007)

Elkarrizketa egin dute bi ikasturteetan (P-5 eta lehen hezkuntzako lehena) idazketa-irakurketako jardueren beharrik egiteko hautatu diren geletako irakasleek. P-5eko maistrei 39 elkarrizketa egin zaizkie eta lehen hezkuntzako lehen urteko maistrei, 32 elkarrizketa.

Elkarrizketetan bildutako datuen analisia (transkribatuak edo ohar bidez apuntatuak) diskurtsoaren analisiaren arrastoei jarraiki egin zen (Calsamiglia & Tusón, 1999; Cambra & Palou, 2007; Kerbrat-Orechioni, 2005; Palou, 2008), hots, ardatz semantikoa aintzat hartu zen, horrek mintzagaia definitzea, diskurtsoan zein nozioak duten lehentasuna ezartzea eta nozio horiekin loturiko termino-mordoa zein den zehaztea ahalbidetu zuelako. Subjektu ihardesleak adierazi zituen balioztapen eta iritziak ere aintzat jo ziren eta diskurtsoaren modalizazioan sakondu genuen (izenordeen erabilera, espazio eta denbora kokatzeko modua, hitz-modalitatea eta balizko metafora eta analogiak). Analisi horri esker elkarrizketatuek egiten dutela diotena eta beren irakaskuntza praktiken justifikazio, arrazoi eta kontzepzioak xehetasun handiagoz azter daitezke.

Amaitzeko, beharrik aukera eman zuten irakasleek **egiten dutela diotena** (elkarrizketan adierazitakoa) eta gelan **benetan egiten dutena** eratzeko, gelan lanean aritzeko moduen eta bertan gertatzen diren interakzioen arteko aldeak markatzen duten xehetasunak ezagutzeko baitzen helburua. Datu horiek erabatekoak izan daitezke ikaskuntza prozesuaren arteko aldeak azaltzeko garaian. P-5eko 27 gelatan eta lehen hezkuntzako lehen urteko 27 gelatan eginiko beharrik erregistroa daukagu eskura.

Emaitza

Ikastunaren hastapeneko gaitasunak

Haur hezkuntzako hirugarren urteko (5 urte) hasierako ebaluazioan parte hartu zuten haur ia denak (%98) gauza ziren beren izena zuzen idazteko eta gehienek (%94,2) irakurketaren aldeotasuna adierazi zuten; hala ere, haietako zenbait (%16) idazteak eta irakurtzeak

(5) Elaborazio prozesua, datuen analisia eta erdietsiriko emaitzak kontsultatzeko: González, X.A., Buisán, C. & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32, 2, 153-169

2. taula. Ebaluatutako gaitasunak eta hasierako ebaluazioetako emaitza (n= 214)

Ebaluatutako gaitasunak		Batez bestekoa (DS)	Maila	Goren eko nota (%)	t –test hasierako maila
Irakurketaren funtzioa eta zaletasuna	- Elkarriketa: Haurrak irakurketaren funtzioaz dituen iritziak; irakurtzea gogokoa duen				
Idazketa-sistema ezagutzea	Letren izenak ezagutzea. (Gehien: 2)	1.34 (.85)	0 - 2	59,3	t (212)=2,917; p=.004
	Letren soinuak ezagutzea (norberaren eta besteren izenenak) (Gehien: 2)	.47 (.79)	0 - 2	18,7	t (212)=19,048; p=.000
Ezagutza metafonologiko eta silabikoa	Silabakako zatikatzea (Gehien: 4)	2.39 (1.55)	0 - 4	36,0	t (213)=7,654; p=.000
	Azpi-silabatan zatikatzea (Gehien: 4)	.26 (.88)	0 - 4	3,7	t (212)=20,517; p=.000
Lexikoa ezagutzea	Hitzak definitzea (Gehien: 8)	3.95 (1.85)	0 - 7,78	0,5	t (211)=-20,299; p=.000
Testu konbentzioak	Ipuinak titulurik ez duela konturatzeta. Tituluaren izena (Gehien: 2)	.80 (.67)	0 - 2	14,0	t (209)=33,982; p=.000
Hizkuntzaren erabilera sozialak	Erabilera sozialeko testuak: egunkaria (Gehien: 8)	4.29 (1.85)	0 - 8	4,2	t (210)=23,221; p=.000
	Erabilera sozialeko testuak: erosketatxartela (Gehien: 8)	2.94 (1.92)	0 - 7	0,0	t (212)=-11,539; p=.000
Irakurketaren betetzea hasieran	Hitzak ezagutzea (Gehien: 4)	2.96 (1.24)	1 - 4	54,7	t (213)=-19,117; p=.000
	Akats ortografikoa ezagutzea (Gehien: 4)	1.99 (1.31)	1 - 4	28,0	t (213)=-5,679; p=.000
Idazketaren betetzea hasieran	Hitzen idazketa (Gehien: 5)	2.73 (1.34)	1 - 5	0,9	t (187)=-14,766; p=.000
	Esaldien idazketa (Gehien: 5)	1.99 (1.31)	1 - 5	0,5	t (161)=-10,699; p=.000
	Akats ortografikoa ezagutzea (Gehien: 4)	1.99 (1.31)	1 - 4	2,8,0	t (213)=-5,679; p=.000
Idazketaren betetzea hasieran	Hitzen idazketa (Gehien: 5)	2.73 (1.34)	1 - 5	0,9	t (187)=-14,766; p=.000
	Esaldien idazketa (Gehien: 5)	1.99 (1.31)	1 - 5	0,5	t (161)=-10,699; p=.000

zehatz-mehatz zertarako balio duen ez dakitela esan zuten. Irakurketari funtziorik aitortzen diotenetarik gehienek (%66) eskola-eginkizuna aitortzen dio; ehuneko txiki batek (%11) esan zuen irakurketak "heldu bihurtzen" duela eta gutxi batzuek (%4) lanabes ludiko eta komunikaziorako tresna ikusten du irakurketa. Gainerako atazetako bakoitzari egotzi genion asmakuntzen batez bestekoa, haurren etekinerako lehen hurrenkera gisa. Adiera horretan, 2. taulak erakusten ditu behaturiko haur guztien emaitzak: asmakuntzen batez bestekoa, berari dagokion desbideratze estandarra, maila eta hasierako ebaluazioko atazetako bakoitzean kalifikazio garaiena lortu zuten haurren ehunenekoa. Erdietsitako batez bestekoak eta hasierako etekin-maila biziki desberdinak ote ziren egiaztatzeko xedez baliatu genuen t-test aldeko probako emaitzak azken zutabearen agertzen dira. Hautematen denez, gai maila duten haurren eta behe maila duten haurren arteko aldeak nabarmenak izan ziren ebaluatutako alor denetan (ik. 2. taula).

Emaitza horiek iradokitzen dute haurrek, haur hezkuntzako azken urtearen hasieran, letrek adierazten dituzten soinuak baino hobe ezagutzen dituztela hizkien izenak. Parte hartzaileen %18,7k bakarrik frogatu zuen bere izena eta beste izen batzuk osatzen dituzten letren soinua ezagutzen dutela. Trebezia metafonologikoei dagokienez, haurrei hitzak silabatan zaitkatzea askoz errazagoa gertatzen zaie azpi-silabatan

baino. Hitzak definitzeko lana, orokorki, zail-zaila gertatu zitzaion. Oso haur gutxi dira oinarrizko testu-konbentzioak menderatzen dituztenak edo erabilera sozialeko testuak ohikoak dituztela erakusten dutenak. Haurren erdiek baino gehiagok, hala ere, hitz idatziak eta akats ortografikoak ezagutzen ditu, hitzak eta esaldiak alfabetikoki idazteko gauza guztien %10 baino gutxiago izan arren. Idazketaren garapen-maila denak haur hezkuntzako azken ikasturtean agertzen dira eta haurren portzentaje txiki batek idazketa alfabetikoa menderatzen du.

Jomuga-ikaskuntzen emaitza

Idazketa-irakurketaren azken ebaluazioko ataza guztien emaitzak erakusten ditu 3. taulak. Konglomeratuen analisisian haurrek emaniko erantzunak hiru multzotan bildu dira idazketa-irakurketan agerturiko etekin handi, ertain edo txikiaren arabera (ik. 3. taula)

Irakurketan, lehen ikasturtearen amaieran ebaluatuak izan diren haurren erdiak hitz guztiak ezagutzeko gauza dira, akats ortografikoa ezagutu eta justifikatzen dute, aurkeztu zaizkien esaldi idatzi ia guztiak ulertu dituzte baina oraindik ere esaldiko hitzak bereizteko garaian zailtasunak dituzte. Portzentaje txixixeago batek ez du eragozpenik hitzak ezagutzeko edo akatsa atzemateko, baina ezin dute justifikatu. Azpitalde horrek eragozpen larriagoak ditu esaldiak ulertzeko eta

3. taula. Azkenaldiko betetzea: idazketa-irakurketako lorpenen ebaluazioko emaitza (N= 214)

	Mailak		
	Handia	Ertaina	Txikia
Idazketa			
Hitzen idazketa (Gehien: 5)	4,67	4,35	3,13
Esaldien idazketa (Gehien: 5)	4,24	4,00	3,00
Silaba jakinen idazketa fonografiko konbentzionala (Gehien: 12)	11,31	8,70	2,38
Estruktura silabiko desberdinak dituzten hitzen idazketa ortografikoa (Gehien: 10)	7,45	4,52	0,91
Irakurketa			
Akatsa ezagutzea (Gehien: 4)	4,00	3,00	2,00
Esaldiak ulertzea (Gehien: 8)	7,46	7,08	0,60
Esaldian hitzak bereiztea (Gehien: 10)	8,99	3,97	2,98
Hitzak ezagutzea (Gehien: 4)	4,00	4,00	3,00

esakune bateko hitzak grafikoki bereizteko. Ikasleen portzentaje txiki bat, azkenik, batez bestekoaz oso-oso azpitik dabil.

Antzeko irudia, baina betetze maila pittin hobekoa, agertzen da idazketan: lehen hezkuntzako lehen urtea amaitzean haur gehienak gai dira era asko-askotako estruktura silabikoz hitzak eta esaldiak idazteko. Etekin handiko haurrak idazketa ortografikoa lortzetik gertu gertu daude. Alfabetikoki eta korrespondentzia fonografikoak beteaz idazten dutenak askoz ere gutxiago dira, baina oraino ez dute ortografikoki idazten. Hemen ere haurretako batzuk (gutxi) batez besteko etekinetik urrun dabil: ez dira iritsi maila alfabetikora eta horietako zenbait idazketa desberdinu gabeak egiten dituzte.

Aurretiazko ezagutzak, irakaskuntza praktika eta lorpenak idazketa-irakurketaren ikaskuntzan

Erdietsitako emaitzek aukera ematen digute idazketa-irakurketan ikastunaren eta irakaskuntza praktikaren ekarpen erlatiboa aztertzeke. Gure galdera da haurren etekina, lehen hezkuntzako lehen ikasturtea amaitzean, zein heinetan lotzen den maila jakin baten bereizgarri den hezkuntza-profilarekin (instrukzional, dimentsioaniztun edo egoerazkoarekin), hasierako maila jakin batekin edo azterlaneko gainerako aldagaiekin. Xede horrekin Khi-karratu test batzuk egin genituen azterlaneko aldagaietako bakoitzaren (irakaskuntza praktikak, haurren hasierako maila, eremu geografikoa eta ikastegi mota) eta idazketa-irakurketa betetzeari dagozkion aldagaien artean.

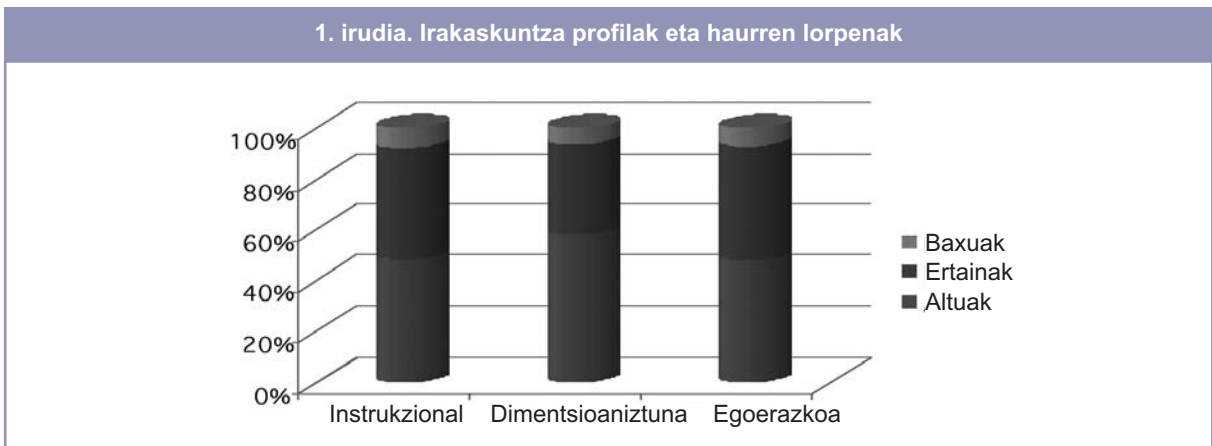
Emaitzek erakutsi zuten, azken ebaluazioan betetzearekin nabarmenki loturiko aldagai bakarra haurren gaitasunen hasierako maila izan zen, bai idazketan $\chi^2(2, N= 214) = 21,517, p = .000$ bai irakurketan $\chi^2(2, N= 214) = 29,019, p = .000$.

Azpirarratu beharreko lehen kontua hau da, beraz: haurren hasierako ezagutzeaz eta (praktika-profilei dagokienez) azken betetzeaz eginiko makro-azterlan honetako emaitzek berresten digute hezkuntza-profilak (**egoerazkoa, instrukzional edo dimentsioaniztuna**) ez du erabateko eragin estatistikorik behaturiko etekinetan (handia, ertaina, txikia). Lehen hezkuntzako lehen ikasturtea amaitzean, idazketa-irakurketako atazetan erdietsiriko kalifikazioetan ez zen alde esanguratsurik atzeman irakaskuntza praktiken profil desberdinen arabera hezitako haurren artean.

Hala ere, arreta berezia eman behar zaie azterlan orokorrean agertzen diren emaitza batzuei: praktiken profil dimentsioaniztuna aplikatu den geletan haur gehiagok etekin hobe edo garaia lortu dutenez, horrek esan nahiko luke, agian, haurren etekina sustatzeko aproposagoak direla horiek (ik. 1. irudia).

Emaitza horiek adierazten dute, era berean, soinu/grafia loturen eta alderdi metafonologikoen irakaskuntza goiztiar eta errepikatuak, batetik, eta ahozko hizkuntzaren irakaskuntzatik bereiz, idatzizko kodearen irakaskuntzako berariazko jarduera eta ordutegi finkoak ezartzeak ez omen dute berebiziko eragina haurren ezagutzan lehen hezkuntzako lehen ikasturtea amaitzean. Egoerazkoetan eta dimentsioaniztunetan diharduten haurrek antzeko emaitzak lortzen dituzte horrelako atazetan.

Horiek horrela, profil desberdineko gelen analisisan sakondu behar da, hizkuntza idatziaren ikaskuntzan eragina zein alderdik izan dezaketen determinatu ahal izateko, geletan gertatzen diren egiazko praktikei dagokienez, bereziki. Adiera horretan, gelako behaketek eta interakzioen analisiak **egiteko modu** desberdinak elkarren artean konparatzeko aukera eman digute eta, era berean, hiru profilen arteko aldeak



ezartzeko eta, nola ez, testuinguru horietako irakaskuntzako baldintzen inguruko ondorio zenbait ateratzeko oinarria eman digute (ik. 4. taula).

Taula horretatik ondoriozta daiteke jarduera garatzen den ikasgelako irakaslea egoerazko jardunbide edo profilekoa denean, hurrei idatziz komunikatzeko, ekimena garatzeko, ikastearen, partekatzearen eta testuen gaineko ezagutza zabaltzeko aldekotasuna garatzeko aukera zabalagoak ematen dizkiela. Profil instrukzionaleko irakasledun gelako edukiak ez dira

horren kontestualizatuak, erronka gutxiago eskaintzen dituzte, jarduerak aurreikusgarriagoak dira eta ikaskuntzetan homogeneizazio handiagoa eragiten da. Profil dimentsioaniztun irakaslearen gelan hurrei eskaintzen zaizkien jardueretan egoerazkoak eta instrukzionalak berezkoak dituzten aspektuak sartzen dira. Bestela adierazteko, hurrek parte hartzen duten jardueren bereizgarriak, edukiak eta konplexutasuna desberdinak izaten dira eta kodearen ikaskuntza-ataza sistematikoenak laguntzen dituzte.

4. taula: profil desberdineko gelen arteko konparazioa

<i>Egoerazkoak</i>	<i>Instrukzionalak</i>	<i>Dimentsioaniztunak</i>
Dinamika eta interakzio	Dinamika eta interakzio	Dinamika eta interakzio
<p>Haurren jarduerak: interakzio, parte-hartze, gertuko inguruneari egokitze, laguntze eta bat-batean esku-hartzekoak. Irakaskuntza-egoera konplexu luzeak. Era askotako interakzioak, maistra-haurrak-haurrak</p>	<p>Ikusi batera, harridura sorraraz dezakeen ezustekorik edo egoerarik ez dago. Hurrek parte hartzen dute maistrak hala eskatuta edo atazari dagozkion argibideak eskatzeko. Egoera soil eta linealak. Norabide bakarreko interakzioak: maistra-haurrak-maistra</p>	<p>Maistra, editorialeko metodoko materialekin (liburu eta koadernotxoak) jarduteaz gainera, idazketa autonomo eta funtzionaleko bestelako jardueraz ere baliatzen da. Irakaskuntza-egoeren zailtasun eta hedadurak desberdinak dira: batzuetan soil eta linealak dira, bestetan luze eta konplexuak. Hainbat norabidedun interakzio konplexuak: haurrak-maistra-haurrak-haurrak</p>
Atazak	Atazak	Atazak
<p>Gainerakorrak baliatzea testuen eginkizunen gaineko lana, idatzi eta irakurri xede batez egiten da, era kontestualizatuan, berariazko hiztegia baliatzen da, testua zifratu ahal izateko soinu/grafia loturara jotzen da. Haurrak testuekin eta gainerako hurrekin erlazionatzeak ekoizpenaz izaera metalinguistikoko gogoeta dakar. Norberaren ekoizpeneko akatsa zuzentzea.</p>	<p>Kontzeptu isolatuen gaineko lana, soinuak eta letrak detektatzea, edo gezien bidez kontzeptu edo terminoak lotzea. Errepikapenak egiten dira, ikaskuntza-prozedura gisa. Idazketa-irakurketa: eskola atazak, komunikazio-funtziorik gabeak. Lanaren zuzenketa testuen ekoizpen prozesutik kanpo egiten da. Bada gogoeta metasemantiko eta morfologikoa</p>	<p>Era askotako atazak baliatzen dira, metodokoak: koadernotxoak, jolasak, txartelak, diktaketa; testu funtzionalen idazketarenak, bertan idazketa-irakurketaren helburua eskola mailaz gaindikoa da. Zuzenketa haurren aurrean egiten da, gogoeta egin dezaten bultzatuz. Testuak taldean eta ahaz lantzen dira; ondoren, idazketa indibiduala egiten da.</p>
Edukiak	Edukiak	Edukiak
<p>Konplexutasun handiagoa, komunikazio-erronka latzagoa: idazketa-irakurketaren funtzioa Hiztegia Testuekin ohitzea eta testu-antolamenduari dagozkion aspektuak izendatzea. Idaztea, hitzak ezagutzea,</p>	<p>Atazaren zailtasuna uniformeago bihurtzen da. Eskaerak: errealizatzeko modu bakarra: Hitzak identifikatzea Azpimarratzea Hitzak idaztea Kaligrafia Hiztegia, izen-morfologia</p>	<p>Hitz eta testuak irakurtzea. Metodoko jardueretan eskaera itxiak; testuen ekoizpenean, eskaera irekiak. Hitz eta testuak idaztea. Letren izenak.</p>

Interakzioa eta estrategiak ikasgelan

Azterlanaren beste helburuetako bat zen ikasgelan hurrek darabiltzaten estrategien eta interakzioen bereizgarriak identifikatzea; horrek, hizkuntza idatziaren ikaskuntzan haur batzuek zergatik aurrera egiten eta beste batzuk zergatik atzean geratzen diren esplikatu dezake. Horrela bada, aurrerakuntza edo atzerakuntza patroiak identifikatu ditugu, hasierako ebaluazioan lorturiko emaitzak (hartarako bi maila orokor - garaia eta apala - finkatu genituen) eta azken ebaluazioan erdietsitakoak (hiru maila: garaia, ertaina eta apala). Idazketa-irakurketako emaitzak bereiz konparatu ziren. Patroi horiek identifikaturik, haur horiekin eginiko behapenak sakon aztertu genituen, ikaskuntzan haur horiek izaniko ibilbidea ulertaraziko ziguten bereizgarrien bila. Onartu genuen: interakzioen analisi arduratsu batek ibilbide hori ulertzeko arrasto egokiak emango zizkigun.

Idazketa-irakurketan hasieran etekin apalak izan dituzten haurren interakzioak konparatzean, ikasgelan agertu duten jokaeran hainbat ezaugarri komun aurkitzen ditugu: alde batetik, maistrak egiten dituen eskaeretatik denak baldintzatuegi daude, beren ekarpenak —banan banako zein taldeko atazetan— harekin interakzioan egin ahal izateko. Emaitza horiek *continuum* batean barrena agertzen dira eta aurrerapen gutxien egiten duten hurrek mendekotasun-gradu handiagoa erakusten dute. Ikas-kideekiko interakzioetan ere antzeko patroia hauteman zen: mendekotasun handiena dutenek txikiagokoek baino ikaskideengandik arreta handiagoa eskatzen dute, bigarren horiek banan banako eta taldeko atazen inguruko gogoetak egiteko estrategiak garatu dituztelarik, informazioa eman eta eztabaidan jartzeko. Haur talde horren beste bereizgarrietako bat, egiten ari den atazaren helburu-arekiko arretarik eza izan da.

Hitz batez, gelako behapenen azterketak erakutsi dituen hiru aspektuak etekin apaleko ikasleetako batzuek erdietsiriko emaitzekin lotuak daude: arreta, ikaskuntza prozesuan aktibo egoteko gaitasuna eta informazioa emateko interaktuatzeko gaitasuna. Azpimarratzekoa: gelako behapenetan egiaztatu ahal izan dugunez, maistrek ikasle guztiekin berdin-berdin jardun dute, hots, ikaskuntzan mantsoago zihozazenei ez zaie arreta handiagoa eskaini.

Ondorioak

Galdetegiaren bitartez irakaskuntza praktiken hiru pro-

fil era fidagarrian definituta, elkarrizketek eta behapenenean irakasle bakoitza profil jakin batean ezartzea ahalbidetu digute. Justifikazioak, egiteko moduak eta bizipen didaktikoak esplikatzeko hezitzaileek emaniko azalpenen bidez erdietsiriko datuek balio izan dute idazten eta irakurtzeko irakasteko praktiken hiru profilen bereizgarriak zehazteko.

Haur hezkuntza hastean, haurren ezagutza alde nabarmenak atzeman ditugu; hasierako ezagupen horrek berebiziko eragina du geroago ikasitakoa betetzean. Praktiken profil biziki desberdinak atzeman badira ere, haur hezkuntzako hirugarren ikasturtea⁶ hastean hurrek dakartzaten jakite eta trebeziak funtsezkoak izaten dira lehen gradua amaitzean idazketa-irakurketan duten etekina determinatzeko. Badirudi ikaskuntzako emaitzetan ikastunaren baliabideak eragin handiagoa duela irakaskuntza praktikek baino. Lagin osoan, izan ere, idazketa-irakurketa betetzean irakaskuntza praktiken profilen eragin nabarmenik ez dugu topatu lehen hezkuntzako lehen ikasturtea amaitzean; bai, ordea, hasierako mailarena.

Gelako interakzioen behapenak haur batzuen eta besteen artean dauden alde zergatiak erakutsi ditu hein batean. Beharriko interakzioek iradokitzen dute arretarako gaitasunak, irakaskuntza prozesuan inplikatzeko gai izan edo ez izateak eta informazioa emateko interaktuatzeko gaitasunak etekinen arteko alde zergatia. Gure ikerlaneko beste haur batzuen interakzioen analisiak, hortaz, arrasto horiek egokiak diren egiaztatze aukera emango du.

Beste alde batetik, ikaslearen berriazko ezaugarrien arabera maistren esku-hartzeetan bariazio gutxi atzeman dugu. Praktiken profilek gelaren antolamenduan, edukietan, programazioan eta ebaluazioan alde nabarmenak erakutsi bazituzten ere, interakzioen behaketak argi utzi du irakaskuntza-jardueraren uniformetasun handi samarra, ikasleen etekinetan eta jarduteko moduetan alde nabarmenak badira ere. Gure ustez, irakaskuntza ikaste-estrategia desberdinak sustatzera bideratu beharko litzateke. Interesgarria litzateke, adibidez, ikasle mantsoenei —horien atzerapena atzematen den unetik eta, ikasturteak joandakoan, eskolaporrotik aipatu gabe— arreta berezia ematen zaienean zer gertatzen den ikustea. Astiroen doazen haurrentzat eskola erakundeak baliabideak dituen arren, hauek ez zaizkie emango lehen hezkuntzan hasi arte. Berriazko arreta edo hiru eta lau urtetan indibidualizatzea mesedegarri gertatu beharko litzateke hastapen horre-

(6) Espainiar estatuan haurrak hiru urterekin eskolatzen direnez, azterlaneko hurrek hizkuntza idatziarekin aski kontaktu sistematikoa izan dute aurreko bi urteetan, famili giroan jaso dutenaz gainera.

tan aspekturik motibazionalenetan eta haurrek interaktuatzeko eta laguntza eskatzeko duten gaitasunean.

Azterlan honetan eginiko behaketa indibidualak aukera eman digu ikaskuntza hobetzen lagun dezaketen prozesu batzuk aurkitzeko, atazaren helburuak kontrolatzeko ikasleen gaitasunarekin, ikasleen eta helduen arteko eta ikaskideen arteko interakzioarekin loturikoak. Aurrerapen txikiena egiten duten haurrek, izan ere, hiru aspektu horiek gutxien kontrolatzen dituztenak dira, helduekiko eta ikaskideek emango dieten informazioarekiko mendekoenak agertzen direnak, hots, idazketa-irakurketa prozesuen parte ez diren dinamika eta motiboek haur horien ikaskuntza dute eragin nabarmena.

Behaketa horrek, eremu espezifiko bateko ikaskuntza batean (idazketa-irakurketan) aspektu sozio-afektibo orokorrek duten garrantzia iradokirik, hizkuntza idatziarekin hertsiki loturiko esparruetara aurrerapen edo atzerapeneko azalpenak mugatzeko arazoa agerian uzten du. Kontuan izan dezagun, nolana ere, behaturiko interakzioen bi dimentsioak eta gelako atazen analisia egiteko oraino lan asko egin beharra dagoela. Proiektuan sortarazi dugun dokumentazio itzela (azterlan hau horren zati txiki bat ez delarik), izan ere, anali-zatzeke dago oraino. Gure hurrengo urratsak material hau aztertzeraz doaz, irakurtzen eta idazten ikasteko prozesuarekin zuzenki loturiko estrategia eta mekanismoen bila, ikaskuntzaren ibilbide desberdinak esplikatzen lagun dezaketen itxaropenaz.

Aurkitu diren betetze-patroien azterketak argi erakusten du betetze-mailan haurrek aurrerapen txikia egiten dutela. Lehengo ebaluaziotik oraingora bi urte igaro diren arren, hasierako betetze hartatik gutxi urrundu dira haur asko. Aurrera egin dutenak, berriz, idazketan nabarmenkiago egin dute aitzina irakurketan bainoago. Alde hori hainbat faktoreren laguntzarekin esplika daiteke. Lehenik, erabili dugun idazketaren ebaluazioaren gorenko maila silaba-estruktura desberdineko hitzen ortografia menderatzea zen eta irakurketaren ebaluazioan, berriz, irakurtze-ulermeneko aspektu batzuk sartu ziren: bigarren hau eremu zabalagoa da, trebezi kopuru handiagoa integratzen dituen. Bi aspektu horietan aurrerapena konparatzeko modukoa izan dadin, gure ustez, idazketaren ebaluazioan testu-ekoizpeneko hainbat aspektu sartu beharko genituzke, ortografia hutsera murriztu gabe. Gure azterlanaren mugapen latz bat, oro har, testu-ekoizpeneko atazarik ez egotea (ataza horiek baitira

Praktiken profilek gelaren antolamenduan, edukietan, programazioan eta ebaluazioan alde nabarmenak erakutsi bazituzten ere, interakzioen behaketak argi utzi du irakaskuntza-jardueraren uniformetasun handi samarra, ikasleen etekinetan eta jarduteko moduetan alde nabarmenak badira ere.

ikasleen arteko alderik handienak agerian utz ditza-ketenak) eta irakaskuntza praktiken intzidentzia handi-agoa ez izatea da.

Amaitzeko, adieraz dezagun makro-azterlanean irakaskuntza-ikaskuntzaren baldintzek haurren emaitzetan alde handiak sortarazten ez badituzte ere, atazen eta gelako dinamiken analisiak agertzen omen dute egoerazko eta dimentsioaniztuna potentzialki profil oparo edo aberatsagoak direla, haurrari aukera zabalagoak ematen dizkio idazketa autonomorako, gogoeta egiteko gaitasunerako, pentsaeraren goi-funtzioak betetzeko eta idazten eta irakurtzen ikasteko interakzio sozialeko testuinguru esanguratsuagoetan. Ezagutzen duguna aintzat harturik, horrelako geletan gauzatzen den ikaskuntza eskolaren (instituzio soziala den aldetik) helburuetara egokitu-agarik gertatu behar da. Baieztapen hauek gorabehera, datuak sakonagotik aztertu behar ditugu oraino honen lagin urriaren hurrenkerarik ondorioz-tatzen dena era kualitatiboan analizatzeko, gela eta haur ugariagoak ikertuz.

Bada beste kontu garrantzitsu bat ere konpontzeko: jakin ahal izan dugunez, haurrek jomuga-ikaskuntzak erdiesten laguntzen dute irakasleek, horretarako e-rabiltzen den irakaskuntza praktika zeinahi dela ere; ez dakiguna da irakaskuntza praktikaren profil guztiak neurri berean egokiak eta baliagarriak diren *litera-cyaren* dimentsio zabalagoak menperatzeko.

“Revue suisse des sciences de l'education” aldizkari-an, 33. zbkian plazaratu zen artikulu hau 2011n.

Idazten eta irakurtzen irakasteko zer egiten dute irakasleek, beren esanetan?

Liliana Tolchinsky eta Isabel Ríos

“Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita”. Influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos. (SEJ2006-05292) Ikerketa taldea.

Artikulu honen muina gogoeta bat da: estatu espainiarreko erkidego hainbatetan, idazten eta irakurtzen irakasteko haur-hezkuntzako hirugarren urteko eta lehen hezkuntzako lehen urteko maisu-maistren hezkuntza-praktikaren gaineko analisisan oinarri duen ikerlan baten emaitzen inguruko hausnarketa, alegia. Emaitzok adierazten dutenez, irakasleek gogokoagoa dute idazketa eta irakurketaren irakaskuntza esplizitu, goiztiar eta sistematikoa. Oinarrizko trebeziak lantzeko premiari dagokionez ere, bat datoz irakasleak.

Sarrera

Eskola-ikasleek irakurtzen dutena ulertzeko dituzten zailtasunen ondoriozko kezta instituzional eta politikoa are larriagoa bihurtu da, estatuko eta nazioarte mailako ebaluazioetan agertu diren emaitzak ikusirik. Hezitzaileak galdezka ari dira, hezkuntza- eta psikologia-ikerikuntza arrazoien bila dabil eta konponbideak proposatzen ditu. Proposamenak, funtsean, bi norabideetan doaz:

- **Lehenaren** arabera, ikasle horiek hitzen deszifratze automatikoa ikasiko dutela —horixe baita irakurtzeulerpenaren euskarri nagusia (Perfetti, 1985)— bermatzeko, irakurtzen ikastean inplikaturik dauden berriazko trebeziak irakaskuntza goiztiar, sistematiko eta esplizituari heldu behar zaio. Esate baterako, letra/soinua korrespondentziak, hitzen dekodifikazioaren kontzientzia fonologikoa enfatizatzea. Irakurleak, horrela, deszifratzearen kargatik askaturik, testua

ulertzeari arreta handiagoa eman diezaiotke. Irakurketa trebezia kognitibotzat ulertzen denez, horren irakaskuntzak, hasieratik, irakurketaren mekanika menperatzea bermatu behar du. Irakurketaren eredu esplikatzailak dituzten osagaietatik —kognitiboa, psikologikoa eta ekologikoa, alegia— azken hauetan hainbat aspektu biltzen dira, hala nola motibazioa, ikaste-estiloa, irakaspen-itxaropenak, genero-desberdintasunak, etxe-, gizarte- eta kultura-inguruneak interakzioan (Joshi & Aaron, 2000)—, osagai kognitiboa lehenesten dutenak.

- **Bigarren** konponbide-proposamenak alfabetatze-ingurunea sortzeko premia lehenesten du: horretan, hainbat xede betetze aldera, idazteak eta irakurtzeak zentzua izango baitu. Umea testuekin topatzen den lehen unetik bertatik irakurketa estrategikoari heltzea aholkatzen da; esate baterako, inferentziak sustatzea, testua auzitan jartzea, testuko mezua eta norbere esperientzia elkarrekin lotzea. Irakurketaren ira-

kaskuntzak ikasleen parte-hartzea aktiboagoa izan dadin bultzatu behar du. Postura honek irakurketa-ereduen osagai ekologiko eta psikologikoak lehenesten ditu.

Ikusi batera, ez dirudi proposamen bi horiek elkarren baztertzaleak direnik. Ez ote da posible zentzudun jardueren testuinguruan letra/soinua korrespondentziak lantzea, letren izenak ezagutzea, hitzak testu desberdinetan identifikatzea...? Horrelako testuinguruetan oinarrizko trebezia guztiak landu daitezke baina hori, alderantziz, ez da beti egia: oinarrizko trebeziak era guztietako baliabide didaktikoekin landu litezke, hizkuntza idatzia erabili behar izan gabe (deszifratzearen mekanika ikasteaz bestelako xederik izan ezean).

9 urteko eta 14 urteko ikasleek idatzizko informazioa maneiatzean dituzten zailtasunak konpontzeko proposamenak hastapeneko irakaskuntzan biltzea harrigarria gerta liteke, agian. Hori horrela da, ordea: ikerlan askok frogatu dute hasierako eskolatzeko-urteetan irakurtzen ikastearen arrakasta prozesu horren amaieran gertatuko denaren iragarle egokiena dela (Adams, 1991; Demon, West & Watson, 2003). Pertzepzio horren arabera, hastapeneko irakaskuntzaren korapiloa askatzeak eta hasieran arrakastaz ikasteko baldintzarik egokienak zein diren atzemateak berebiziko eragina izango dute gerora prozesu hori arrakastaz buru dadin eta, noski, irakurtzen ikastearen porrotak dakartzan ondorioak uxatzeko. Gure ikerlanaren muina baldintza horiek bilatzean datza ¹.

Bilaketa

Hastapeneko irakaskuntzako funtsezko uneetan — haur-hezkuntzako azken ikasturtean eta lehen hezkuntzako lehenean— irakasleek zer egiten duten jakitea zen gure xedea: Horien praktika, esparru askotatik azaldu diren konponbide-proposamen bi horietako batean sartzen al dira? Ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak interaktiboak dira, ikasle eta irakasleek ematen dutenaz elikatzen eta garatzen dira. Beraz, irakurketaz, idazketaz, hitzen segmentazio esplizituaz, hiztegiak eta irakurtzen ikastearekin loturiko beste hainbat edukiz umeez zer dakiten jakin beharra zegoen. Ikerlanen ebidentzia "zeharo argia" da: bizitzako lehen urteak erabatekoak dira irakurtzeari dagozkion trebezia eta ohiturak garatzeko (Burns, Griffin & Snow, 1999). Ikerketaren helburu orokorra, berriz, eskolan ohikoak diren praktika pedagogikoen, umeez etxetik dakarten ezagutzaren eta idazketaren

Hastapeneko irakaskuntzaren korapiloa askatzeak eta hasieran arrakastaz ikasteko baldintzarik egokienak zein diren atzemateak berebiziko eragina izango dute gerora prozesu hori arrakastaz buru dadin eta, noski, irakurtzen ikastearen porrotak dakartzan ondorioak uxatzeko

eta irakurtzearen ikaskuntzaren arteko lotura nolako den determinatzea da.

Horretarako, lehen urratsa izan zen zer dioten irakasleek, idazten eta irakurtzen irakasteko egiten dutenaz, nolako praktikak aitortzen dituzten. Ondoren, idazketa-irakurketaren ikaskuntzarekin loturiko hainbat alorretan umeez nolako ezagutza zuten miatu genuen eta ikasgeletan sartu ginen, eguneroko zereginak gertutik ezagutzeko, umeez beren ezagutza nola darabilten eta beren ikaskideekin eta irakasleekin nola diharduten ikusteko. Lehen gradua amaitutakoan, prozesu horren emaitzak arakatuko ditugu. Espazioa urria izatearren, ikerketa honetan ikasi dugun guztia ezingo dugu hemen azaldu. Aspektu asko, gainera, aztertzen ari dira oraino eta beste batzuk, berriz, hurrengo hilabeteetan burutuko dira. Irakasleek aitorturiko praktika zenbait baizik ez dugu aztertuko; ikasleek etxetik ekarritako ezagutzari eta ikasgelan behaturiko jarduerari buruzko datu batzuk emango ditugu.

Irakasleen gogokoak

Irakasleek idazten eta irakurtzen irakasteko egiten dutenaz zer esaten duten jakiteko xedez, hogeita hamar itau-neko galdategia aplikatu genien; hizkuntza idatziarekin loturiko hainbat alorren inguruko erantzunak sei puntu-ko Likert eskalaren arabera eman behar izan ziren:

- . Gelaren antolamendua
- . Programazioa.
- . Jarduerak eta edukiak.
- . Ebaluazioa.

(1) Bost urteko haurren gelako maistrari eginko elkarriketan (profil instrukzionalekoa) barrena, irakasleak arbelean idatziriko hitzak seinatuz —meu, mà, mona (nirea, eskuia, simioa)— esanera idazteko ariketa direla eta, berariaz lantzen ari diren letra erreparatzeko helburuz, jarduera hori egunero egiten dela esan du.

Guztira, 2250 maisu-maistrak hartu zuten parte, 1193 haur-hezkuntzakoak eta 1057 lehen hezkuntzako lehen urtekoak; gehientsuenak, estatu espainiarreko zortzi gune geografikotako ikastetxe publikoetakoak (galdategiaren diseinu balioztatze eta aplikazioari buruzko xehetasunak jakiteko, ik. Alba, Tolchinsky & Buisán, 2008; González Riaño, Buisán & Sánchez, ebaluazioan).

Erantzunen konglomeratuen analisiak hiru praktika-profil bereizi atzeman zituen:

- **Praktika instrukzionalen** profilean sartzen diren irakasleek diotenez, letra izenen, letra/soinu loturen eta bestelako oinarriko trebeziak eta jarduerak maiz baliatzen dituzte; eskuarki, ikaskuntzaren emaitzez kezkatzen direla diote halaber; gelako emergenteak aprobetxatu edo idazketa autonomoko jarduerak, aldiz, ez dute maiz praktikan jartzen.

- **Praktika situazionalen** profilean biltzen direnek, aitzitik, nahiago dituzte idazketa autonomoko jarduerak eta ikasgelako emergenteak baliatzea, baina ez horren maiz irakaskuntza esplizitua eta irakaskuntzako emaitzengatiko kezka.

- **Praktika multidimentsionalen** profilean, azkenik, ohiko ezaugarriak hauek dira: irakaskuntza esplizitua, idazketa autonomoko jarduerak, irakaskuntzaren emaitzarako arreta eta ikasgelako egoeretan emergenteez maiz baliatzea.

Profil horien banaketa oso orekatua agertzen da: aztertutako populazioaren %33,8 (711 subjektu) praktika instrukzionalen profilean kokatzen da, %29,06 (610 subjektu) dimentsioaniztun praktiken eta laginekoren %37,06 (778 subjektu) egoerazko praktiken profilean. Horrek esan nahi du, elkarrizketaturiko populazioaren %70 inguruk kodearen irakaskuntza esplizituko jarduerak egiten dituela dioela.

Baliteke irakasleak bat ez etortzea idazketa autonomoa sustatzeko maiztasunean, talde txikitik lana egiteko, testu-molde desberdinak erabiltzeko maiztasunean edo akatsak barkatzean, baina gehien-gehienak ados daude irakaskuntza esplizituaren aldeotasunean. Maisu-maistren %50 baino gehiagok diote, adibidez, "eskola orduen barruan berariazko ordutegia programatu izan duela beti letrak ezagutzeko eta letra/soinua lotzeko jardueretarako" edo «irakurketa eta idazketa jardueretarako berariazko ordutegia dutela». Hori maiz edo oso maiz egiten dutela diotenak

Ikerketaren helburu orokorra, berriz, eskolan ohikoak diren praktika pedagogikoen, umeei etxetik dakarten ezagutzaren eta idazketaren eta irakurtzearen ikaskuntzaren arteko lotura nolakoa den determinatzea da.

batuz gero, %70 ingurura iritsiko gara. Irakurketaren abiaduraz beti edo oso maiz kezkatzen dela dio %65 inguruk eta erdiak, gutxi gorabehera, haurrari asmatzeko aukerarik ez dio ematen, irakurtzean. Gure ikasleak zailtasunak izateko arriskuan daude baina ezin dezakegu esan hori oinarriko trebezietan hezkuntzarik ezaren edo deszifratzea alboratu izatearen ondorio denik.

Irakasleek gelan egiten dutela diotenen gaineko datu horien —zerrenda guztiaren zati txiki-txiki bat baizik ez dugu aurkeztu— osagarri dira haurrek haur-hezkuntzaren hastapenean (5 urterekin), ikasturtearen hasieran dakitena eta gelako dinamikako oharpenak.

Ikasleen ezagutza

Ikerlana osatu duten komunitateetako bakoitzean haur-hezkuntzako azken urteko (5 urte) ume guztiei (814 ume) elkarrizketa banan-banan egin zitzaion, asmo zehatz batzuekin: irakurketa eta idazketaren funtzioaz dituzten iritziak jasotzea, hainbat hitz definitzeko, hitzak silaba eta fonemak segmentatzeko nolako aukerak dituzten, letren izen eta soinuak noraino dakiten, hitzak ezagutu eta idazteko gauza diren, testuak ohikoak egiten zaizkien, etab. egiaztatzea. Ezin gara hemen xehetasun denetan murgildu; nabarmen dezagun, hala ere, eskolak hasi eta hortik bi hilabetera, elkarrizketatu diren haurren %30ek badakitela alfabetikoki idazten eta hitz ezezagunak identifikatzen dituztela. Kodea menperatzeari dago-kionez, ez dirudi gabezia larriak daudenik.

Gelako jarduerak

Ondoren, geletan sartu ginen, gelako lanean prakti-

ka-profilak nola inplementatzen diren ikusteko (irakasle situazional batek edo intrukzional batek zer egiten duen, alegia) eta, batez ere, praktika desberdinen testuinguruetan ikasleen irakaskuntza-prozesuak behatzeko eta, noski, ikaskuntza hori nolako jarduerak eta interakzioek laguntzen edo kaltetzen duten.

5 urteko haurren gela gehienetan eguneko ordutegiari hasiera ematen zaio "errutina" izenekoetan kokaturiko deszifratze-jarduerekin: zerrenda pasatzea, data ezartzea, eguraldia apuntatzea... Horietan berariazko garrantzia ematen zaie soinu/grafia erlazioari, letrak identifikatzeari eta agertzen diren hitzen ortografiari. Testuen idazketa eta irakurketan, kolektiboetan batik bat, arreta berariazkoa ematen diote hitzen deszifratzeari eta, honen barruan, hitzen bereizketari, ortografiari eta soinua/grafia erlazio zuzenari. Hori, hurrengo bi adibideetan azalduko dugunez, bai maisu instrukzionalak dituzten geletan, bai situazionalak dituztenetan ere gertatzen da.

(1) Bost urteko haurren gelako maistrari eginiko elkarrizketan (profil instrukzionalakoa) barrena, irakasleak arbelean idatziriko hitzak seinalatuz —*meu, mà, mona* (nirea, eskua, simioa)— esanera idazteko ariketa direla eta, berariaz lantzen ari diren letra erreparasatzeko helburuz, jarduera hori egunero egiten dela esan du.

Oso kontuan izatekoa da gela horretan, ikasturteko une horretan (azaroan), haur guztiek letra denak ezagutzen dituztela.

(2) Bost urteko haurren gela behatzean (profil situazionalakoa irakaslea), «*La Mona de pasqua*» testua idaztean.

Batera diote: *La, mona.*

(Albak, katalanez *pasqua dio*)

ALBA: *Pascua: pe letra; ondoren, a, esea, kua.*
MAISTRA: *Aquesta és la q i la u, val? ('Honakoa q eta u dira, ezta?')*

ALBA: *Bai, a letra.*

Jardueraren zentzuan eta testuaren sorreran aldeak izan arren, biek ere letrak identifikatzeari, letra/soinua loturari ematen diote arreta. Irakaskuntza esplizituagatik kezka, irakasleen esanean ez ezik, gelan egiten diren jardueretan ere agertzen da.

Bi perspektibetara zeharka begiratuz

Maisu-maistra gehien-gehienek gogokoena irakas-

Maisu-maistra gehien gehienek gogoetak irakaskuntza esplizitu, goiztiar eta sistematikoa da. Behatu ditugun gela denetan hizkuntza idatziaren presentzia nabarmena hauteman dugu; horrekin batera, idazketa deszifratzeko eta aspektu formalak lantzeko joeraz ere ohartu gara

kuntza esplizitu, goiztiar eta sistematikoa da. Bakarren batek, erabilera sozialeko testu-aniztasun baten testuinguruan egiten du, hizkuntza idatziaren erabilera azpimarratuz, lana talde txikietan sustatuz, beste ziklo batzuetako irakasleekin interaktuatuz, gelan sortzen diren egoerei zukuak atereaz, dela hiztegia irakasteko, dela hitzen formaz gogoeta egiteko. Beste batzuek modu mugatu edo murriztagoan egiten dute, kartilak edo testu-liburuak baliatuz, lana talde handiarekin eginez eta idazketa autonomoko jarduerarik sustatu gabe.

Batetik besterako aldeak nabarmenak badira ere, oinarritzko trebeziak berariaz lantzeko premian bat datoz denak. Irakurketaz eta idazketaz haur askok dakitena (oinarritzko trebeziei dagokiela) curriculumak bigarren ikasturtearen amaierarako aurreikusia duenera bi urte lehenago iristen da («*Conocer el código escrito*», BOE, 2006, 43085 orr.); halaz ere, lexikoaren ezagutzan eta hitzen segmentazioan oraino gabezia nabarmenak erakusten dituzte. Behatu ditugun gela denetan hizkuntza idatziaren presentzia nabarmena hauteman dugu; horrekin batera, idazketa deszifratzeko eta aspektu formalak lantzeko joeraz ere ohartu gara.

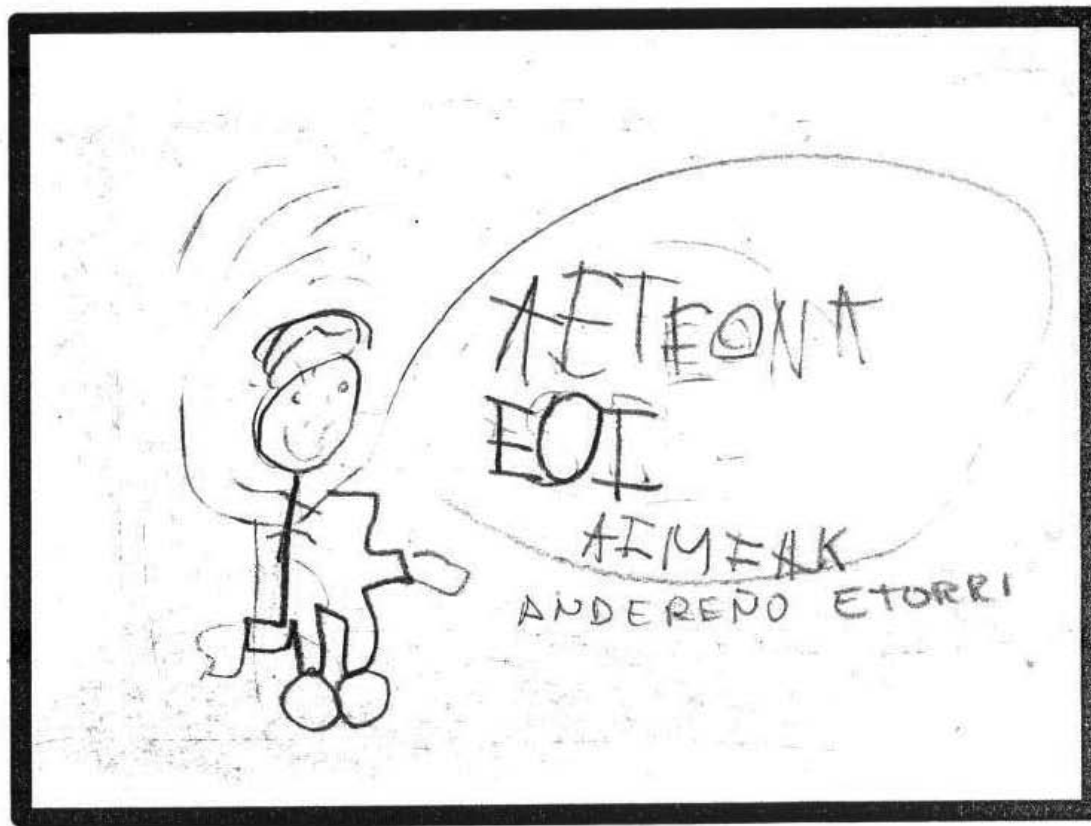
Hasiera baizik ez da hau. Hitzak deszifratzea, segmentatzea edo identifikatzea bezain hautemangarriak ez diren aspektuak lantzen diren jarduerak geletan nola funtzionatzen duten eta, praktika berezituaren testuinguruan, haurren ikaskuntzak nola egiten duen aurrera sakon aztertuko dugu.

Dena den, orain arte aztertutakoaz bakarrik ari garela, badirudi baldintza egokienetan gaudela, gertuko etorkizunean, irakurtzen ikastearen arrakasta deszifratzean inplikaturik dauden trebeziek baldintzaturik dagoen determinatzeko. Trebezia horiek menderatzen ditu ikasleen parte batek haur hezkuntzako hirugarren ikasturtea hastean; bestetik, haur hezkuntzako eta lehen hezkuntzako irakasle gehientsuenek nahiago dute trebezia horien irakaskuntza esplizitua. Bestela, trebezia horiek ikasi eta menderatuta ere, ikasleak ez badira iristen irakurketa adimentsua menderatzera —testuen adiera ulertzea eta, arazoak konpontzeko, idatzizko informazioaren maneiatzea barne—. Hori horrela balitz, arazoaren sustraia deszifratze-trebeziez haratago bilatu beharko genuke.

Erreferentzia bibliografikoak

- ADAMS, M.J. (1991): *Beginning reading instruction*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- ALBA, C.; TOLCHINSKY, L.; BUISÁN, C. (2008): «*Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure*». Butlletí LaRecerca, núm. 10.
- BURNS, M.S.; GRIFFIN, P.; SNOW, C.E. (1999): *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC. National Academy Press.
- DEMON, K.; WEST, J.; WATSON, J. (2003): *Reading. Young children's achievement and classroom experience*. US Department of Education National Center for Education Statistics.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.; BUISÁN, C.; SÁNCHEZ, S. (ebaluazioan): *Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir*.
- JOSHI, M.; AARON, P.G. (2000): «*The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex*». *Reading Psychology*, 21, zk , 85-97 orr.
- PERFETTI, C. (1985): *Reading Ability*. New York. Oxford University Press.
- MULLIS, I. et al. (2006): *PIRLS, 2006. Marcos Teóricos y Especificaciones*. Madril. MEC. INECSE.
- Lehen Hezkuntzako gutxieneko ikaskuntzak xedatzen dituen 1513/2006 Errege Dekretua, abenduaren 7koa, BOE, núm. 293, p. 43085.

“Aula de Innovación Educativa” aldizkarian, 175. zbkian plazaratu zen artikulu hau 2009an.



Irakurtzen eta idazten irakasteko praktikak identifikatzeko tresna bat

Celia Alba, Liliana Tolchinsky eta Carmen Buisán

“Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita”. Influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos. (SEJ2006-05292) Ikerketa taldea.

Artikulu honetan, Haur Hezkuntzako azken ikasturteko eta Lehen Hezkuntzako lehen ikasturteko irakasleek ikasleei idazten eta irakurtzen irakasteko praktikak nolakoak diren determinatzeko xedez sortu den tresna bat deskribatzen da. Berez, hogeita hamar itaunez osaturiko galdategia da eta ihardespenak, praktika jakin baten maiztasuna aintzat harturik, sei puntu Likert eskala baten arabera eman beharko lirateke. Estatu espainiarreko hainbat gune geografikotako irakasleek egiten dituzten praktikak bildu dira galdategian, era sinesgarri eta sistematikoan. Tresna honen aplikazioa, berriz, haur hezkuntzako azken ikasturtea hastean haurrek dituzten ezagutzen, eskolan aurkitzen dituzten praktika pedagogikoen eta idazketa eta irakurketaren ikaskuntzaren arteko loturaren izaera determinatzea helburu duen ikerkuntza-proiektu zabalago baten zati bat da.

Sarrera

Idazten eta irakurtzen ikasteko baldintzen azterketari hainbat modutara heldu izan zaio. Lan ugari egin dira, adibidez, gelaren edo antolamenduaren bereizgarriren bat abiagune harturik, baita hizkuntza idatzia ikasteko prozesuetan ustez eragina duten edo horren emaitza omen diren haurren ekoizpenetatik hasita ere. Esate baterako, talde txikitik eginiko lanetik abiatzen da (Cardona & Pera, 2003) edo talde desberdinetako kideekin bikoteak osatzen dira (Nemirosky, 2001) eta, hortik abiatuta, espero den irakaskuntza ardatz izango duen

jarduera diseinatuko da. Jardueraren aplikazioan ikasleen erreakzioak aztertu dira eta ikaskuntzaren emaitzetan, berriz, jardueraren emaitzak.

Beste lan multzo bat, idazten eta irakurtzen ikastean ustez inplikaturik legokeen trebeziaren baten inguruan egituratu dira, hala nola kontzientzia meta-morfologikoa, metafonologikoa, lexikoaren ezagutza, etab.; orduan, trebezia hori menderatzeko berariaz diseinaturiko tratamendu instrukzionala aplikatuko zaie (Herrera Torres, Defior Citoler, Lorenzo Qiles, 2007). Bestetan, berariazko tratamendua diseinatu ordez, kasuan kasu-

ko trebezia menperatzeari dagokion alorrean bi metodo desberdinen eraginak elkarrekin konparatu baizik ez da egiten (Artiles, Hernandez, 1997).

Azterturiko trebezia askoren kasuan, eztabaidatzen den kontuetako bat ikaskuntza inplizituaren rola edo irakaskuntza esplizituaren premia da. Esate baterako, aski al da hizkuntza idatzizko jardueretan edo hizkuntzaren erabilera komunikatiboan gertatzen den ikaskuntza inplizitua, irakurketaren ikaskuntzak "ematen duen" lexikoa ezagutzera iristeko? Bestela, lexikoaren irakaskuntza esplizitua beharrezkoa izango da, ikaskuntza arrakastatsuan ustez inplikaturik dauden gutxieneakoak bermatzeko? (Fayol, 2007)

Hirugarren azterketa multzoa, jardunbide egokien eta hizkuntza idatziaren ikaskuntza prozesuaz irakasleek dituzten kontzepzioen definizioaren inguruan (Strauss, Selzer & Ravid, 1999) edo, bestela, irakurketaren irakaskuntzaz irakasleek sinesten dutenaz dihardutenek (Jiménez González, Yáñez Mejías, Artiles Hernández, 1997) osatzen dute.

Honelako ikerketetan ere, praktikak bereizten dituzten dimentsioak irakaskuntza esplizituan ezarritako azpimarraren lodierak definitzen ditu: bai irakasleen sinemenak, bai beren praktikak gelako egoera emergentez baliatzeko moduagatik eta kasuan kasuko ikaskuntzen erabileragatik bereizten dira. Irakaskuntza-sinemen eta praktikak beste elementu batzuek ere bereizten dituzte, hala nola: ikasleak taldekatzeko malgutatsuna, ikasleen mailen arteko aldeak onartzea edo ez onartzea, gelan erabiltzen diren material inprimatuen aniztasuna (hiztegiak, entziklopediak, atlasak, etab.) eta gelako espazio dibertsifikatuak.

Nolanahi ere, ikasgelako irakaskuntza-praktikak eta hauek ikaskuntza prozesuaren emaitzetan duten eragina erabat eta sistematikoki ezagutzeko ez dira azterlan asko egin. Anguera, Cerillo, García eta beste hainbatek (2004), adibidez, ikaskuntza prozesua oso globalki ebaluatzen dute, irakaskuntza prozesuaren hasieran ikasleak zituen ezagupenak aintzat hartu gabe. Hoefflin eta kolaboratzaileek eginiko azterlanak (2007) haur hezkuntzako azken ikasturtean sartzen den ikaslearen (bost urte) hastapeneko gaitasunak ebaluatzea du helburu eta, gaitasun horiekiko, estilo pedagogiko desberdinen arabera diharduten bederatzi ikasgelatako ikasleen bilakaera konparatzen du. Azterlanaren emaitzek ez dute alderik agertzen, estilo pedagogikoen ondorioz. Emaitza horiek, aitzitik, estilo pedagogikoen

eraginik ez omen duen irakurketa eskuratzeko modelo baten alde agertzeko baliatzen dira.

Hoefflinek bere ikerlanean konparatu dituen estilo pedagogikoak azterlan anglosaxoietan erabili ohi direnak dira: irakaskuntza esplizitu hori, hain zuzen, ikasgelan letra-esperientzia estimulatzea azpimarratzen duen estiloaren aurka dago. Lehen ikerlanak kontzientzia metafonologikoa eta letra/soinua korrespondentziaren azterketa nabarmentzen ditu bereziki eta bigarrenak, berriaz, idatzizko hizkuntzaren erabilera-egoeretan ikaslearen parte-hartzeari ematen dio garrantzi handiagoa. Kontrastea, beraz, oinarrizko trebezien irakaskuntza esplizituaren terminoetan planteatzen da, gelako egoeraren aprobeixamenduaren aurka.

Aipaturiko ikerlanetako bakar batek ere ez ditu aintzat hartu hizkuntza idatziaren irakaskuntza formalaren hastapenetan haurrak zituen ezagutzak. Hemen azaltzen den galdategia, haur hezkuntzako azken ikasturtea hastean haurrak dakartzan ezagutzen eta eduki hori irakasteko irakasleek egiten dituzten praktiken arteko interakzioaren izaera azaltzea helburu duen ikerkuntza-proiektu zabalago baterako lehen urratsa da.

Helburua

Artikulu honen helburua gure inguruan idazte-irakurtzearen irakaskuntzarako irakaskuntza-praktikaren profilak eta horren lantze prozesua definitzeko eta, aplikatu ondoren, erdietsitako emaitzetako batzuk aipatzeko erabili den lanabes edo tresna aurkeztea da.

Tresnaren deskribapena

Galdategia hogeita hamar galdera itxik osatzen dute; hauek, sei puntuko Likert eskalaren arabera erantzun behar dira, irakasleak praktika jakin bakoitza nolako maiztasunarekin gauzatzen duen aintzat izaki.

"Ahoz aurkezturiko hitz bat osatzen duten soinuak aztertze jarduerarik egiten al duzu?" itaunari, adibidez, irakasleak honakoetako bat ihardetsiko du:

- 1.- Ez dut behin ere egiten
- 2.- Ez dut ia inoiz egiten
- 3.- Inoiz edo behin egiten dut
- 4.- Maiz egiten dut
- 5.- Oso maiz egiten dut
- 6.- Beti egiten dut

Erantzunen ordena aldarazi egingo da, ihardespen es-

tereotipatuak baztertzeko. Galdategia osorik eranski-nean ezarri dugu.

Galderei erantzun aurretik, parte-hartzaileek identifikazio-datuak ezarri behar dituzte: sexua, adina, prestakuntza akademikoa, ikastetxearen titulartasuna (publikoa, pribatua, hitzartua), ikastetxearen kokapena (herria, hiria, hiri ingurunea, baserri gunea), hezkuntza maila haur hezkuntzan (5 urte) edo lehen hezkuntzako lehen ikasturtean, egungo hezkuntza-mailan zenbat urte eman dituen, irakasle lanean zenbat urte eman dituen, hizkuntza idatziaren irakaskuntzarekin loturiko prestakuntza jarraituko jardueretan parte hartu duen (azken bost urteetan, orain bost urte baino gehiago) hizkuntza idatziaren irakaskuntzarako aitorturiko metodologia. Galdera hau da erantzun irekiko aukera ematen duen bakarra. Metodologia, berriz, irakasleek tradizioz erabili dituzten izenekin izendatuko da (metodo foniko edo fonetikoa, silabikoa, mistoa edo globala). Parte-hartzaileak, identifikatuen sentitzen zen metodologia izendatzeko modu berariazkoa erabiltzeko aukera zuen. Galdategiaren bitartez, auto-adskripzio metodologikoen eta irakaskuntza-praktiken identifikazioen arteko lotura determinatzea zen helburua. Atal irekian, berariazko metodologiatzat (konstruktibista) aukeratuko dute batek eta bik baino gehiagok: horregatik sartu dute kategoria hori geroagoko emaitzen analisian.

Galderen edukia lau alorren inguruan antolatu zen:

- 1. Gelako dinamika, inprimatutako materialerako irisgarritasun moten, ikasle-taldekatzeen edota espazioaren antolamenduaren arabera.
- 2. Kasuan kasuko ikaskuntzaren aprobeitxamendua, idazketa autonomoa praktikatzeko aukerei edo emergenteen erabilerari dagokienez.
- 3. Jarduera instruktionalak: adibidez, letrak identifikatzea edo letra/soinuaren arteko lotura sistematikoki irakastea xede dutenak.
- 4. Ikaskuntzaren emaitzak edo produktuak aintzat hartzea; esate baterako, deskodetze zuzena azpimarratzean, letra ona edo ortografia, ikaskuntza eraginkorraren adierazle diren aldetik.

Argibideetan, benetan egiten dituzten (ez, ordea, egin beharko omen lituzketen) praktiken arabera erantzun zezaten eskatu zitzaizen elkarrizketatuei.

Galdategia osatzeko metodologia

Lehenagoko ikerlanak berrikusirik eta ikertaldeko kideek (denak ere, hizkuntzaren didaktika alorrean espezialista) emaniko aholkuak beteaz, berrogei galdera

osatu ziren, lau eduki-alorretan banatuak: programa-zioa, idazte-irakurtzearen ebaluazioa; gelaren antolamendua eta, laugarrenez, edukiak eta jarduerak. Galdera horiek taldeko kideei igorri zitzaizkien eta pertsona horiek, epaile jokatzuz, honela sailkatu zituzten: ezinbestekoak, garrantzi ertainekoak eta ez-derrigorrezkoak. Epaile gehienak bat datozen hogeita hamar galderak hautatu eta, horretan euskarri harturik, galdategiaren bertsio-pilotua osatu zen. Aurretiko bertsio hori, berriz, behin betirako lagina osatzen zuten erkidego denetan aplikatu zen, buruz buru egin ere, elkarrizketatuen iruzkinak jasoaz. Sinesgarritasun indizeak barne-trinkotasun indize garaia eman zuen (Cronbach's $\alpha = .81$)

Galdategia aplikatze prozedura

Parte hartu zuten erkidego eta lurraldeak hauek izan ziren: Almeria, Asturias, euskal erkidegoa, Kantabria, Katalunia, Leon, Madril, valentziar erkidegoa eta Valladolid (ik. 1. taula). Erabilitako hizkuntzari dagokionez, galdategia eta erantzuna emateko argibideen idazketa kasuan kasuko erkidegoak egokituko ditu (espainieraz, katalanez edo euskaraz). Galdategien hasieran agertzen diren ikur eta logotipoak kasuan kasuko unibertsitate laguntzaileei dagozkie. Erkidego bakoitzaren eginkizuna izango da, era berean, galdategia erantzuteko prest azaldu ziren ikastetxeen analisian jasotako emaitzak itzultzeko bideak finkatzea. Gerorako ikerketetan esku hartzeko interesa dutenek, horietan parte hartu ahal izateko, beren harremanetarako datuak erregistra zitzaizkien. Galdategia ohiko postaz igorri zen era bat baino gehiagotako ikastegitara (publiko, pribatu eta hitzartuetara). Era berean, on line jarri zen, web gunearen bitartez eta hezkuntza-komunitate osoari igorri zitzaion. Erki-de guztiek ez zituzten erabili bi bideak: Asturias eta Kantabria on line galdategia soilik baliatu ziren.

Papereko bertsioan erantzun zuten irakasleek bi hilabete izan zituzten eginkizun hori betetzeko. On line galdategia laurogeita hamar bat egunetan egon zen aktibo.

Galdategia aplikatzeko laginak, erkidego bakoitzerako kalkulatu ziren, aurretiaz mugaturiko lurralde batean. Andaluziak mugaturiko lurraldeari zegokiona, adibidez, Almeria probintzia izan zen; Madril probintziaren barruan, ordea, auzo multzo bat aukeratu ziren. Lagin intenzionala zen, galdategia aplikatuko zen eskolak irisgarri samarrak izan zitezen. Lagin guztietarako, sinesgarritasun tarteak %95 izan zen eta lagin globalerako akats-tarteak, berriz, %5,01. Valladolid probintzia par-

taide guztiei dagokienez bakarrik neurtu da, hari zego-kion lagina ez baitzen ordezkagarritzat jo.

1. taula. Laginaren banaketa geografikoa

Esparru geografikoa	Partaide kopurua
Almeria	295
Asturias	186
Kantabria	181
Katalunia	491
Leon	164
Valladolid	48
Valentziar erkidegoa	419
Euskadiko erkidegoa	296
Madril	176
Guztira	2250

Emaitzak

Aipaturiko erkidegoetako haur hezkuntzako (5 urte) eta lehen hezkuntzako lehen urteko 2284 irakaslek hartu zuten parte baina azken laginean 2250 kasu bakarrik hartu ziren balioduntzat.

Ikaskuntza-mailaren arabera banatu ziren partaideak; hauetatik 2049 emakumeak ziren eta 201, gizonezkoak (ik. 2. taula). Irakasleen %46k oraingo hezkuntza-mailan sei urteko eskarmentua zuten, gutxienez, eta berrogei urte baino gehiago (ik. 2. taula). Ikastetxe gehienak titulartasun publikokoak ziren.

Esparruari dagokiola, dira ugarienak, landa-girokoa eta hiri-inguruneetakoak baino ugariagoak hiria eta herria izan ziren (ik. 2. taula).

2. taula Lagineko aldagarri deskribatzaileak

Lagineko aldagarriak		kopurua	% balioduna
1. Sexua	Emakumea	2053	91,1
	Gizonezkoa	201	8,9
	Ez du erantzun	30	
2. Adina	30 urtez behera	351	15,6
	31 - 40 urte	517	22,9
	41 - 50 urte	874	38,8
	51 urtetik gora	512	22,7
	Ez du erantzun	30	
3. Hasierako prestakuntza	Maisu-maistra	1852	82,2
	Lizentziaduna	86	3,8
	Bestelakoak	50	2,2
	Maisu-maistra eta lizentziaduna	265	11,8
4. Ikastetxe mota	Ez du erantzun	30	
	Publikoa	1679	74,1
	Hitzartua	523	23,0
	Pribatua	65	2,9
5. Esparru geografikoa	Ez du erantzun	17	
	Hiria / hiri ingurua	1180	53,4
	Herria / 1. and ingurua	1007	47,0
	Bestelakoak	24	1,1
6. Egungo irakaskuntza	Ez du erantzun	73	
	Haur hezkuntza (5 urte)	1193	53,0
	Lehen hezkuntza. 1. ikasturtea	1057	47,0
7. Irakaskuntza zenbat urte?	Ez du erantzun	34	
	0 - 3 urte	652	32,2
	4 - 6 urte	321	15,9
	6 urtetik gora	1050	51,9
8. Idazte-irakurtzeari dagozkion prestakuntza-jardueretan parte hartzea	Ez du erantzun	73	
	Azken 5 urteetan	1319	59,3
	Duela 5 urte baino gehiago	648	29,2
	Behin ere ez	255	11,5
	Ez du erantzun	62	

Analisia

Analisi faktoriala

Datuei osagai nagusien analisi faktoriala ACP (Varimax erroztazioa) aplikatu zitzaizen. Osagaien arteko loturek eta galderek egiaztatu zutenez, programazio eta irakaspen esplizituaren kontrolarekin loturiko praktikak biltzeko diseinatuak dauden galdategiko itaunak saturatu egiten dira I faktorean: kodearen irakaspen esplizitua, xede horixe betetzeko jardueretan, batez bestekoa 36,78 izanik eta SD, berriz, 12,52. Kontua gutxi gorabehera imajina dezagun, hona hemen lehen faktore horrekin loturirik herztiena duten galderetako batzuk:

7. galdera. Eskola-ordutegian, letrak ezagutzeko eta grafia/soinua loturaz jabetzeko jarduerak lantzeko ordutegi zehatza programatzen dut.

13. galdera Eskola-ordutegian denbora jakin bat hartzen dut, irakurtzeko eta idazteko jarduerak egiteko.

19. galdera. Irakurtzen eta idazten irakasteko letrak eta letra horiek adierazten dituzten soinuak ezagutzen erakusten diet.

Idazketa autonomoko praktikak eta noizbehinkako ikaskuntzaren aprobetxamendua biltzea xede zuten galderak II. faktorean saturatu dira (idazketa autonomoa, ikaskuntza situazionala): batez bestekoa 41,69 dute eta 7,25eko SD. II. faktoreko giltzarri-galderak hauek dira:

10. galdera. Ikasleek idazketan zenbat aurreratu duten jabetzeko, hurrek testu laburrak euren kabuz nola idazten dituzten begiratzen dut.

18. galdera. Nire eskoletan hurrek beren kabuz idazten dituzte idatziak, banan-banan edo beste ikaskide batzuekin batera.

Ikaskuntzako emaitzen kontrolari dagokionez diseinaturiko galderetako batzuk III. faktorean saturatzen dira: ikaskuntzako produktu etako fokalizazioa, homogeneizazioa;): batez bestekoa 21,79 dute eta 5,57ko SD. Faktore horrekin lotura hertsienak duten galderak hauek dira:

15. galdera. Talde txikiekin egindako irakurketako edo idazketako jardueretan, maila bereko haurrak talde berean ipintzen ditut.

25. galdera Ahots ozenez irakurtzean abiadura bizkortzeko jarduera bereziak proposatzen ditut.

Amaitzeko, gelako dinamika-praktikei eta gelako egoera emergentez baliatzeko praktikei dagozkien itaunetako

batzuk IV. faktorean saturatzen dira: emergenteen erabilera, materialen aniztasuna...): batez bestekoa 42,82 da eta 6,82ko SD. IV faktoreko galdera funtsezkoak dira:

5. galdera. Zein hitz irakatsiko dudan erabakitzeko, haurrek erakusten dituzten esperientziak hartzen ditut aintzat.

11. galdera. Nire gelan gune bereziak daude, horietan egiten diren jardueren arabera (liburutegia, blokeak, adierazpen plastikoa, etab.).

Identifikatutako faktoreekin saturatzen diren galderen edukiaz gogoeta egitean honakoa ondoriozta dezakegu: I. eta III. faktoreek, batetik eta II. eta IV.ek, bestetik, beraien artean lotura hertsia dute, bat izan ezik, zeinu bereko faktore bat baino gehiagotan saturatzen diren galderak loturiko faktoreekin bakarrik saturatzen direlako (I eta III, edo II eta IV).

Konglomeratuen analisisa

Analisi faktorialetik abiatuta, ondorioztaturiko lau faktoreetan oinarritzen diren talde homogeenak identifikatzeko analisisa egitea izan zen hurrengo pausoa. Konglomeratu horiek, praktika-profilak osatzen dituzten irakaskuntza-praktiken multzoa (hau da, hizkuntza idatzia irakasteko xedez gauzatzen diren praktikak konbinatzeko moduan abiatuta hartuta, maisu-maistren jarduteko moduak erakusten dituen multzoa) identifikatu dute. Artikulu honetan ez gara jardun konglomeratuen analisiaren emaitzez.

Ondorioak

Irakasleek beren geletan aplikatzen omen dituzten irakaskuntza-praktikak biltzeko lanabes baliagarri eta sin-esgarria izan zen galdategia. Emaitzen erakusten dute, alde batetik, erkidego guztietako irakasle askok parte hartu dutela (areago, horietako batzuetan, lagin ordezkagarria osatzeko mugak gaindituta); beste aldeetik, irakasleen arteko homogeneotasun-gradu altua erakusten dute, sexu, adin eta prestakuntzari dagokionez. Zaletasun metodologikoak, ordea, desberdinagoak dira. Hori, bistan denez, idazten eta irakurtzen irakasteko baldintza egokienak biltzeko prozesuan lehen urratsa baizik ez da. Lehenik eta behin, maisu-maistrek diotena eta egiten dutena erkatu behar ditugu eta, areago, irakaskuntza-praktika jakin batzuk bereizgarri dituzten testuinguruetan hurrek protagonizatzen dituzten ikaskuntza-prozesuak arreta handiz begiratu behar ditugu. Horiexek dira une honetan kezka-gai ditugun zereginak.

Argibideak

Galdetegi hau ikerketa proiektu bati dagokio. Proiektuak MECen (Hezkuntza eta Zientzia Ministerioaren) laguntza du, eta estatuko zortzi autonomia erkidegok hartzen dute parte bertan. Laguntza eskatzen dizugu, zuen eskoletan irakurtzen eta idazten irakasteko irakasleek erabiltzen dituzten praktiken berri izan dezagun. Mesedez, erantzun zer egiten ari zaren aurtengo ikas-

turtean zure gelan, eta ez zure ustez egin beharko litzatekeena, ezta iraganean egin duzuna edo etorkizunean egingo duzuna ere. Aurtengo ikasturtean egindako praktikaren batek ikasturteko zati bat besterik hartzen ez badu –esate baterako urtearen hasieran edo bukaeran –, “batzuetan” erantzun ezazu. Laukitxoaren barnean erantzun behar duzu (laukitxoan gurutzea eginez). Galdera bakoitzeko erantzun bakarra eman daiteke.

<p>Sexua:</p> <input type="checkbox"/> Gizona <input type="checkbox"/> Emakumea	<p>Adina:</p> <input type="checkbox"/> 30 urtera arte <input type="checkbox"/> 31tik 40ra bitartean <input type="checkbox"/> 41etik 50era bitartean <input type="checkbox"/> 51tik gora	<p>Ikasketa-prestakuntza:</p> <input type="checkbox"/> OHOkoko irakaslea; maisu-maistra. Zehaztu espezialitatea: <input type="checkbox"/> Lizentziatua. Zehaztu espezialitatea: <input type="checkbox"/> Beste batzuk. Zehaztu:
<p>Ikastetxea:</p> <input type="checkbox"/> publikoa <input type="checkbox"/> pribatua <input type="checkbox"/> kontzertatua	<p>Eremua:</p> <input type="checkbox"/> hiria <input type="checkbox"/> hiri-ingurua <input type="checkbox"/> herria <input type="checkbox"/> landa-gunea <input type="checkbox"/> beste batzuk. Zehaztu	<p>Irakaskuntza:</p> <input type="checkbox"/> Haur Hezkuntza 5 urte <input type="checkbox"/> Lehen Hezkuntzako 1. maila
<p>Irakurtzen eta idazten irakasteari buruzko etengabeko prestakuntza jardueretan hartu duzu parte.</p> <input type="checkbox"/> azken 5 urteotan <input type="checkbox"/> duela 5 urtetik gora <input type="checkbox"/> inoiz ere ez		<p>Irakurtzen eta idazten irakasteko erabilitako metodologia:</p> <input type="checkbox"/> metodo foniko edo fonetikoa <input type="checkbox"/> metodo silabikoa <input type="checkbox"/> metodo mistoak <input type="checkbox"/> metodo orokorrak <input type="checkbox"/> beste bat. Adierazi zein:
<p>Oharrak:</p>		

1. Irakurtzeko eta idazteko jarduerak talde txikitan egi-
ten ditut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

2. Irakurketa eta idazketa gelan sortzen diren egoere-
tatik abiatuz lantzen ditut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

3. Ikasleek irakurketan zenbat aurreratu duten jabetze-
ko, ezagutzen ez dituzten testuak ulertzeko nola mol-
datzen diren begiratzen dut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

4. Orain lanean ari naizen ikastetxean bi etapetako ira-
kasleok (Haur eta Lehen Hezkuntzakook) modu koor-
dinatuan antolatzen ditugu irakurtzen eta idazten ira-
kasteko jarduerak.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

5. Zein hitz irakatsiko ditudan erabakitzeko, haurrek
erakusten dituzten esperientziak hartzen ditut aintzat.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

6. Ikasturtearen hasieran jada hautatuta ditut ikasturte-
an erabiliko ditudan irakurketako nahiz idazketako edu-
kiak.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

7. Eskola-ordutegian, letrak ezagutzeko eta grafia-soi-
nu harremanaz jabetzeko jarduerak lantzeko ordutegi
zehatza programatzen dut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

8. Ikasleek idazketan zenbat aurreratu duten jabetze-
ko, letra onaz ala txarraz idazten duten begiratzen dut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

9. Ikasturteko edukiak eta jarduerak programatzeko,
eskola-liburuak hartzen ditut oinarri.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

10. Ikasleek idazketan zenbat aurreratu duten jabetze-
ko, haurrek testu laburrak euren kabuz nola idazten di-
tuzten begiratzen dut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

11. Nire gelan gune bereziak daude, egiten diren jardueren arabera (liburutegia, blokeak, adierazpen plastikoa, etab.).

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

12. Material hauek erabiltzen ditut: egunkariak, gutunak, publizitate-iragarkiak, sukaldaritza-errezetak, etab., irakurtzeko eta idazteko jardueretan.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

13. Eskola-ordutegian denbora jakin bat erabiltzen dut, irakurtzeko eta idazteko jarduerak egiteko.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

14. Ikasleek irakurketan zenbat aurreratu duten jabetzeko, zuzen eta erritmo egokian irakurtzen ote duten begiratzen dut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

15. Talde txikiekin egindako irakurketako nahiz idazketako jardueretan, maila bereko haurrak talde berean ipintzen ditut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

16. Ikasleei irakur dezaten eskatu aurretik, testuko irudia edo beste aztarna batzuk erabiltzea testuan esaten dena ulertzen saia daitezela gomendatzen diet.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

17. Gelan, ipuin-liburuez gain, entziklopediak, atlasak eta hiztegiak erabiltzen ditut.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

18. Nire eskoletan hurrek beren kabuz idazten dituzte idatziak, banan-banan edo beste ikaskide batzuekin batera.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

19. Irakurtzen eta idazten irakasteko letrak eta letra horiek adierazten dituzten soinuak ezagutzen erakusten diet.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

20. Irakurketako jardueretan haurrak beren esperientziak kontatzen desbidera ez daitezela saiatzen naiz.

- Inoiz ere ez
- Ia inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

21. Haurrak hitzak idatz ditzaten sustatzen ditut, nahiz eta hitz horien letra guztiak ez ezagutu.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

22. Hurrek irakurri beharrean asmatu egiten dutenean, zuzendu egiten diet.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

23. Idazten erakusteko jardueren artean, ezagutzen ditzuten hitzak kopiatzea proposatzen dut.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

24. Hurrek ezagutzen duten hiztegia erabiltzen duten ipuinak hautatzen ditut, edo, bestela, ipuina moldatzen dut, hala izan dadin.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

25. Ahots ozenez irakurtzean abiadura bizkortzeko jarduera bereziak proposatzen ditut.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

26. Ahozko hizkuntza lantzen duten jarduerak eta idatzikoa lantzen dutenak bereizten ditut.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

27. Ortografia erakusteko, adinaren arabera ortografia-arau egokiak irakasten ditut, eta, gero, zenbait hitzekin jartzen dituzte praktikan.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

28. Idatzitakoa zuzentzeko borragoma edo beste edozein elementu ematen diet ikasleei.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

29. Ahoz adierazitako hitza osatzen duten soinuak aztertzeko jarduerak egiten ditut.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

30. Ortografia-akatsak izan arren, haurren lanak idatzi ditzuten moduan erakusten ditut gelan.

- Inoiz ere ez
- la inoiz ere ez
- Batzuetan
- Sarritan
- Oso sarri
- Beti

“Butlletí LaRecerca” aldizkarian, 10. zbkian plazaratu zen artikulu hau 2008an.





**MONDRAGON
UNIBERTSITATEA**

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIAN
FAKULTATEA