



Mondragon  
Unibertsitatea

Humanitate eta Hezkuntza  
Zientzien Fakultatea



Mondragon  
Unibertsitatea

Humanitate eta Hezkuntza  
Zientzien Fakultatea

# Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza

**KARMELE PEREZ LIZARRALDE  
AGURTZANE AZPEITIA EIZAGIRRE  
ARANTZA OZAETA ELORZA**





Mondragon  
Unibertsitatea

Humanitate eta Hezkuntza  
Zientzien Fakultatea



**Aitortu - Partekatu Berdin (CC BY-SA):**

Obra honen eta honen obra eratorri posibleen erabilera komertziala baimentzen da, eta horien banaketa jatorrizko obra arautzen duen lizentzia berdinarekin egin beharko da.



Mondragon  
Unibertsitatea

Humanitate eta Hezkuntza  
Zientzien Fakultatea

# Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza

**KARMELE PEREZ LIZARRALDE  
AGURTZANE AZPEITIA EIZAGIRRE  
ARANTZA OZAETA ELORZA**

## **IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA GOGOETATSUA, HEZKUNTZA BERRITZEKO GILTZA.**

Egileak:

Karmele Perez Lizarralde, Agurtzane Azpeitia  
Eizagirre eta Arantza Ozaeta Elorza.

Miker ikerketa-taldea  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta  
Hezkuntza Zientzien Fakultatea.  
2021eko ekaina.

ISBN: 978-84-09-35107-7

Lege Gordailua: 01421-2021

Diseinua: Azk Taldea.

Inprimaketa: Gertu inprimaketa



**Mondragon  
Unibertsitatea**

**Humanitate eta Hezkuntza  
Zientzien Fakultatea**

# 1

**Hitzaurrea**  
**4-7**

# 2

**Sarrera**  
**8-13**

# 3

**Irakasleen  
etengabeko  
prestakuntza:  
begirada berria  
arazo zaharrei**  
**14-45**

3.1. Berrikuntza  
hezkuntzan: zer  
ikasi dugu **16**

3.2. Gure hautua  
berrikuntzan:  
irakaslea. Edo, sasoi  
bakoitzak bere  
irakasleak **17-20**

3.3. Bide bila:  
prestakuntza eredu  
gogoetatsua eta  
irakasle kontzientea  
jomugan **21-28**

3.4. Gure ereduaren  
ezaugarritzea **29-45**

# 4

**Hizkuntzen  
trataera**  
**46-87**

4.1. Gure iparra:  
ikasleen profila  
eraikitzea **48-51**

4.2. Eleaniztasuna  
helburu, euskara  
ardatz **52-53**

4.3. Murgiltze-  
eredua, ikasitako  
lezioak **54-59**

4.4. Nola ikasten  
eta irakasten dira  
hizkuntzak? Marko  
baten bila **60-83**

4.5. Hizkuntzen  
trataera  
erabakitzeke,  
ikastetxeko  
Hizkuntza Proiektua  
**84-87**

# 5

**Hondar-hitzak**  
**88-91**

# 6

**Bibliografia**  
**92-100**

## Hitzaurrea

# 1

# Hitzaurrea



**Eskaintza: Matilde Sainz Osinagari**





Urte asko dira ikerketa-taldeari izena jarri geniola. Ez zen erraza izan. Hizkuntza zen gure diziplina eta ikerketarako gaia..., elea..., eleaniztasuna..., ahozko eta idatzizko hizkuntza..., mintzaira... Hortxe aurkitu genuen oinarria, mintzairaren ikertegia, MIKER. Harrezkero, izandako esperientziek eta esperientzia horietan eraikitako harremanek eta elkarlanak egin gaituzte, horien bidez hazi gara. Horregatik liburu hau taldekide (izan) garenon aitortzatik hasi nahi dugu, hemen kontatuko ditugunak arian-arian eta taldean osatzen eta hausnartzen joan baikara, eta ez lirakeke diren modukoak izango ez bagina elkarrekin ikastetxeetara joan, ez bagenu elkarrekin ikeru edo ez bagenu elkarrekin irakurri, aztertu, eztabaidatu... Guztion ekarpe- nek egin gaituzte garen modukoak.

Ezin, bada, ahaztu lankide ditugun Idurre Alonso, Diego Egizabal, Eneritz Garro, Julia Barnes, Aitor Errazkin, Amaia Lersundi eta Maialen Arnedo, ezta ere ibilbidean zehar bidelagun izan ditugun Josune Zabala, Aroa Murciano, Haizea Galarraga, David Fernández, Maite López eta Xabi Hernández. Eta, nola ez, maitasun eta eskerronez gogoratzen dugu taldearen sor- tzaile, gidari, irakasle eta arima izan den Matilde Sainz Osinaga.

Horrez gain, garrantzitsua izan da ibilbide horretan beste talde batzuekin eraikitako sare eta elkarlana ere. Ezin ahaztu Huhezi-n bertan BAHIAIALE ikerketa-taldearekin daukagun lankidetzeta. Eta ahaztezinak dira, halaber, HIPREST<sup>1</sup> sarearekin eta EHUko ELEBILAB ikerketa-taldearekin izandako harreman eta elkarlana. Guztiek eskaini dizkigute ikasteko eta ikertzaile- irakasle moduan garatzeko testuinguru eta aukera paregabeak.

Azkenik, ezin aipatu gabe utzi ikastetxeetako eta geletako ateak zabaldu dizkiguten irakasle guztiak. Ezinezkoa da hemen ikastetxe eta irakasle guztien izenak aipatzea, baina azpimarratu nahi dugu haiekin konpartitu, esperimentatu, aztertu, deskubritu, eztabaidatu eta ikertu ditugunei esker asko ikasi dugula eta horiek gabe ez geundekela gauden tokian.

Gure esker ona guztioi!

---

## 1

Hiprest sarea sortu zen Ginebrako Unibertsitateko Itziar Plazaolaren ekimenez eta EHUko eta Mondragon Unibertsitateko irakasle multzo batekin batera, irakaskuntza jardueraren azterketa egin eta hizkuntza-irakasleen prestakuntzan sakontzeko eta ikertzeko. 2010-2016 urteen artean gauzatu zen elkarlan hori.

## Sarrera

# 2

# Sarrera



**Nahi genuke hasieratik bertatik uler dadin  
nondik hitz egiten ari garen eta zeintzuk diren  
lan honekin erdietsi nahi ditugun helburuak  
eta erronkak, daukagun gogoia, bilatzen dugun  
eragina, sustatu nahi dugun gogoeta.**



Urte asko dira irakasleen prestakuntzan ari garela, hasierako zein etengabeko prestakuntzan, bai eta, gure ikerketetan oinarrituta, ikastetxei aholkularitza ematen ere. Horrek eraman gaitu, arian-arian, elkarren arteko harremanak hurbiltzera, eskoletako behar eta ametsak gure sentitzera, finean, eskolaren eta unibertsitatearen arteko elkarlana sustatzera. Izan ere, tradizioan, zenbait begiradatik, elkarrengandik urruti ikusi izan dira eskolaren eta unibertsitatearen interesak, estiloak, beharrak eta izaerak. Alde batean egon da akademia eta ikerketa akademikoa, eta beste aldean egon da errealtatea, praxia. Guk beste modu bateko harremana eta elkarlana ikusten ditugu. "Teoria eta praktikaren" arteko amildegia murriztu eta gure proposamena izan ohi da elkarrekin lan egin eta elkarrengandik ikastea, eskolako irakasleekin konplizitatea lantzea, elkarrekin aberastea ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuak, eta elkarrekin ezagutza pedagogiko eta didaktiko berria sortzea. Horretarako, jakina, elkarri aitortu behar diogu bakoitzak duen ezagutza eta erantzukizuna. Eta horrek eskatzen du, aldi berean, hori gerta dadin giroa lantzea eta zaintzea. Azken batean, etorkizuneko gizartea aldakorra eta ezegonkorra izango da, eta gizarte aldakor horretara egokitzen lagunduko digun hezkuntza behar dugu, hortaz, biziko garen gizartean begirada kontziente eta kritikoz moldatzeko gai diren pertsonak trebatu nahi ditugu, espiritu kooperatibo batekin eta modu kolektiboan lan egingo dutenak. Hezkuntza (komunitatea, gizartea) eraldatu nahi badugu, bada, eskola eta unibertsitatearen arteko elkarlana funtsezkoa izango da.

Lan honek Mondragon Unibertsitateko MIKER ikerketa-taldeak azken 15 urteetan izandako esperientziatik eraikitako markoa jasotzen du. Tarte horretan ehundik gora ikastetxe eta erakunderekin jardun da lanean, hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntzaren gaia ardatz hartuta. Lan horien bidez, taldeak prestakuntza-eredu bat sortu du, liburu honetan aurkezten dena.

Prestakuntza-ereduaren iturburuak bilatzen hasita, testu-generoak lantzeko sekuentzia didaktikoak sortu ziren garaira jo beharko genuke. 80ko hamarkadan, hizkuntzak irakasteko metodoak iraultzeko joera nagusitu zen, eta joera hori Euskal Herrian ere gauzatu zen. Sasoi horretan erreferentziazkoak dira Luis Mari Larringan, Itziar Idiazabal edo Begoña Ocio, eta Eskoriatzako Irakasle Eskolan bertan ere Matilde Sainz Osinaga eta Mariam Bilbatua Perez ikastetxe askotan D eta B ereduko hizkuntza proiektuen eragile izan ziren. Hala, hizkuntzaren didaktikan pauso berriak eman genituen ikaskuntza eta irakaskuntza testu-generotan antolatzeko, curriculumak eraldatzeko eta metodologikoki sekuentzia didaktikoak erabiltzeko.

Baina denboraren bilbean, arreta mugitu egin zen metodoetatik irakasleengana. Izan ere, zein neurritan erabiltzen zituzten irakasleek baliabide berriak? Zein neurritan ziren eraginkorrak eta sortzen zuten garapen profesionala sekuentzia haiek? Beste fase bat abiatu genuen

orduan MIKERen: **gela** hartu genuen erdigunetzat, eta benetan gertatzen zena eta hizkuntza irakasteko moduen aplikazioa nola egiten zen aztertzeari ekin genion. Modu horretan sortu zen irakaslearen prestakuntzan sakontzeko beharra eta horretarako teknika berriak probatzea (Bronckart, 2005). Teknika edo dispositibo berri horien helburua irakaslearen gaitasun profesionala ezagutzea izan da, ez soilik bere errutinak, estrategiak eta konpetentziak, baita zailtasunak eta porrotak ere.

Hizkuntzaren ikaskuntzan eta irakaskuntzan zein irakasleen prestakuntzan sakondu behar hori bat etorri da azken urteotan hezkuntza astindu duen berrikuntzaren uholdearekin, eta horri ere erreparatuko diogu liburu honetan. Izan ere, eskola eraldaketa prozesuan da, gure herrian eta mundu osoan ere bai. Eskola bere burua birformulatzeko ahaleginean dabil gizarte konplexu honetan, eta erakunde gisa galdera berriei erantzun nahi die.

Gauzak horrela, esku artean duzun liburu hau bi atal nagusitan banatzen bada ere —irakasleen etengabeko prestakuntzari erreparatzen dio lehenak, eta hizkuntzen trataerari eta didaktikari erreparatzen dio bigarrenak—, bertan **hiru errelato** aurkituko dituzu.

Lehena hezkuntza berrikuntzaren errelatoa da, eta erakusten du eskola ikasteko eta irakasteko moduak berrikusten, kudeaketa, lidergoa eta rolak birpentsatzen eta aldaketa prozesuak bizitzen. Hezkuntza komunitateko ahots askok diote ez dela aldaketa eskolan gertatzen ari, aitzitik, eskolaren aldaketa gertatzen ari dela.

Bigarren errelatoak hezkuntza berrikuntzaren aktore nagusietako bat ukitzen du: irakaslea. Irakaslearen prestakuntza bideak eta irakaskuntza praktiken garapena edo aldaketa jarri nahi ditugu erdigunean. Izan ere, berrikuntza egongo bada, praktikak aldatu beharra dago. Horretarako, praktika gogoetatsua eta praktikaren analisisa dakartzagu bide gisa. Norbere lana hobeto ezagutzea proposatzen dugu, bai eta gure jarduera gidatzen duten barne iturrien lanketa egitea ere.

Hirugarren errelatoa hizkuntzaren ingurukoa da. Zehatzago esanda, ikasleek hitza hartzeko irakasleek diseinatzen dituzten testuinguruez ari gara: ikasleek pentsatzeko, arazo bat konpontzeko garaian parte hartzeko, hizkuntza erreminta gisa erabiliz informazioa ezagutza berri bihurtzeko, talde lanean aritzeko... Hain zuzen ere, talde lanean hitz egitean aitortzen baitiogu hizkuntzari funtzio berezia duela pentsamendu kolektiboa eraikitzeko (Mercer, 2001). Horregatik liburu honen hartzailleak ez dira soilik hizkuntza irakasleak, arlo guztietako irakasleentzat baita hizkuntza pentsamendua eta ikaskuntza sustatzeko erdiguneko tresna.

Liburua, bada, hiru errelato horiek aintzat hartuz antolatuko dugu: berrikuntzaren inguruko funtsezko ideia batzuk garatuz abiatuko dugu

eta jarraian berrikuntzaren eragile nagusian oin hartuko dugu, irakasle gogoetsuaren irudian, hain zuzen. Alderdi horiek liburuko lehen atala osatuko dute. Bigarren atalean hizkuntzaren eremua bihurtuko da arretagune. Jakin baitakigu hizkuntzez eta hizkuntzen trataeraz hitz egiten dugunean egoera konplexua dugula eskoletan, eta, beraz, alderdi horrek hartuko du bigarren atal osoa.

Liburuaren irakurketa eta erabilerari dagokionez, irakasleen gogoeta sustatzeko galdera batzuk proposatu ditugu atal bakoitzaren abiapuntu gisa. Galderen helburua bikoitza da: batetik gai bakoitza aurkezteko eta antolatzeke baliagarriak dira, baina baita gaia norbere ikastetxean eta praktikan kokatzeko modua ere, atalaren irakurketak lagun dezan norbere errealitatea birpentsatzen. Galderetatik abiatuta, aukera dago, bada, bakarka irakurtzeko zein taldean lantzeko: atalez atal irakasle-taldeak norbere errealitatea aztertu dezake eta horrekin modu autonomoan gogoeta egin eta ikastetxearen eta irakasleen beharrak eta erronkak identifikatu ahal ditu, adibidez, tertulia pedagogikoen bidez.

Gatozen harira!

**Irakasleen etengabeko prestakuntza:  
begirada berria arazo zaharrei**

# 3



**Irakasleen  
etengabeko  
prestakuntza:  
begirada berria  
arazo zaharrei**



## 3.1 Berrikuntza hezkuntzan: zer ikasi dugu

**Zer da berrikuntza guretzat? Nola ulertzen dugu hezkuntza-berrikuntza? Zertarako berritu? Noiz eta nola abiatzen dugu berrikuntza? Noiz sentitzen dugu berritu beharra? Nork berritzen du eskola? Eta zer berritzen dugu? Berrikuntza ulertzeko eta egiteko modu bakarra dago? Zein da gurea?**

Berrikuntza sasoian bizi gara, mundu mailako fenomeno da eskolak berrirudikatzea eta berrasmatzea gizarte-erronkei erantzuteko. Hala ere, berrikuntza-prozesuak konplexutasun handiko mugimenduak egitea dakar, eta horrek jarrera irekia izatea eskatzen du, konfort egoeretatik irtetea, ziurgabetasun maila handia kudeatzea, anbiguotasunean bizitzea eta erroreak egiteko jarrera irekia izatea. Era berean, berarekin dakar XXI. mendean bizi dugun etorkizun emergenteari ongietorria eman eta etorkizuna eraiki eta lideratu beharra ere (Scharmer, 2007). Eginkizun horretan hezkuntza-berrikuntza gakoa izango da.

Hezkuntza-berrikuntzaz edo eskola aldaketaz ildo batzuk ekarri nahi ditugu ireki berri dugun leiho honetara, ikasitakotik edo izandako eskarmentutik tiraka. Zertaz jabetu gara, bada? Tradizionalki, ez dela irakaslea hartu ikastetxea barrutik hobetzeko eragileztat; areago, pentsatu izan da berrikuntza eta eraldaketa kanpoko baliabide eta orientabideetatik eratorriko dela. Ildo beretik, onartu izan da irakasleen prestakuntza ere "kanpotik barrura" edo "goitik behera" (tokian tokiko administrazioen preskripzio orokorretik, esaterako) gauzatzen dela.

Hala eta guztiz ere, gaur egun gero eta gehiago defendatzen da **eskolaren aldaketarako barne-gaitasuna aktibatu, optimizatu eta mobilizatu beharra** dagoela (eskolak berak erakunde gisa, irakasleak eta irakasle taldeak), hezkuntza barrutik eta tokian-tokian aldatzeko (Harris 2008; Hargreaves & Fullan, 2014; Skinnari & Nikula, 2017). Horrek beste afera batera garamatza: nola sustatu aldaketarako gaitasuna eskoletan?

Ikusirik gobernuak sustatutako "goitik beherako" aldaketak ez zirela eraginkorrak, hainbat ahalegin egin dira eskola hobetzeko joan zen mendeko 60ko hamarkadan hasita. 90eko hamarkada arte, hainbat etapa bizi izan zituen eskolaren aldaketak (aldaketa metodologikoa, aldaketak antolaketan, kalitatearen gorakada...). Alma Harrisek (2000) bost ezaugarritara ekartzen ditu eskolaren berrikuntzarako gakoak:

- 1. Ipar garbia izatea.** Ikastetxearen etorkizunaren ikuspegi partekatua izatea zentro guztian.
- 2. Lidergo hedatua izatea.** Horrek esan nahi du, hala zuzendariak nola irakasleek, nolabaiteko lidergo rola jokatzea. Funtsezkotzat jotzen da erantzukizuna partekatzea, beharrezkoak diren erabakiak hartzea

eta hortik etor daitezkeen arriskuak norbereganatzea. Lidergoa birkontzeptualizatu egiten da, funtzio aktibo, parte-hartzaile eta kolegiatua izateko.

**3. Berrikuntza proiektu testuinguratuak izatea.** Berrikuntza proiektuak testuinguru zehatzetara ekarri behar dira. Ez dago gida unibertsalik eskola hobetzeko, ikastetxe bakoitzak bere ezaugarri bereziak baititu, bere historia, espektatibak eta beharrak. Irakasleak, ikasleak, zuzendariak eta, oro har, hezkuntza komunitateko partaideak desberdinak dira han eta hemen, egoera bakoitza singularra eta bakarra da. Egokiena ikastetxe bakoitzak bere programa hautatzeko aukera izatea da. Ikastetxearen beraren historiak eta beste ikastetxe batzuetako esperientziak orientazioa eta laguntza eman dezakete berrikuntza prozesuetan.

**4. Berrikuntza ikasleen lorpenetan ardaztua izatea.** Berrikuntzan baino gehiago, ardatza ikaslearen jarri behar da. Programaren arrakastaren giltza, izan ere, ikasleen aurrerapenak dira, eremu profesional, pertsonal eta sozialean. Horrek berarekin dakar ikasleak, direnak direla, onartzea eta ikastetxe bakoitza egokitzea beraien ikaskuntzara (ez alderantziz).

**5. Maila anitzeko begirada izatea.** Espero bada ikastetxea hobetzea, ezinbestekoa da aldaketa prozesuak sistematikoki begiratzea, eskola bera, irakaslearen maila, ikaslea bera eta gela zainduz. Berrikuntza alderdi zehatz batetik has daiteke, baina jomugan izan behar da alderdi horrek nola eragingo duen osotasunean. Iparrean, aldaketa globala eta integrala izan behar da.

Horiez gain, gaur arte beste lezio batzuk ere ikasi ditugu, besteak beste, **hezkuntza komunitatearen garrantzia**, gela hedatuaren ideia —gelako ateak komunitatera zabaltzea ekarri duena—, eta irakasleak eta ikastetxeak sarean lan egitearen ideia. Berrikuntza modu horretan begiraturaz gero, eskolak ez dira jada hezkuntza agintaritzatik eta akademiatik sortutako arauak eta legeak ezartzeko toki gisa hartuko bakarrik. Eskolako berrikuntzari dagokionez, ondorio garrantzitsuak ditu horrek, izan ere, hasi gaitezke irudikatzen eta onartzen eskolatik eskolara proiektu eta programa bereziak eta desberdinak sor daitezkeela.

## 3.2 Gure hautua berrikuntzan: irakaslea. Edo, sasoi bakoitzak bere irakasleak

**Gure ikasleek nola ikasten dute? Nolako testuinguruak eskaintzen dizkiegu gizarteko erronkei aurre egiteko? Zer begirada eta estrategia izan behar ditugu irakasleok gure ikasleei haien garapen pertsonal eta akademikoan laguntzeko?**

**Mundua aldatzen ari da.** Ditugun **desafio sozialek** eskatzen dute eskolaren lana birpentsatzea eta irakaslearen rola eta eginkizuna birdefinitzea, gaitasun berriez janztea, ditugun erronka konplexuei aurre egiteko gaitzea. Gaur egungo munduari begiratzen badiogu, bizi dugun aro historikoaren neurria ematen diguten zenbait fenomeno ikus ditzakegu:

- Migrazio mugimendu handiak, kulturartekotasuna eta aniztasuna dakarkigutenak. "Elkarrekin bizitzen ikasi" erronka erdigunean jarri zaigu horrela (Unesco, 2016).
- Digitalizazioaren aroa, gizartearen maila eta adin guztietara iristen dena, alde positibo eta negatiboekin. Digitalizazioak kompetentzia eta trebetasun berriak garatzea dakar, ezagutza egituratu eta akademikoaren gainetik.
- Gure sasoi honek gizakiari dakarkion ziurgabetasuna, Edgar Morin filosofo eta soziologoak etorkizuneko hezkuntzarako beharrezko jotuen 7 jakintzak garatzea eskatuko duena: ezagutzaren itsutasunak, ezagutza pertinentetaren printzipioak, giza izaera irakastea, lurreko identitatea irakastea, ziurgabetasunei aurre egitea, ulermena irakastea eta giza generoaren etika irakastea (Morin, 1999).
- Manipulazio mediatiko globalaren ideia, joera eta modei dagokienez, pentsamendu materialistaren nagusigoa dakarrena, kontrola eta pribatutasunaren muga pitzadura.

XXI. mendea ez da XX. mendearen jarraipena. Leize zabala ireki da gizartearen prestakuntza beharren eta hezkuntza sistemak sortzeko gai diren emaitzen artean. Horiek ekarri dute, besteren artean, hezkuntza-berrikuntzaren eztabaida gure herrian ez ezik, baita munduan zehar ere. Fenomeno globala da: nonahi ikusi daiteke eskola birpentsatzeko mugimendua.

Aldi berean, ardura handiko unea da, aldaketok **konplexutasuna** baitute ezaugarri: aldaketaren norabideari erreparatu behar zaio, ikasle bakoitzaren eta guztien ikaskuntzari, irakasleen garapen profesionalari, erakundearen kulturari, aldaketaren kudeaketari, baliabideei, talde lanari... Aldaketa multidimentsionala da (Fullan, 2002). Gako diren askotariko elementuak daude hezkuntza-berrikuntzan.

Guk **irakasleari jarriko diogu arreta. Sasoi bakoitzak sasoiari egokitutako irakasleak ditu eskakizun.** Izan ere, ikaslea bera sasoiaren sasoi pertsona baita. Begiratzen badugu ikasle batek zer behar zuen jakin 1930. urtean eta begiratzen badugu zer behar duen gaur, agerikoa da desberdintasun sakonak ikusiko ditugula (Joshua, 2002), eta horrek irakaslearen egitekoan ere zuzeneko eragina izango du.

### Taula 1.

Ikaslearen gaitasunen bilakaera (Joshua, 2002)

<b>1930 urteko ikaslea</b>	<b>Gaur eskolan dabilena</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kopiatu eta deszifratu egiten du.</li><li>• "Eskalak" egiten ditu; ariketak eta prozedurak ikasten ditu errepikapenaren bidez.</li><li>• Lezioak buruz ikasten ditu, errepikatu egiten du, errezitatu, jakintza erreproduzitu.</li><li>• Ikaslearen arrakasta bere errendimenduaren arabera ebaluatzen da (azaleko ezaugarriek dute garrantzia, eta errepikapenaren korrespondentzia formalak ondo egiteak).</li></ul>	<p>Oraindik egiten du 1930 urteko ikasleak egiten zuena, baina baita ere:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analizatu, kuestionatu, inferentziak egin eta ulertzen saiatzen da.</li><li>• Bere ikuspuntua justifikatzen du, bere hautuak argumentatzen ditu...</li><li>• Ikasten du problematizatzen, kontzeptualizatzen, orokortzen...</li><li>• Ezagutzarekin harreman gogoetatsu eta metadiskurtsiboa garatzen du.</li><li>• Bere autonomia eraikitzen du eta gai da duen ezagutza azaleratzeko egoera berrietan erabiliz.</li></ul>

Gaitasun horiek aipatzen ditu Joshuak "errepikapenetik ulermenera" eman beharreko jauziaren titular gisara, eta esango genuke 2002tik hona aldaketa horren joera are nabarmenagoa dela. Alegia, eskolaren betekizunen garapen historikoa dakarkigu goiko taulak. Ikastetxeak izan duen ikaskuntza-kultura jada errotik aldatzen ari da edo aldatu da. Hitz gutxitan esateko, irakasleak esaten duena betetzera mugatzen den ikaslea izatetik, pasa nahi da bere burua autoeratu, gobernatu eta kudeatzen dakien ikaslea izatera. Eskolaren lana aldatu egin da, beraz, sasoi historikoak markatzen dituen ildoei erantzuteko.

Ildo bertsutik, psikologia kognitiboak modu honetan irudikatzen ditu engungo herritartasuna eraikitzeke giltzarri diren trebetasunak:

### Taula 2.

Herritartasuna eraikitzeke trebetasunak.

<b>Maila baxuko prozesu kognitiboak</b>	<b>versus</b>	<b>Maila altuko prozesu kognitiboak</b>
<b>Automatismoak</b>	<b>versus</b>	<b>Arrazoitze kontzientea</b>
<b>Errutinazko lanak, errepikakorrak</b>	<b>versus</b>	<b>Hausnarketa, kontzeptualizazioa eta soluzioak bilatzea egoera berri, konplexu eta problematikoen aurrean</b>
<b>Konplexutasun handirik ez duten eginkizun errazak</b>	<b>versus</b>	<b>Erabakiak hartzea</b>

Orobat, Ángel Pérezek (2012) defendatzen du ikasketak balio behar digula bizitza, gizartea, artea... ulertzeko. **Eskolaren lana**, beraz, ez da haurrak eta gazteak gauzak errepikatzen eta erreproduzitzen bideratzea, baizik eta ezagutzak eraikitzen eta ezagutzak erabiltzen jakitera bideratzea. Hortaz, hezkuntza sistemak jakin beharko luke gaur egun eskolan transmititzen diren ezagutzen garrantzia gutxituz doala, izan ere, informazioaren hazkunde esponentzialak ez du sostengarri egiten "dena" eskolan landu ahal izatea. Gure mende honetan informazioa iragankorra da eta nonahi lortu dezakegu. Beraz, eskolaren zeregina ikaskuntzan sakontzea izango da, pentsamendu kritikoan heztean, sormenean, ikasten ikasteko irekitasunean... Eta horrek dakar diziplina akademikoak eta diziplinen baitako ezagutzak bitartekoak izatea, baliabide edo tresnak izatea, ez helburuak. Haur eta gazteek ikaskuntzak bereganatu behar dituzte bizitzako egoerak ulertzen, interpretatzen, erabakiak hartzen eta ekiten lagunduko dietenak.

Lehenago esan dugu ikasle profil berriak eta trebetasun berrien garapenak bideratzen gaituela **irakaslearen rola birpentsatzera eta birdefinitzera**. Pablo Freirek berak ere hezkuntza-auziaren erdigunera dakar irakasletza, eta bere rola birdefinizioan dio "ezin dela irakatsi ikasi gabe" (Freire, 2012), hau da, irakasten duenak lehenengo ikasi egin zuen eta irakasten ari denean ikasitakoa berrikasten ari da. Horregatik **"denok gara irakasleak, eta denok gara ikasleak"**. Ikuspegi hori ez dator bat orain arte izan dugun ustearekin, alegia, "izaten jakitearen" eta "egiten jakitearen" oinarrian ezagutza teorikoa zegoelako ustearekin (Zabala & Arnau, 2007). Ikusi dugu ezagutza teorikoak ez direla nahiko irakasle izateko. Irakaslearen rol aldaketaz mintzo gara: irakaslea gida da, bidaide, entrenatzaile, sherpa, orkestra zuzendari, bidelagun da. Irakaslea, berriz, ikertzaile, bilatzaile, eraikitzaile. Irakaslea identitate berri baterantz eramaten saiatzen ari garen honetan, **irakaslea "erraztaile"** gisa definitzen dugu, eta bere egitekoa izango da testuinguruak sortzea eta prozesuak erraztea irakaslearen ikerketa eta sormena sustatzeko.

Honenbestez, agertoki berri horren aurrean, **irakasleen profesionaltasuna zabaldu, hedatu eta berritu** egin da. Eta profesionaltasun hori, aurrerago ikusiko dugun bezala, elkarrekintzan eraiki behar da, taldean, beste lankide batzuekin batera. Kontua zera da: nola sustatu XXI. mendeko eskakizunei erantzungo dien irakaslea, nola prestatu rol berri horiek hartzen eramango duen irakaslea eta nola sustatu aldaketarako gaitasuna eskoletan.

### 3.3 Bide bila: prestakuntza eredu gogoetatsua eta irakasle kontzientea jomugan

**Nola ulertzen dugu irakasleen prestakuntza? Zer prestakuntza mota egin dugu lanean ari garen aldian? Bakarrik jaso dugu? Klaustro mailako prestakuntza izan da? Nork proposatu du prestakuntza egin behar genuela eta zein izango zen prestakuntza-gaia? Zenbateraino erreparatu dio prestakuntza horrek gure praktikari? Eta zer etekin atera diogu? Eragin du gure egiteko moduetan edo gure ikastetxeko dinamiketan? Prestakuntza puntuala izan da ala prozesu bat abiatzeko aukera aprobetxatu dugu?**

Gaur egun bi korrante nagusi ikus ditzakegu irakasle lanbidearen prestakuntzan, irakaskuntzaren bi korrante teorikori erantzuten dietenak. Lehena positibistagoa da, preskripzioan oinarritzen da eta esaten dio irakasleari nola egin lan ikasleengan emaitza jakin batzuk lortzeko (kanpo ebaluazio nazional zein nazioarteko probetan islatuko direnak). Ikuspuntu honek fokatze teknikoaren alde egiten du. Beste hurbilbidea sozio-konstruktibista da eta irakasleen profesionalizazioaren alde egiten du. Kotsideratzen du irakaslea subjektu gogoetatsua dela, eta egoerak neurtzeko eta erabakiak hartzeko gai dela izango dituen egoera profesional ugarietara erantzuteko. Bigarrena da geure egiten dugun hurbilbidea.

Ondorengo orriotan dakargun prestakuntza ereduak MIKER taldean azken urteetako eskarmentutik eraikia da. Hala ere, eredu honek ez du esan nahi egoera guztietara erantzun bakarria emateko balio duenik. Prestakuntza eredu batek ez du esan nahi, ezta ere, urrats guztiak bete behar direnik, ezta eredu urratsez urrats jarraituta arrakasta izango denik ere (ez da "hau egiten baduzu, arrakasta izango duzu" pentsamendu magikoa!). Eredua interpretazioan datza, ikastetxeko taldearekin batera (zikloa, etapa, klaustro osoa, talde eragilea...) egiten den **jabekuntza eta ko-sorkuntza prozesua**n. Ereduaren bidez bizitzen den **ikaskuntza-prozesua da giltza**. Beste gako bat da ikaskuntza horrek profesionalki garapena eragiteko eta ikastetxean aldaketa sortzeko daukan indarra.

Irakasleen etengabeko prestakuntzak irakasleen profesionalizazioan eta garapenean duen garrantzia ez du inork eztabaidatzen gaur egun. Baina eredu guztiak ez dira berdinak, denek ez dute eragin eta etekin bera sortzen, guztiek ez dute erakunde mailako eraldaketa sustatzen; hortaz, ikastetxeak bere testuingurura eta xedera ondoen egokitzen den prestakuntza-eredua bilatu beharko du. Gorago esan bezala, sasoi

bakoitzak irakasle mota bat eskatzen du. Baina zein da gaurko eta biharko nahiko genukeen irakasle mota hori? Zein profiletako irakasleak prestatu nahi ditugu? Zer da irakasle eskarmentuduna izatea? Hezkuntza-egoera konplexuei modu autonomoan aurre egingo dieten irakasleak nola prestatu?

Hezkuntza-egoera konplexuei modu autonomoan eta aldi berean taldean aurre egingo dieten irakasleak prestatu nahiak irakasle gogoetatsura garamatza.

### 3.3.1 IRAKASLE GOGOETATSUA

Joan zen mendean sortu zen joera bat defendatzen zuena ezagutzak, baliabide kognitiboak... ez daudela adituen esku bakarrik. Ikuspegi horren arabera, ekintza edo jarduera bera da lanbide orotan ikaskuntza profesionalerako toki pribilegiatua. Eta irakaslearen lana ulertzeko nahia joera horretan kokatzen da. 1980ko hamarkadan Ameriketako Estatu Batuetan sortutako korronteak itzal handia izan du auzi honetan, hain zuzen, Donald Schön-en eta bere *The Reflective Practitioner* liburuaren eskutik. Irakasleari aitortzen dio lanaren autonomia, malgutasuna, irteera pertsonalizatuak eta sortzaileak emateko gaitasuna. Irakastea ez da lan mekanikoa, errepikakorra, baizik eta dimentsio artistikoa du. Irakaskuntza-lana teknikaz eta artez osatzen dela erakusten du. Gainera, irakaslea profesional gogoetatsua dela demostratzen du, **gogoeta jardueraren aurretik, bitartean eta ondoren** egiten duela erakusten du. Horrek, nolabait, irakasle-lanbidearen nobletzea ekarri du.

Izan ere, irakasle-lanbidearen estatusa zalantzan egon zen luzaroan. Lanbide batzuk soilik jotzen ziren eskubide osoko profesio gisa, besteak beste, sendagileak, abokatuak, magistratuak, perituak, zientzialariak, arkitektoak, zuzendari exekutiboak, ikertzaileak eta iritzi-kazetariak. Irakasletza ez zen lanbide horietako bat (Howsam et al., 1976); erdi-lanbide moduan ere hartzen zen, erdi-autonomia eta erdi-erantzukizuna zuena (Etzioni, 1969), ikuspegi aplikatzaile hutsean kokatua. Perrenoud autorearentzat (2001) **praktika gogoetatsua da giltza irakasle lanbidea profesionalizatzeko**, alegia, Schön-en ekarpenei esker, gaur egun irakasleak utzi dio bere burua teknikari edo artisau gisa soilik ikusteari eta bihurtu da profesionala, gogoetatsua delako, hausnartzeko gai delako (Tardif et al., 2012), eta bere baitan biltzen ditu aipatutako osagai guztiak (Paquay et al., 1996): artisaua da, alegia, asmatu, brikolatu eta egokitu egin behar izaten du; jantzia da, behar dituen ezagutzak ditu; teknikaria da eta erabili ahal ditu ikus-entzunezkoak, ordenagailua, etab.; testuingurua kontuan hartzen duen pertsona da eta gizarteko erronka sozio-ekonomikoak ulertzen ditu; eta gainera, pertsona eta profesional moduan garatzen da eta praktikari gogoetatsua da, alegia, gai da bere praktiken eta emaitzen azterketa kritikoa egiteko. Horri gehitu behar diogu ikaskuntzen eta gelako prozesu eta harremanen erraztaile izatea, bai eta bere praktikaren ikertzaile izatea ere; hau da, bakarka, irakasle-





Irakaslearen profil berri hori jomugan, gaur egun gero eta nabariagoa da prestaketa-ereduetan pauso bat harago joateko beharra. Azken urteetan demostratu da ezagutza teorikoetan oinarritutako prestakuntza-dispositiboak labur geratu direla irakasleen praktiken aldaketa ahalbidezeko, eta beharrezko ikusi da bide berriak urratzea (Plazaola et al., 2013; Lussi Borer et al., 2014; Murciano Eizagirre, 2019). Gaur egun ikasgeletan dagoen konplexutasunak askotariko erronken aurrean jartzen ditu irakasleak, eta beharrezko bihurtu da praktikaren inguruko goeeta sustatzen duten dispositiboak martxan jartzea (Bronckart, 2007b). Azken finean, prestakuntza eredu sakonak behar ditugu, emaitzetan efizienteagoak direnak, izan ere, irakasleek prestakuntzan ordu asko ematen dituzten arren, zein neurritan garatzen dira berrikuntzak edo aldaketak ikastetxean, gelan edo hezkuntza sisteman?

Irakasleari begirako **prestakuntza-dispositibo egokiaren bila**, bat egiten dugu Nóvoarekin (2009) esaten duenean ohiko prestakuntza-dispositiboak irakasle-profesiotik kanpo sortu izan direla, prestakuntza-prozesuak irakasleen errutina eta kulturatik urrun kokatu direla eta nekez sorrarazten dituztela beste modu batean pentsatzeko eta jarduteko moduak. Irakasleen garapen eremutik hurbil dagoen prestakuntza behar dugu horretarako. Baina irakaslearekin batera, "testuingurua" ere aldatu egin behar da: prestakuntza ikastetxean bertan egitea, ikastetxearen antolaketa, lan-giroa, erabakiak hartzeko prozesuak, botere-harremanak, irakasleen arazo errealetatik abiatzea, talde mailako prestakuntza-proiektuak... Aldaketa horiek guztiak eskatzen dute prestakuntza-eredu bat irakasleengan eta testuinguruan identifikatutako arazoetan oinarrituko dena.

Eta oraindik gehiago dago! Guk bilatzen dugun prestakuntzan, irakasleak gai izan behar du bere praktika diagnostikatzeko, ulertzeko eta eraldatzeko; egunerokoan sortzen zaizkion kezken aurrean, gai izan behar du galderak egiteko eta ikertzeko; kontzientzia kritikoa, praktikari buruzko gogoeta partekatua, erantzukizuna, autonomia profesionala, eta lantaldeen proiektu komun baten inguruko koherentzia, kohesioa eta egonkortasuna sustatu behar ditu bere garapen profesionalean (Santos Guerra, 2010). Hartara, prestakuntzak ez du soilik irakaslea eguneratu nahi; hori baino gehiago, **baldintzak eta testuinguruak sortu eta egoerak diseinatu** nahi ditu irakaslea gara dadin. **Irakaslearen emantzipazioa edo ahalmentzea** bilatzen da ikuspegi honetan.

### 3.3.2 IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA, INDIBIDUALA BAI, ETA TALDEKOA ERE BAI

Irakasleen prestakuntza-eredu tradizionalen, etengabeko prestakuntza jotzen zen irakaslea kulturaz janzteko unetzat (Imbernón, 2007). Suposatzen zen, gainera, ezagutza zientifiko eta didaktikoak gaurkotze hutsagatik irakasleak bere praktika aldatuko zuela eta bat-batean berritzaile eta hezkuntza-proiektu berrien sustatzaile bihurtuko zela.

Baina Imbernónen aburuz, prestakuntzaren estandarizazioak, teoriaren nagusitasunak, testuingururik ezak, gizarte-errealitateak eta beste hainbat faktorek prozesu hori eragozten zuten eta dute. Eta gainera, maiz irakaslearen formazioak irakaslea hartzaile indibidual gisa hartu izan du, eta irakaskuntzari buruz izan dugun errepresentazioak berak ere irakasle lanbidea lanbide indibidual eta bakarti moduan erakutsi du. Ikusi besterik ez dago literaturan eta zineman irakasle onaren irudi moduan zabaldu izan den figura bakartia eta heroikoa. Eta egia da, hein handi batean, irakasleak bere burua jantzi, egokitu eta garatu behar duela, baina egia da, halaber, jantzi, egokitu eta garatu taldean ere egiten dela, eta **benetako garapena eta aberastasuna banakoaren eta taldearen arteko elkarreaginean dagoela**. Alegia, irakasleek modu indibidualen izan dezaketen eraginkortasunaren aurrean, ikastetxe arrakastatsuek haien errendimendua handitzen dute talde lanaren bidez.

Horrek, jakina, eragina du prestakuntza-ereduan eta ikastetxean egingo den prozesuan. Sinesten dugu prestakuntza eredu batean non, alderdi diziplinar, tekniko eta objektiboez gain, irakasleak ahotsa duen eta gogoeta eta eztabaidagai bihurtzen diren hezkuntzako beste hainbat alderdi ere, hala nola, etika, harremanak, elkarlana, lankidetzak, jarrerak eta emozioak, malgutasuna, dedikazioa... (Imbernón, 2007; Esteve, 2011). Irakaslea sakonki eraldatzea nahi badugu, ikaskuntza eta irakaskuntza ulertzeko eta jarduteko moduak eraiki eta berreraikitze guneak sortu behar dira. Horrek esan nahi du irakasleek beren egiteko moduen eta abiapuntu dituzten printzipioen inguruan eztabaidatu behar dutela. Horrela, haien jarduera hobeto ezagutzeko, definitzeko eta birdefinitzeko aukera sortuko da, eta, aldi berean, sostengatzen dituzten printzipio teoriko eta metodologikoak definitu eta birdefinitzeko dituzte (Murciano, 2019). Hori da irakaslearen garapen indibiduala zein irakasle taldearen garapena bermatzeko modu eraginkorra, irakasleek irakasleekin ikasten baitute, praktikak partekatuz, trukaturik eta kontrastaturik; eta elkartruke horren ondorioz elkarren praktikak ugartzen dira.

Ikastetxeko proiektuan eta dinamiketan eragingo badu, ikastetxea da prestakuntzarako toki egokiena (Murillo, 2012; Bolívar, 2013). Hortaz, gelako lanaren hobekuntzatik abiatuta, erakundera orientatu behar dira aldaketa prozesuak. Unitate gisa ikastetxea hartzeak erakutsi du ikasleen hobekuntzari eragiten diola. Eta horretarako gehiago zentratu beharra dago "eskolako kulturari" eta ez hainbeste "eskolako estrukturan edo egiturari", kultura baita ikastetxearen garapenaren potentziala ulertzeko modu nagusia.

**Ikastetxearen kulturaz** ari garenean ikastetxearen ekintzarako kulturaz ari gara, nola antolatzen diren ikastetxeko irakas-jarduerak, zeintzuk diren barne-antolakuntzarako moduak, zein diren hezkuntza komunitateko eragileen artean ideiak, ikaskuntzak eta jarduna artikulatzeko leku eta moduak, etab. **Ekintza kolektiboa konfiguratzeko, laguntzeko eta eraldatzeko duena da kultura**. Gainera, gizarte-praktika bakoitzak bere objektu propioak sortzen ditu. Hala, irakasleen prestakuntzan beste

paradigma bat proposatzen ari garen honetan (norbere burua aztertzea eta horretaz hausnartzea) horrek kultura aldaketa bat sor dezake irakaslearen baitan eta ikastetxean bertan. Garrantzitsua da “berkultrazio” prozesuak kontuan hartzea, irakasleen kolektiboan egiten eta definitzen diren erak kontuan hartzea eta horiek eraldatze bidean jartzea.

Baina ikastetxeak izango badu bere berrikuntza eta bere formazio proiektua, espazioak behar ditu gelditu eta gogoeta egiteko, bisualizatzeko, diagnostikatzeko (Aragay, 2017). Irakasleak kexu dira maiz ez dituztela espazio horiek. Horren aurrean, prestakuntza-uneak ikusten ditugu elkarrekin pentsatzeko, eztabaidatzeko eta sortzeko gorde eta zaindu behar diren espazio gisa. Hortik eratorritako ikaskuntzak, taldeko prozesu eta ekintzatik egindako gogoeta-prozesua den neurrian, eragin ahal izango ditu esku-hartze kolegiatuak edo elkarrekin erabakitakoak, konpartitutako gogoeta prozesuetatik eratorriko direnak (Lupi3n Cobos & Gallego Garc3a, 2017). Talde-lan horrek aukera emango digu lan-hituroetan, lankidetzan moduetan eta erakundearen giroan eragiteko:

**“Irakasleak, bakarka eta elkarrekin ikasi gabe lan egiten dutenean, ez dira hain seguru sentitzen egiten dutenarekin (gerta daiteke zertan ari diren ere ez jakitea). Ez dira gai izaten beren buruari ezer azaltzeko, eta bakarrik geratzen dira, gutxiago arriskatzen dute, segurutik jotzen dute, eta ikasgelaren atea ixten dute”**

(Fullan, 2003a).

Horren aurrean, **prestakuntza** ulertzen dugu **garapen- eta eraldaketa-prozesu moduan**, etengabe negoziatzea eskatzen duena eta etengabe gogoeta konpartitua sustatu nahi duena, etengabe inplikazioa bilatzen duena. Profesional batzuk urduri jartzen dira horrelako prozesuetan, ez dute beharrik ikusten besteen aurrean agertu behar izateko, errezetak eskatzen dituzte epe laburrean horiek haien praktika eraldatuko dutelakoan. Baina eraldaketa prozesu dialogikoa da, erakundearen elkarrekin eragiteko prozesua da, eta eraginkorragoa izango da ahalik eta prozesu adostuena egin bada, elkarriketan oinarritua, horrek jarriko baitu erakundea ikasten duen erakundea izateko bidean.

Praktikan, prozesua ez da erraza. Beharrezkoa da lidergo eraginkorra izatea, talde pedagogiko berritzaile bat, ikastetxe-proiektu definitu bat, ipar argi bat, helburu komun bat, lantalde kohesionatu bat eta “behetik gorako” eta “goitik beherako” estrategia uztartua; izan ere “goitik beherako” estrategien bitartez ezinezkoa baita arazoaren muinera iristea eta kolektiboa konbentzitzea (Fullan, 2003b); eta, aldi berean, “behetik gorako” estrategia bat iparririk gabe gera liteke. Gainera, erakundearen benetako eraldaketa egon dadin, lidergoa pertsona guztiek hartu behar dute: lidergoa partekatua izan behar da, irakasle guztiak dira ko-erantzule; ezin da utzi kanpoko eta barruko aditu edo pertsona gutxi batzuen esku.

Ikastetxeak jakin behar du zeintzuk diren bere jakintza giltzak edo jakintza "kritikoak", berezi egiten dutenak, eta jakintza horiek partekatzeke eta birsortzeke dituen espazioak zeintzuk diren (klastroko bilerak?, etapako bilerak? beste talde batzuk ikastetxe barruan?). Hortik, "behar" bat identifikatu behar da, aldaketa egiteko premia bat sumatu. Unibertsitate-eskola harremanak laguntzen du, sarritan, jakintza horiek identifikatzen eta berrikuntzarako urratsak zehazten.

Ikusi dugu prestakuntza eredu honek harilkatu egiten dituela irakasle banakoaren zein taldearen prozesuak, eta, horrenbestez, **irakasle lanbidea edo ofizioa hartzen duela erdigunean**. Irakasle lanbideak "genero profesional" bat osatzen du, eta kontzeptu horrek lanbidea ulertzeko sozialki adostutako egiteko modu, jomuga eta arauei egiten die erreferentzia (Clot & Faïta, 2000). Lanbidera hurbiltzen den edonork irakasteko topatuko dituen baliabide, zeregin eta jokatzeko moduen biltegia aurkituko du, historikoki modu implizitua —arau partekatu eta bizipenetatik— eraiki eta transmititu dena. Genero profesionalaren ondoan "estiloa" dago, eta hori da irakasle bakoitzak generoa bereganatzeko duen modua, bestela esanda, lanbideko arau, jomuga eta egiteko moduak norberaren errealitate eta esperientzia espezifikotara egokitzea eta moldatzea. Irakasle lanaren eraldaketa bi elementu horien elkarreraginean dago. Arestian deskribatu ditugun elkarriketa prozesuen bidez, irakasle bakoitzak eraikitako estiloa kontrastean jartzen da genero profesionalarekin; horrek genero profesionala berreraiki, elikatu eta osatzen du, eta, aldi berean, genero profesionalak estiloa berreraiki, elikatu eta osatzen du, harreman dialektikoan.

### 3.3.3 TEORIA ETA PRAKTIKAREN UZTARKETA OINARRI

Irakasleen prestakuntzaz hitz egiten denean, alderdi eztabaidatu eta garrantzitsua dugu gelako testuinguruaren eta prestakuntza teorikoaren arteko amildegia. **Erroka handizat jotzen da teoria eta praktika uztartzearena**. Izan ere, oro har, ikastetxeko irakasleak zapuztuta sentitzen dira planteamendu teoriko eta praktikoko horiek arrakasta gutxirekin aplikatzen direlako, nahiz eta praktikan erabiltzeko egokituta egon (Melief et al., 2010).

Izan ere teoria ez da nahikoa irakaslea kompetentziaz janzteko. Eta praktikak, bere baitan, huts-hutsean ere ez du balio. Prozesuak eta ohiturak behar dira norbere lana berriz begiratzeko, berriz pentsatzeko eta alternatibak proiektatzeko. Hortaz, prestakuntza, eraginkorra izango bada, **irakasle taldearen testuinguru eta praktikatik abiatu** beharko da, eta, ezinbestean, irakaslearen esperientzia kontuan hartu beharko du, bera baita egoera horretan "aditua". Prestakuntzaz eta esperientzia praktikoz ari garenez, ezinbestean erreparatu behar diogu praktika horren eta teoriaren arteko harremanari. Elliotek (1993) aldaketa bat proposatzen du teoria eta praktikaren arteko erlazioan: proposatzen du baztertzea harreman tradizionala —praktika teoria aplikatzeko espazio moduan ikusten

duena—, eta horren ordez proposatzen du praktikari buruzko gogoetak eginez berariazko teoria ondorioztatzea, hau da, **praktika teorizatzea**. Ideia horrek erabateko aldaketa dakar; izan ere, irakasleak ikertu ahal ditu bere proposamen didaktikoak eta bere praktikatik teoriak ondorioztatuz. Horrek dakar **teoria eta praktikaren arteko solaskidetza** moduko bat sortzea, bien arteko etengabeko birformulazioa eskatzen duena. Irakasleen prestakuntzan **teoria eta praktikaren arteko harreman dialektikoaz** hitz egiten ari gara (Melief et al., 2010), non batak ez duen zentzurik bestea gabe, alegia, elkarren mendeko dira.

Bi elementuok lotuko dituen prestakuntzak irakasleei lagundu behar die haien praktikak eta praktikaren aurretik zein ostean dituzten ideiak eta errepresentazioak azalerratz, eta prestatzaileek praktika horietan dauden teoria implizitu zein esplizituak eraikitzen dituzte eta horiek birformulatuta berriz ere irakasleei itzuli. Ikuspegi horrek bat egiten du **ikaskuntza errealistaren paradigmarekin**, zeinak prestakuntzan zehar sortutako egoera eta kezka errealen gainean egiten duen lan, irakasleen arteko elkarrekintzarekin eta prestatzailearen esku-hartze gidatuarekin. Horrek esan nahi du ez dagoela soilik Teoria (T handiaz) adituengandik jaso, badago baita ere teoria (t txikiak), formatzen direnek sortua (Korthagen, 2010); alegia, bien arteko etengabeko kontrastean garatzen joango den teoriak hitz egiten ari gara.

### 3.3.4 PRESTAKUNTZA GOGOETATSUA NOLA EGIN? JARDUERAREN ANALISIA BIDE

Gogoeta prozesua ulertzeko, Korthagenek (2001) dio irakaslearen garapen profesionala esperientziatik abiatzen dela, ezagutza intuitibo edo inkontzientetik, eta hortik gero eta ezagutza kontziente eta landuagora igaro behar dela. Horretarako bide eraginkorrena irakasleak gelako jarduera erreala aztertzea da eta, horren bidez, ikasteari eta irakasteari buruzko errepresentazioez hausnartzea eta bere buruaren kontzientzia hartzea (Esteve, 2013). Kontzientzia hartu ostean, zergatietan sakondu behar da, alegia, zergatik egiten duen irakasleak egiten duena eta zergatik uste duen egin behar dela hala. Horrek lagunduko dio bere esperientziak oinarri teorikoekin uztartzen, eta teoriak lagunduko dio esperientziak sakonago ulertzen eta erabakiak oinarritzen. Prozesu zikliko hori islatzen da Korthagenen (2001) ALACT eredu gogoetsuan, edo Esteve eta Carandellen (2009) ziklo gogoetsuan. Bi ereduetan, oinarri edo kontraste teorikoa dator norbere praktika aztertu ondoren, modu kokatuan. Proposatzen dituzten faseen bidez, hausnarketa-prozesuak sustatzen dira eta horiek irakasleari lagunduko diote oinarritzko ezagutza maila batetik goragoko maila batera pasatzen, ezagutza didaktikoan aurrera egiten; finean, Gestalt maila intuitibo batetik abiatuta, norbere irakasle-jardueraren ulermenean sakontzen (Esteve & Carandell, 2009).

Ikaskuntza eredu honi **“ikaskuntza gogoetsua”** deitu izan zaio (Esteve, 2011). Oinarrian honako ideia biltzen du: irakaskuntzaren

praktikari buruzko ezagutza formazioan dagoen pertsonak berak eraiki behar duela, ez dela aurrez eraikia, eta prozesu hori esperientzietatik eta hausnarketatik abiatzen dela. Nola? Gero eta hausnarketa oinarrituagoak eginez, praktika hobetzeko bideak proposatuz eta gauzatuz prozesu ziklikoen bidez, eta gelako jardueraren etengabeko hobekuntza bilatuz. Izan ere, giza jarduera ulertzeko, ezinbestekoa da **ulertzea jarduerak berak zein esanahi duen gauzatu duenarentzat** (Alonso Amezua et al., 2017). Hortaz, irakaslearen etengabeko prestakuntzaren barruan, funtsezkoa da irakaslearen jarduera aztertzeko bideak jartzea, garapen pertsonal eta profesionalerako eraginkorrak izango diren formazio-jarduerak proposatzea eta irakasleen lana eta helburuak kontzeptualizatzea (Ozaeta Elorza, 2013). Finean, formazio-eredu honek, arloaren, didaktikaren eta pedagogiaren ezagutzan sakontzeaz gain, helburu du irakaslea auto-formaziorako gaitzea egunerokotasunean txertatuz praktikaren hausnarketa.

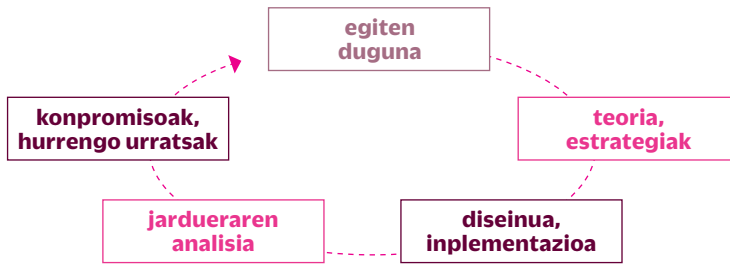
Prestakuntzari dagokionez, prestatzaileen lanak bide horretan laguntzea izan behar du, prozesu hori gauzatzeko mugarririk proposatuz, galdera esploratzaileen bidez gogoeta sustatuz, edota gaiaren inguruko erreferentzia teorikoak eskura jarritz. Izan ere, ikastetxeetan ikasleen ikaskuntza esanguratsua sustatzeko irakaslearen rola aldatu egin den bezala —transmisore izatetik ikaskuntzaren erraztaile, bidelagun izatera—, funtsezkoa iruditzen zaigu **prestatzaile bidelagunaren figura** irakaslearen etengabeko prestakuntzara ere zabaltzea. Azken batean, irakasleari nola lan egin behar duen esan beharrean, helburua da hari laguntzea bere jarduera hobetzeko estrategiak garatzen eta sistematizatzen, hobekuntza etengabekoa izan dadin, prestakuntza-alditik harago.

### 3.4 Gure ereduaren ezaugarritzea

**Prestakuntza egin dugunean, nolakoa izan da egin dugun prozesua? Prozesu horretan zeintzuk izan dira egindako urrats esanguratsuenak? Prestakuntza hori egin ondoren nola ikusi ditugu gure burua eta nolako eragina izan du gure egiteko moduetan? Zein eratako tresnak erabili ditugu gure praktika jasotzeko eta hausnarketa prozesua sistematizatzeko? Eta aukera berrietan pentsatzen eta horiek gauzatzen lagundu digute? Nola? Irakasle-talde moduan zer gogoeta sustatzeko balio izan du prestakuntzak?**

Esan dugu honezkero **prestakuntza-ibilbidea praktikan eragiteko gogoeta-prozesu gisa** ulertzen dugula, norberak egiten duenetik abiatu eta etengabe norberak egiten duen praktikari begira. Inspiratzaile

gertatu zaizkigu Korthagenen (2001) zein Esteve eta Carandellen (2009) proposamenak, eta horien haritik eraiki dugu gure eredua 2006 urteaz geroztik. Gure ibilbidea bost urrats nagusik osatzen dute:



**Irudia 2.**  
Prestakuntza ereduaren urratsak.

**Lehen urratsak** ikastetxeak prestakuntza gaiarekiko duen egoera diagnostikatu nahi du, alegia, irakasleak egiten duenetik abiatzen da. Egiten dena jasotzeko tresna nagusi gisa irakaslearen egunerokoa erabiltzen dugu.

**Bigarren urratsak** ekarriko du gelan egiten den praktikaren eta teoriaren arteko lehen kontrastea. Alegia, teoria eta estrategia didaktikoak etorriko dira egiten den horren gaineko lehen mapeoa eta gogoeta egin ondoren, ez lehenago. Teoria hori baliagarria da ulertzeko zer egiten den eta erabakitzeke zer eta nola egin edo aldatu nahi den.

**Hirugarren urratsean**, teoria eta estrategia horiek lagun izanda, diseinatzen da praktika berria eta gelara eramaten da. Irakasle batzuk prest egonez gero, gelaratze hori grabatu egiten da, egindako praktikaren gaineko azterketa egiteko.

**Laugarren urratsak** irakaslea aurrez aurre jartzen du bere praktika grabatuaren aurrean bere praktika aztertzen, betiere, prestatzailea edota lankideak lagun dituela. Urrats garrantzitsua da hori prestakuntza eta eraldaketa prozesuan. Grabatzearen kontu horrek dakartza askotan erresistentzia gehien, norberaren ikasgelako ateak irekitzea baitakar, eta irakasleek ez dute ohitura handirik haien praktika erakusteko ezta bideo-kamera baten aurrean jartzeko ere, hein batean, haien burua ikusteari eta besteen aurrean agerian geratzeari beldur diotelako. Denak arrazoi ulergarriak, baina gure garapena oztopatzen dutenak. Egoera honetan prestatzailearen ardura da jarrera ebaluatzailea saihestea, egoerari aurre egiten laguntzea eta irakasleen arteko giro lasaia sustatzea.

**Bosgarren urratsean** landu ohi dira irakasle-taldeak landutako gaiarekiko konpromisoak. Izan ere, egindako gogoetak taldekideen praktikan eragiteko hautuak egitera eraman behar ditu irakasleak, eta horretarako jaso egin behar dira. Gainera, hau da unea egindako prozesua



ebaluatzeko eta hurrengo urratsak erabakitzeko. Prozesua ziklikoa denez, lehen bost urratsen zikloa amaitzen denean bigarrena pentsatzeko eta proposatzeko unea ere izango da.

Jarraian azalduko dugu goian aipaturiko ibilbidean zer eta nola egiten dugun urrats bakoitzean, eta ekarriko ditugu ibilbidean zehar sortzen joan garen tresnak ere.

### **3.4.1 PROZESUAREN ABIAPUNTUA: HASIERAKO DIAGNOSTIKOA**

Lehenago esan dugun moduan, prestatzaileok irakasleen ondoan lan eginez aukera daukagu errealitatea ezagutzeko, bertako prozesuak, irizpideak eta egiteko moduak aurrez aurre begiratu eta bertako prestakuntza-beharrak zeintzuk diren ikusteko. Horretarako, ordea, ezinbestekoa da eskolako diagnostikotik abiatzea eta, goian genion bezala, irakaslea gai ikusten dugu bere praktika diagnostikatzeko, ulertzeko eta eraldatzeko, baldin eta horretarako prozedura eta tresnak eskura jarri eta horretan trebatzen bada. Izan ere, oso garrantzitsua da prozesuaren hasieran **gogoeta-gaia testuinguratzea eta erakundearen kokatzea**, hortik aurrera hitz egingo diren alderdiak irakasleen praktikan aingura daitezen, errealitatearekiko kontrastean hausnar daitezen. Horretarako, talde eztabaidak egiten hasten gara batzuetan, eta praktikaren argazkia lortzeko, tresna eraginkorra zaigu egunerokoa.

**Egunerokoa** da irakasleak lanean edo prestakuntzan zehar gertatutakoen behaketari emandako erantzun idatzia edo audioz grabatua (Richards & Lockhart, 1998), gertaera eta ideiak atxiki eta beranduago horien gainean hausnartzeko. Eta nola erabiltzen dugu? Batzuetan lehen saioaren aurretik bidaltzen zaie kontsigna irakasleei eta beste batzuetan lehen saioan egiten da egunerokoa erabiltzen trebatzeko tailerra. Egunerokoa betetzeko kontsigna prestakuntza-objektuaren arabera egokitu egingo da, jakina.

Prestatzaileok egunerokoen hustuketatik ateratako argazkiarekin goaz eskolara. Gure egitekoa da irakasleei haien **praktikaren ispilua** jartzea, hortik abiatuta erakundearen praktikaren ulermen konpartitua elkarrekin eraikitzeko eta dauden erronkak elkarrekin eztabaidatzeko eta adosteko. Modu horretara, irakasleak bere praktikaren lehen gogoeta egiten du egunerokoa betetzerakoan, eta gogoetak jarraipena izaten du prestatzaileok egiten dugun itzulpen-saioan. Kontsignan eskatu ohi zaie lauzpabost saio/egunetan hizkuntza edo hizkuntza-alderdiren bat (ahozkoa, idatzizkoa, ulermena edo prestakuntzari dagokion beste edozein objektu) lantzeko egin dituzten jarduerak deskribatzeko: zer ekintza egin duten, nola egin duten eta zertarako, eta zein material erabili dituzten. Ez dute kontatu behar beste batzuetan egin dutena, saio jakin horietan egin dutena baizik, eta nahi bezainbeste zehaztapen ekarri ahal dituzte. Hona kontsigna adibide bat:

## GELAKO EGUNEROKOA BETETZEKO ARGIBIDEAK

Deskribatu 5 saio/egunetan hizkuntzak lantzeko edota ikasleen hizkuntza erabile-  
ra eta kalitatea sustatzeko egin dituzun ekintzak banan-banan. Zehaztu **zer ekin-  
tza** egin duzun, **nola** egin duzun eta **zertarako**. Izan zehatza eta ekarri adibideak,  
elkarrizketa-adibideak... Erabili behar duzun beste espazio.

### Nola galderari erantzuteko, hona hemen zehaztapenak:

- Taldearen antolaketa: binaka, biribilean, talde txikitik, denak batera...
- Eman dituzun kontsignak: liburutegian bilatu, nola jarri ditut ikasleak lanean,  
liburuko halako jardueran oinarritu naiz...
- Erabili dituzun materialak: nik sortutako materiala, liburutegikoa, laborategi-  
koa, testuliburua (Giltza/Erein/Elkar...)
- Ikasleek ahoz edo idatziz egin dutena: hitz egin, azaldu, eztabaidatu, konta-  
tu... Nolako da haien berbaldia?
- Zuk egin duzuna: ikasleak lanean ari diren bitartean ni arbelean..., ikasleak  
egiten ari direna gainbegiratzen..., ikasleei galdera hauek egin dizkiet, nire  
berbaldia honelakoa izan da, hau eta hau esan dut...
- ...

Irakaslearen izena:  
Maila:  
Ezagutza arloa:  
Urteak hori irakasten:  
Data:

1. Eguna/saioa:

2. Eguna/saioa:

Zergatik egunerokoa? Egokia delako irakaslea hasieratik aurrez aurre bere praktikari begira jartzeko eta bere praktikaren gaineko gogoeta abiatzeko, bai eta kolektibo osoaren lehen argazkia osatzeko ere (Perez Lizarralde et al., 2015, 2016). Hasierako diagnostikoari jarritako helburu nagusiak honako hauek dira: 1) irakasleek partekatzea hizkuntzaz eta hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntzaz dituzten usteak; 2) partekatzea ikasleek egiten dituzten jarduerak; eta 3) prestakuntza hastea irakasleen esperientziatik, hau da, dakitenetik eta egiten duten horretatik abiatzea. Irakasle guztiak betetzen dute, tutoreak eta tutore ez diren espezialistek ere bai, haiek lantzen dituzten arloetan zer egiten duten hausnar dezaten. Irakasleek aitortutako praktikaz hitz egiten ari gara, eta modu horretan ateratzen da irakasleek trebetasun horien gainean dituzten errepresentazioak.

Egunerokoen azterketatik, prestatzaileok irakasleek adierazitakoen lehen sailkapena egiten dugu hizkuntzen trataera eta garapena islatzen duten alderdi teorikoetan oinarrituta.

### 3.4.2 KONTRASTE TEORIKOA

Prozesua praktikatik abiatzen delarik, behin praktikaren gaineko gogoeta kokatu dugula, orduan dator teoria praktikarekin kontrastea egitera, kontraste kokatua, egunerokoaren bidez praktikan problematizatutako eremuan kokatua.

Ikuspegi teorikoarekin kontrastea egitea praktika gogoetsuan trebatzeko dispositibo bat gehiago da irakasleek haien praktika eta lanbidea modu sistematikoan aztertzeko. Izan ere, praktikan problematizatutako alderdien gainean teorizatzeak, irakasleak duen teoriarekin kontrastea egiteaz gain, pista eta irtenbide kokatuak eskainiko dizkigu berriz ere praktika diseinatzeko. Bada modu bat, era berean, teoria praktikaren zerbitzura jartzeko eta teoria eta praktikaren arteko arrakala txikitzeko ere. Gainera, harremanetan eta kontrastean jartzen ditu adituen teoria kontzeptuala (epistemea edo T handia) eta profesionalen teoria pertzeptuala (phronesia edo t txikia), ekintza edo egoera zehatz bati dagokiona, bakoitzaren esperientzian oinarritzen dena eta bakoitzaren pertzepzioa trebatzen duena (Esteve, 2013). Horiek artikulatzeko moduan ikusten dugu giltza.

Baina, esperientziaren eta teoriaren arteko elkarrekintza eraginkorra izan dadin, teoria horrek lotura egokia izan behar du. Hartara, teoriak ezinbestean aberastu behar du ekintza (Stenhouse, 1987), eta ekintza irakaslearena denez, hezkuntzaren teoria irakasleak ulertzeko modukoa izan behar da, eta horrek eskatzen du bi muturrak hurbiltzea, alegia, irakasleek ezagutza teoriko handiagoa izatea eta akademiatik eratorritako ikerketa eta teoria ulergarriagoak izatea.

Hurbilpen eta kontraste teoriko hori irakasleen gogoeta eta hitzetara ekartzean ikusten dugu gakoetako bat. Horretarako, hainbat bide baliatzen ditugu, emankorrak gertatu zaizkigunak: artikuluen zein bideokonferentzien tertulia dialogiko-pedagogikoak, hitzaldiak, jorratutako gaien inguruko talde-eztabaidak... Guztiekin ere esanahiak elkarrekin eraikitzea eta adituen teoria irakasleen teoriarekin, praktikarekin, bizipenekin eta errepresentazioekin kontrastatzea dugu helburu. Modu horretara ari gara irakasleekin batera teoria interpretatzeko gakoak bilatzen.

### 3.4.3 PRAKTIKAREN DISEINUA ETA INPLEMENTAZIOA

Fase honetan praktika berdiseinatu egiten da, kontraste teorikoak emandako irizpideak eta estrategiak lagun. Teoria eta diseinua lotu egingo dira, beraz. Diseinu berriak erantzun beharko dio praktikan problematizatutako alderdiari eta zehaztuko du gelara eramango den dispositibo didaktikoa eta irakaslearen jarduna. Problematizatutako alderdiaren arabera, irakasleek diseinatuko dute gelako proiektua, diseinatuko dute gelako elkarrekintza eta irakaslearen esku-hartzea... Azken finean, eraldatu nahi duten praktika diseinatuko dute. Diseinuari arretra eta feedback berezia ematen zaio, ikusi baitugu sarri irakasle

askok ez diola horri nahikoa erreparatzen: izan ere, testu-liburuari edo ikastetxean bertan sortutako materialari jarraitzen zaionean, jarduerak diseinatutzat jotzen dira, eta askotan automatismoz gauzatzen dira jarduerok (berariaz pentsatu gabe jarduera horiek nola gauzatu gelan, nola dinamizatu eta aldamiatu ikaskuntza eta ikasleen parte-hartzea, nola kudeatu gela...). Sarri askotan ez zaio interakzio-prozesuari erreparatzen, ez zaio erreparatzen ikasleen ikaskuntza-esperientziari; aitzitik, edukiei eta jarduera eta gaiak amaitzeari ematen zaio garrantzia.

Egindako ikerketetan ikusi dugu, baina, irakasleek abantailatzat jotzen dutela norbere jarduna pentsatuta eramatea, norbere jarduna diseinatzea... (Perez Lizarralde, 2014; Galarraga, 2018). Horrek ez du esan nahi irakasleek dena kontrolpean izaten dutenik, baina bai saiitzen direla saio edo jarduera bati ahalik eta etekinik handiena ateratzen, kontziente izaten direla jarduera batek eskaintzen dizkien aukerez, eta aukera horiek baliatzen ikasten dutela. Horretan nabarmen laguntzen du diseinuak taldean egiteak: zikloko irakasleen artean pentsatzeak edo arlo bereko zein arlo ezberdinen arteko joan-etorriak diseinatzeak irakasleei laguntzen die gogoeta partekatuan eta talde-lanean trebatzen, bai eta irizpide kolektiboak adosten. Eta horrek ikastetxeko proiektua sendotuko duelakoan gaude.

Diseinuak, jakina, gelara eramateko dira, inplementatzeko, ondoren irakasleek aukera izan dezaten aztertzeko: a) diseinatutakoaren egokitasuna eta eragina, b) ikasleen lana eta parte-hartzea eta c) beren jarduna. Horretarako, pentsatu beharko da nola jaso gelan gertatzen dena. Badira hainbat bitarteko erabili ahal direnak: egunerokoa, landa-oharrak, bikotekako behaketa... Baina, gure lanean, bidez grabatzea izan ohi da modurik eraginkorrena praktikaren aztarnak jasotzeko, ondoren irakaslearen jardueraren azterketa egin ahal izateko.

#### **3.4.4 JARDUERAREN ANALISIA: IRAKASLEAK GELAN EGIN DUENAREN AZTERKETA**

Jardueraren analisia bihurtu da gure prestakuntza gogoetatsuen ardatza, eta horregatik sakon azalduko dugu.

Erronka da hemen dispositibo egokia antolatzea irakasleen lana aztertzeko, edo, zehatzago, bakarka zein taldean irakaslea bere lana aztertzeko ahalmentzea. Helburu horrekin, bat egiten dugu Lussi eta Muller adituek prestakuntza profesionalerako garatutako dispositiboarekin, **ikerketa edo azterketa kolaboratiboa**n (*enquête collaborative*) oinarritzen dena. Hauek dira ikerketa kolaboratibo horretarako proposatzen dituzten oinarriak (Lussi Borer & Muller, 2016a):

1. Garapen-aukerak izateko, prestakuntza profesionalaren helburuak jardueraren barrutik eratorri behar dira, ez kanpoko adituen preskripzioetatik.
2. Prestakuntza eta ikerketaren helburu nagusia ez da lan preskribatua, lan erreala baizik, eta horretarako lan horren arrastoak jaso egin behar dira.

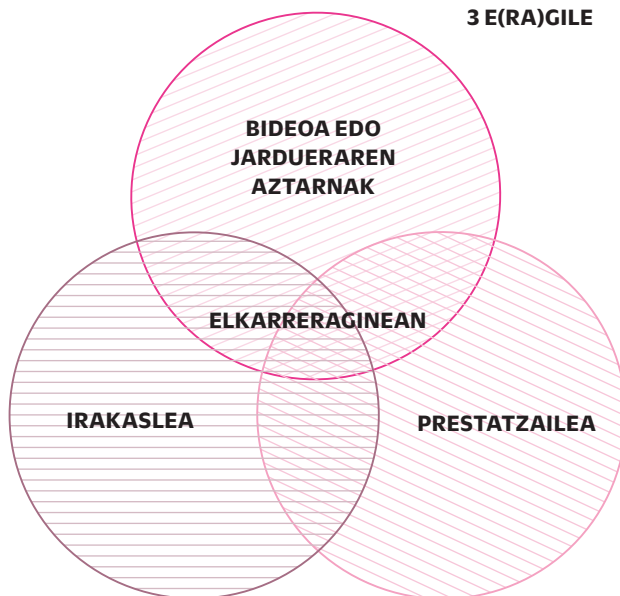
- Jardueraren bilakaera oinarritzen da egindako jardueran identifikatutako aukeretan, ez da oinarritzen jarduera estandarrekiko duen distantzian edo izan behar lukeen jardueran.
- Azterketa jardueren gainean egiten da, ez jarduerak egiten dituzten pertsonen gainean.
- Ikerketa edo azterketa horretan parte hartzen duten prestatzaileek jarrera adeitsua, arduratsua eta enpatikoa izan behar dute, eta baita kritikoa ere.

Erabilitako dispositiboan garrantzi handia hartzen du norberaren burua jardunean grabatu eta horren gaineko gogoeta egiteak, irakasleek beren burua grabatzeak lanaren eta lanbidearen inguruko gogoeta aberatsagoak eragiten baititu (Ozaeta Elorza, 2013; Lussi Borer & Muller, 2016b). Irakasleak, haien burua lanean ikusi eta aztertzean, konturatu ohi dira, aurrez uste zutenaren kontrara, ikasle batzuei ez dietela behar besteko kasurik egin, ikasleen erritmoak ez dituztela errespetatu, uste baino azkarrago azaldu dietela edo azalduakoa ikasle gutxi batzuek baino ez dutela ulertu, galdera bat egin dietela ikasle bati baina ez diotela astirik eman erantzuteko, edota hainbat ikasle izan dituztela eskua altxatuta erantzun edo galdetu nahian baina ez direla konturatu... Eta une horretan zalantzan jarri dute haien esku-hartzea, eta ikusi dute gelako egoera konplexuei aurre egiteko **lan errealarri erreparatu** behar diotela eta behin eta berriz lan hori aztertu.

Azterketa hori egiteko gakoa da **irakasleak bideoan ikusten duenari zentzua emateko sortzen den elkarrizketa**. Eta elkarrizketa horiek egiteko, autokonfrontazioa da erabiltzen dugun metodologia.

### Irudia 3.

Autokonfrontazio prozesuan hiru osagai elkarreraginean.



**Autokonfrontazioa** gaur egun hainbat hurbilbidetan erabiltzen den formakuntza eta ikerketa metodologia da, besteak beste, lanaren psikologian, jardueraren analisisan, jardueraren klinikan eta antropologia kognitiboan. Oro har, esan dezakegu prestatzaile edo bitartekari baten laguntzaz, irakasle batek bere irakaskuntza-lanaren inguruan jaso dituen bideo bidezko irudiak ikusi, gertatzen dena deskribatu eta interpretatzean oinarritzen dela. Autokonfrontazio-prozesu batean honako hiru osagaien arteko elkarrengandik hurbil direla gertatzen da: 1) bideoa, irakaslearen praktika efektiboa jasotzen duena, 2) autokonfrontatzen den irakaslea, bere jarduera ikusi eta zentzua ematen diona, eta 3) prestatzaile-ikertzailea, bideratzaile lana egiten duena (Murciano Eizagirre, 2019):

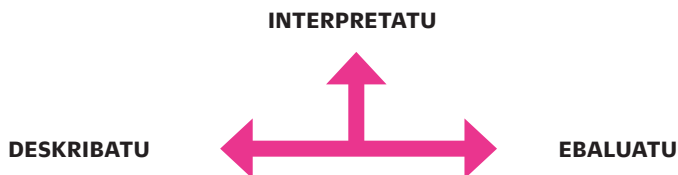
Gainera, funtsezkoa da autokonfrontazioa egiteko garaian **giroa zaintzea**:

- **Giro atsegina eta konfiantzazkoa irakasleak zintzo eta irekitasunez azal daitezten.**
- **Toki lasaia eta denbora mugatua, distraziorik gabe (ordu bete inguru).**
- **Momentua zaindu alderdi emozionaletik.**
- **Alderdi tekniko guztiak prest izan.**
- **Ordenagailuaren aurrean eseri partaide guztiak elkarrengandik hurbil direla.**
- **Hurbiltasun fisiko eta emozionala eskatzen du, une intimoa da.**

Giro lasai hori erdiesteko funtsezkoa da prestatzailearen esku-hartzea. Garrantzitsua da hasieratik bertatik irakasleei azaltzea euren lana ez dela ebaluatuko, ezta foro horretatik kanpora zabalduko ere (irakasleak baimena ematen duen kasuetan salbu). Ebaluaziorako jarrera saihestea da helburua, "ondo/gaizki" iritzi azkarra gaintzea, eta deskripzioan eta jardueraren interpretazioan jartzea arreta. Arreta jartzen dugu irudietan agertzen den hori deskribatzen eta interpretatzen, ekintzarekiko egon daitezkeen baldintzatzaileak identifikatzen, egiteko beste modu batzuk aurreikusten, etorkizuneko aukerak proposatzen... Horregatik, prestatzaileok metodologiaren inguruko informazioa eman eta irakasleak trebatu egin behar ditugu haien bideoak ikusten hasi baino lehen.

#### **Irudia 4.**

Bideoa ikusteko jarrerak.



Autokonfrontazioaren dinamikan ongi kudeatu beharreko hiru momentu azpimarratuko genituzke: saioaren sarrera, garapena eta itxiera (Garro et al., 2018; Murciano Eizagirre, 2019).

**Saioaren sarrerak** baditu bi eginkizun nagusi: egingo dena ongi zehaztuko duen kontsigna ematea eta hasierako urduritasunak uxatzen saiatu eta lanarekiko giroa sortzea. Kontsignak hitz ezberdinak izan ditzake, baina antzeko informazioa bildu behar du, besteak beste, saioaren helburua zein den, zer egingo den, nola egingo den eta bitartekariaren eta irakaslearen rola zeintzuk izango diren.

KONTSIGNA baten adibidea:

**Jarduera honen helburua da nagusiki zuk zeure burua ikustea. Hau ez da ohiko elkarrizketa bat izango, elkarrizketa berezi bat izango da. Grabazioa egin zenueneko saio hartan murgilduko gara, saiatuko gara orduan bizi izan zenuena gogoratzen, zer egin zenuen, zer ez zenuen egin, zer sentitu zenuen, zein zalantza sortu zitzaizkizun... Helburua ez da egin zenuena ondo edo gaizki dagoen esatea, hori ez zaigu interesatzen; helburua da gelan egun hartan gertatu zena ulertzea. Ez duzu esan behar zer egin ohi duzun, baizik eta ikusiko dugun saio horretan zer egin duzun. Nire rola hemen da zu laguntzea, zurekin bidea egitea, baina protagonista zu zara.**

**Zerbait esan nahi duzunean gelditu bideoa, eta nik ere esan ahal dizut bideoa gelditzeko, patxada gehiagoz begiratzeko, zehaztasunak eskatzeko edo esandakoa birformulatzeko.**

**Hasi baino lehen, testuinguratu pixka bat hautatu duzun saioa.**

**Saioaren garapenean** funtsezkoa da irudien behaketa fina egitea, ebaluaziorik gabea, irakasleak egin duen hori ulertzeko eta zentzua emateko. Zentzua emate horretan, jardueraren inguramendua, baldintzatzaileak, aurrez diseinatutakoaren eta gauzatutakoaren artean egon den aldea, etab. izan daitezke aztergai. Baina nola eragin irakasleek behaketa fin eta zehatza egitea? Izan ere, pentsa liteke jardueraren analisia egiteko autokonfrontazioaren metodologia erabiltzea erraza dela, edonork inolako prestakuntzarik gabe egiteko modukoa. Saioen behaketa fin eta zorrotza egiteko hona hemen aintzat hartu beharreko hainbat gako edo orientabide:

**Behaketa fin eta zehatza bultzatzeko orientabide batzuk**  
(Plazaola & Ozaeta, 2015)

- Nola eta zer behatu?

- **Begirada zintzoa eta zorrotza** izan gertatzen ari den irakaskuntza-dinamika aztertzerakoan.
- **Irakasle-ikasleek, eskolan, heziketa/ezagutza/garapen erronka** gauzatzeko elkarrekin egiten dutena aztertu.
- **Partaideen eta inguramenduaren arteko dinamika** edo lotura aztertu: espazio fisikoaren antolamendua (ikasleak non dauden eserita, arbela edo lan tresnak ikusgai ote dauden, elkarren esanak ongi entzuteko baldintzak betetzen ote diren...), materiala, denbora, atazak, galderak, erantzunak...
- **Zein eratako galderak** lagun dezakete begirada zorrozten?
  - Zer egiten ari zara/da/dira? Gelako egoera jakin horretan zer egin du/duzu, zein da jarduera?
  - Nola bideratu duzu?
  - Saioaren garapenean, zein oztopo aurkitu dituzu eta zein eratakoak? Nola saihestu/konpondu dituzu?
  - Zein baliabide erabili dituzu?

- Nolakoa da irakaslearen berbaldia?

- **Ez da izan behar azalpen hutsa, ezta bere lana justifikatzeko modua ere.**
- **Begirada ikertzailea espero da, irudia ikusi ahala hitzaren bidez bilatzen dabilena.**
- **Berbaldi zatikatua izango da, formatzailearekin elkarrekintzan eraikiko dena.**

Eskolako saioak grabatu eta norbere burua ikusi eta aztertzea esperientzia berria eta prestakuntza-une aberatsa da irakaslearentzat. Jardueraz hausnartzeak aukera eskaintzen du aldaketak, aukerak, hobetzekoak... bilatzeko; alegia, norbere nahiz kidearen jarduera behatuz ekiteko moduak astindu eta ezagutza praktikoa aberasteko.

**Saioaren itxierak** ere hartzen du garrantzia. Autokonfrontazioa amaitzeko, interesgarria da irakasleak, berrartze eta sintesi moduan, gauzatutako jarduera horietatik zerekin geratuko litzatekeen, zer aldatuko lukeen eta bere buruari jartzen dizkion erronka zehatzak zeintzuk diren laburbilduz amaitzea. Hau da, egoera eta baldintza beretan, aukera berrietan arakatzea: ba ote zegoen egiteko beste modurik? Beste zein jarduera egin zitezkeen emankorragoa izan zedin? Amaierako une hau, bada, saioa borobiltzeko bidea da, eta aztertu duen horretatik alternatibak edo beste aukera berri batzuk ere gogora ekartzeko aukera eskaintzen du. Izan ere, jarduera ez da soilik gauzatu den hori, egin gabe edo balizko aukera gisa geratu denak ere jarduera osatzen du (Clot, 1999). Autokonfrontazio egoeran, egindakoak eta egin zitezkeenak azalertzeko



aukera dago, eta modu horretan hobeto uler daiteke irakaslearen asmoa, programa eta jarduerari ematen dion zentzua.

Hiru momentu horien prozesuan, prestatzaileen intentzioa irakasleak autokonfrontazioan trebatzea ere bada, irakasleen begirada prestatzailearen begiradarekin modu kooperatiboan kontrastatuz irakaslea ahaldundu eta bere buruaren, bere erronken eta bere hautuen jabe egin nahi da; hau da, prestatzailea ez da arituko irakasleak zer egin beharko lukeen esaten, ez baitugu kanpotik barrurako prestakuntza egitea helburu. Irakaslearen, bideoaren eta prestatzailearen arteko elkarrekintzan bilatzen da, hausnarketaren bidez, irakaslearen lana hobetzea eta profesionalizazioa sendotzea.

Autokonfrontazio mota ezberdinak erabiltzen ditugu: sinplea, gurutzatua eta taldekoa.

### **Irudia 5.**

Autokonfrontazio sinple baten testuingurua (ERAGITEN proiektua, Ikastolen Elkartea).



### **Autokonfrontazio sinplea:**

Autokonfrontazio sinplea irakasle eta prestatzailearen arteko elkarriketan oinarritzen da (Clot & Faïta, 2000). Teknika honen muina irakaslea bere lanean grabatutako irudien aurrean jartzea da, eta prestatzaileak eskatzen dio bere jarduera berbara ekartzeko. Prestatzailearen egitekoa da irakasleari laguntzea bere gogoetan sakontzen irakasleak deskriba dezan zer egiten zuen, pentsatzen zuen, kontuan hartzen zuen eta sentitzen zuen jardueraren unean (Plazaola & Ozaeta, 2014).

Formakuntza-teknika honi esker, irakaslea bera izango da prozesuaren ardatz eta prestatzailearen laguntzarekin norbere jardueraren gainean hausnartzeko, hobetzeko eta berritzeko espazioak sortu nahi dira.

Espazio horiek sustatzeko, ezinbestekoa da, goian genioen bezala, irakasleak bere lan erreala bidez grabatzea, eta irakasleak berak hautatu ahal du aztergai izango den bideo-pasartea. Behaketa soila ez da aski lana ulertzeko; beharrezkoa da irakasleak berak egoera bizitzeko eta irudikatzen duen modua aintzat hartzea (Rix & Lièvre, 2005), irakasleak berak bere lanari zein esangura ematen dion ikustea eta zentzua nola eraikitzen duen ulertzea.

Bideoan grabatzeak aukera ematen dio irakasleari bere jarduerarekin edo lanarekin aurrez aurre jarri eta konfrontatzeko, eta behin bizitakoa berriz bizitzeko. Autokonfrontazio saio horri esker, prestatzaileak irakasleari laguntzen dio —modu ez preskriptiboan eta epairik egin gabe— klasean grabatutako lanketa ikusten eta beste behin ere hura bizitzen, tolesdurak aurkitzen eta esanguraren xehetasunak topatzen (Alonso Amezua et al., 2017). Izan ere, irakasle batek jarduera bat gauzatzen duenean izan ditzake arrazoiak eta gakoak egiten duena egiten bezala egiteko. Jarduteko une horretan eragin duten baldintzak, arrazoiak edo egoerak aztertu nahi dira. Izan ere, giza jarduera ezin da ezagutu behatze soiletik, oso kontuan hartu behar dira egilearen arrazoiak, helburuak eta kezkak, eta horiek behatzailearentzat ezkutuan egon daitezke.

Gogoratu nahi dugu aldaketa eta berrikuntza ez dela etorriko irakasleari edo irakasle-taldeari kanpotik aholkuak ematen zaizkiolako, baizik eta agertzen diren heinean irakaslea bera konturatu delako bere jardueraren muinaz eta bere jarduerak ireki eta mugatzen dituen aukerekin.

### **Autokonfrontazio gurutzatua:**

Irakasleen lan erreala aztertzeke, bakarkako autokonfrontazioaz gainera, autokonfrontazio gurutzatua ere baliatzen da; hau da, berdinkideen artean egindako lanaren azterketa, prestatzailea bidelagun dutela. Autokonfrontazio gurutzatuaren xede nagusia da bi lankidek elkarren jarduerak elkarrekin ikustea, horrek sorrarazitako zirrarak partekatzea, egiteko moduak alderatzea, diseinutik gelako praktikara egon den jauziaz hausnartzea, elkarri galderak egitea, behar eta erronka komunak irudikatzea eta abar (Clot et al., 2000). Beraz, bakarka ez ezik, norbere jarduna talde txikietan (binaka edo hiruak) azter liteke.

Honenbestez, autokonfrontazio gurutzatuak aukera eskaintzen du elkarlanean irakaskuntza jarduerak nola aberastu bilatzeko (Ozaeta, Sainz Osinaga eta Murciano, 2015). Tresna honek irakasleei aukera ematen die, hain zuzen ere, ohiko lan bakartiari aurre egin eta lankideekin elkarlanean gelako praktika erreala ikusteko, aztertzeke, praktika onak partekatzeke... Lankideekin batera elkarren esperientzia "jokoan jarriz" irakaskuntza praktikak hobetzeko bide aberatsa dela pentsatzen dugu.

### **Irudia 6.**

Autokonfrontazio gurutzatu baten testuingurua (Luis Ezeiza herri eskola).



### **Taldeko autokonfrontazioa:**

Nola lortu autokonfrontazioen eragina norbanakoarengana edo talde txikietara ez ezik, kolektibo osora iristea eta komunitate profesionalen eragitea? Taldeko autokonfrontazioa kolektibo osora iristeko eta kolektibo osoan gogoeta partekatzeko testuinguru pribilegiatua da. Aukera ematen du bideoen aurrez aurre, eta bideoko ekintzak aztertuz, kolektiboko irakasleen artean gogoeta kokatua egiteko. Taldeko autokonfrontazioari esker, kolektiboaren konpromiso eta erronka konpartituak atera litezke, eta, azken batean, ikastetxeko proiektua sendotzeko balio duen erabaki kualifikatuak atera ere bai. Bada, beraz, irakasleen prestakuntzarako funtsezko bitartekoa.

### **Irudia 7.**

Taldeko autokonfrontazio baten testuingurua (Herrikide ikastetxea).



Gurutzatuaren eta bereziki taldeko autokonfrontazioaren xedea da taldean aztertzea lan erreala. Jarduera honek zenbaitetan zalantzak eta beldurrak eragiten ditu partaideengan; izan ere, norbere lana besteen aurrean erakustea errezeloa eta lotsa eragiten dizkio hainbat irakasleri, inguruko epaiaren beldur baitira. Horixe da proposatutako metodologia honen zailtasunetako bat, aurreiritzi handiak daudela grabazioaren aurrean. Kultura berri bat sortzen ari gara, irekiagoa eta eztabaidarako tokia eskainiko duena, irakaslearen lana ez baita sekretuan, ezkutuan eta atea itxita egin behar den zerbait. Aitzitik, giro lasaian berdinkideen artean bakoitzaren praktikaz hitz egiteak laguntzen du ikuspegi kolektiboa eraikitzen. Helburua izango da egindako praktika ulertzea, lanaren indarguneak, zailtasunak, eragindako zalantzak... identifikatzea eta besteen zein norbere erronkak antzematea eta horiei aurre egiteko moduak birpentsatzea. Horrekin guztiarekin gogoeta eta garapen zein eraldaketa kolektiboa sustatu nahi dira, ikaste komunitate profesionala eratu, azken finean.

### **Prestatzailearen lana:**

Autokonfrontazio-elkarrizketetan zein da prestatzailearen funtzioa? Labur esateko, prestatzaileak irakasleak eraman nahi ditu bideo aurreko hasierako erreazioetatik alternatibak bilatzera, deskribapenetik jarduerak ongi ulertu eta interpretatzera, bai eta aukera berriak bilatzera. Eta hori nola egiten du?

Hainbat ikerketak azpimarratzen du autokonfrontazio elkarrizketetan prestatzailearen rola eta jarduteko modua garrantzitsuak direla (Gaudin & Chaliès, 2012; Gaudin & Flandin, 2014). Funtsezkoa da autokonfrontazio sinple, gurutzatu zein taldekoetan funtzionatzeko arauak adostea, hausnarketa prozesua esplizitatzea eta jarraitutako pausoak berdinkideekin partekatzea: kontsigna argia ematea, adibidez, garrantzia du (Garro et al., 2018). Garro et al-ek (2018) agerian jartzen dute prestatzaileek zenbait erabaki hartzen dituztela aurretiaz eta estrategia zehatzak erabiltzen dituztela (galdera motak, galderen funtzioak...) bideoaren erabilera irakasleen ikaskuntza prozesuan esanguratsua izan dadin, baina guztietan jarrera "epailea" albo batera utziz. Hona hemen, prestatzaileengan identifikatutako funtzioak:

### Taula 3.

Prestatzailearen funtzioak  
autokonfrontazio  
elkarrizketa batean  
(Garro et al, 2018)

KATEGORIA	DESKRIBAPENA
[01] kontsigna ematea	irakasleari adierazten zaio zer den berarengandik espero dena autokonfrontazio elkarrizketan zehar
[02] zehaztapenak eskatzea	irakasleari bere jarduera hobeto ulertzeko datuak eskatzen zaizkio
[03] kontrobertsia sortzea	irakasleari bere jarduerarekiko ikuspegi desberdinak azalertzeko baieztapenak edota galderak proposatzen zaizkio, aurrez prestatuak izan dezakeen diskurtsoa aldaraziz
[04] teoriarekin loturak egitea	bidean ikusten den jardueraren eta teoriaren loturak egiten dira edota eginarazten ditu irakasle-prestatzaileak
[05] beste aukera batzuk proiektatzea	bidean ikusten den jardueratik abiatuta beste jarduera posible batzuk edota hobekuntza proposamenak egitea xede du irakasle prestatzaileak
[06] hitzak berrartzea, birformulatzea edota osatzea	irakasleak esandakoa errepikatzen, zabalitzen edota zehazten du irakasle prestatzaileak helburu desberdinekin
[07] babes emozionala ematea	irakaslea laguntzen du, animoak emanaz edota (auto)kritikak leunduz
[08] autokonfrontazioaz galdetzea	autokonfrontazioa egitearen esperientziak galdetzen du
[09] laburbiltzea eta etorkizuna proiektatzea	autokonfrontazioan zehar esandakoen sintesia egiten du eta aurrera begirako pausua aurreikusten laguntzen du

### Autokonfrontazioaren eraginak

Honenbestez, ikusi dugu autokonfrontazioak hainbat onura eskaintzen dizkigula praktikaz kontzientzia hartzeko, lanbidea eraldatzeko. Ideia hauen bidez osatuko genuke orain arte esandakoa (Ozaeta & Murciano, 2019):

- Ekintza arreta-gune bihurtu eta beste ikuspuntu batetik behatzen uzten digu, kanpotik begiratzen eta objektibatzen laguntzen digu.
- Jarduera deseraiki eta berreraikitzen uzten digu prozesu diskurtsibo baten bidez (Lussi Borer & Muller, 2014).
- Etorkizuneko ekintza modelatzen laguntzen digu (Faïta, 2007).
- Lankideen ohiko zailtasunetara gerturatzen gaituenez, laguntzen digu kontziente izaten gure zailtasunak ez direla partikularrak, ez direla pertsonalak eta lanbidearen egoerak direla hein handi batean (Leblanc, 2007).

- Jarduera mimetikoak mobilizatzen dira, eta horrek laguntzen digu bestea ikusten gure burua bezala (Durand, 2008).
- Gure burua ezagutzen ikasten dugu (Leblanc et al. 2008).
- "Ispilu bikoitza" jartzen digu, eta ikasten dugu gelako kudeaketa irakaskuntzara eramaten, eta gutxiago erreparatzen gure buruari eta gehiago ikasleei.
- Gelako praktika profesionala hobetzen laguntzen digu (Sherin & Van Es, 2009).

Horren eraginez, **ikaskuntza-komunitate profesionalaren eraikuntzarako** eta **kulturaren ko-eraikuntzarako** bitarteko izan daiteke.

### 3.4.5 IRAKASLEEN KONPROMISOAK ETA HURRENGO URRATSEN DEFINIZIOA

Prozesuan hasierako mugarrria egunerokoaren bidezko diagnostikoak ezartzen duen moduan, amaierako mugarrria dugu irakasleek hartu ahal dituzten konpromisoak, aurrerantzean banakoaren zein kolektiboaren esku-hartzea lagunduko dutenak. Konpromiso horiek irizpide-zerrenda edo dekalogo forman jaso daitezke. Bertan jasotzen dira jorratutako gaiaren inguruan irakasleek lehenetsitako printzipioak. Printzipio horiek eratortzen dira, bai konpartitutako marko teorikoak emandako irizpideetatik, eta bai autokonfrontazioaren bidez irakasleen jardueraz egindako azterketa indibidual zein kolektiboetatik nabarmendutako ideietatik, eta horiek izaten dira konpromisoetarako bidean palanka nagusiak. Teoria eta praktikaren arteko uztarketa dakarte, neurri handi batean. Eta aurrerantzean irakasle kolektiboaren praktikan eragiteko geratuko dira eskolan.

Hona, adibide gisa, ikastetxe batean ahozko hizkuntzaren lanketa sustatzeko egindako lehen gogoeta-zikloaren ondoren, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako 1. zikloko irakasleek elkarrekin nola formulatu zituzten haien konpromisoak:

ELKARREKINTZA	OBJEKTUA	IRAKASLEAREN ESKU-HARTZEA
<p><b>Haurren motibazioa pizten duten jarduerak.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sarrera bat egitea.</li> <li>- Interes-guneetatik abiatzea.</li> <li>- Konplizitatea bilatzea.</li> <li>- Giro lasaia eragitea.</li> <li>- Ilusiozko espektatibak sortzea.</li> <li>- Feedback positiboa ematea.</li> <li>- Tonu egokia erabiltzea.</li> <li>- Emozioak eta ilusioak transmititzea.</li> </ul> <p><b>Hobeto aditzen ikasi behar dugu. Nola?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lasaitasuna transmitituz.</li> <li>- Aditzen ditugula ikusaraziz.</li> <li>- Arreta erakusten duten keinuak erabiliz.</li> <li>- Harreman bisuala ziurtatuz.</li> <li>- Esaten dutenari garrantzia emanez.</li> <li>- Utzi hitz egiten eta ez moztuz.</li> <li>- Emozioak kontrolatuz.</li> <li>- Euren artean adi diezaioten landuz.</li> <li>- Elkarriketa-arauak barneratuz.</li> <li>- Tonu egokia eta askotarikoa erabiliz.</li> </ul> <p><b>Euren arteko interakzioa bultzatzea.</b></p> <p><b>Galderen aniztasuna.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Txkeatzeko galderak.</li> <li>- Hipotesiak egiteko galderak.</li> <li>- Haurren testuingurutik eta esperientziatik gertu daudenak.</li> </ul> <p><b>Egunero haur bakoitzarekin hitz egitea: Zertarako?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konplizitatea eta hurbiltasuna lortzeko.</li> <li>- Atzerago geratzen direnei arreta handiagoa eskaintzeko.</li> </ul> <p><b>Nola?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Harrera momentuan sistematikoki.</li> <li>- Txokoetan.</li> <li>- Euren momentu eta emozio berezietan.</li> </ul>	<p><b>Begirada mantentzea. Zertarako?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Komunikazioa bermatzeko.</li> <li>- Konplizitatea lortzeko.</li> <li>- Aditasuna erakusteko.</li> </ul> <p><b>Nola?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bere parean jarrita.</li> <li>- Horren garrantzia berbalizatuta.</li> <li>- Espazioa egoki antolatuta.</li> <li>- Gehien despistatzen direnen aurrez aurre jarrita.</li> </ul> <p><b>Ahozko generoak lantzea.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrazioa: ipuina, hainbat modutara...</li> <li>- Olerkiak.</li> <li>- Antzerkia.</li> <li>- Esamoldeak.</li> <li>- Asmakizunak.</li> <li>- Zerrendak.</li> <li>- Prozesuen azalpena: errezetak.</li> <li>- Oharrak eta gonbidapenak, ahoz eta idatziz.</li> </ul> <p><b>Ikasleari forma zuzena eskatzea.</b> Pentsatu behar litzateke nori, noiz, nola, zer... zuzendu. Zuzenketa estrategiak.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lasaitasuna transmititu.</li> <li>- Laguntza eskaini.</li> <li>- Erantzuteko denbora eman.</li> <li>- Galdetzen jarraitu.</li> <li>- Gelako antolaketari erreparatu.</li> <li>- Jarduerari buruz hausnartu.</li> </ul>

**Taula 4.**

HH eta LH 1. zikloko irakasleek ikasleen ahozkoa sustatzeko adostutako konpromisoak

Finean, uste baitugu berrikuntzak konprometitzea eskatzen duela, konprometitzea ikaslearekin, norbere buruarekin eta lan-taldearekin, konprometitzea ikastetxeko proiektuarekin. Aldaketa hori sistematikoki sustatzeko eta finkatzeko, garrantzitsua da hautu hori zehaztea eta jasotzea, aurrerantzean izan dadin irakasleen lanaren gidabide eta ikastetxearen ezaugarri.

## Hizkuntzaren trataera

# 4



# Hizkuntzaren trataera



Orain arte irakasleen prestakuntza eredia izan dugu mintzagai. Baina prestakuntza hori beti abiatzen da problematizatzen den gai edo objektu batetik, irakasleentzat erronka den objektua, hain zuzen ere. MIKERen ibilbidean, objektu edo gai hori hizkuntza gaitasunen garapenarekin lotzen da, eta atal honetan hizkuntza gaitasunen garapen horren harira dugun ikuspegia eta trataera azaldu dugu, bereziki euskararen ikaskuntza eta irakaskuntza ardatz izanik, eta beti ere kontuan izanda eleaniztasuna sustatu nahi duen testuinguru batean lan egiten dugula.

Gure ikastetxeetan euskararekin konprometitua eta komunitatearekin konprometitua dagoen ikaslea hezi nahi badugu eta aldi berean kontzientzia eta komunikazio interkulturala eta eleanitza izango duena, horrek berarekin dakar eskolan dugun egoeraz hausnartzea. Eta gauza jakina da egoera konplexua dugula eskolan hizkuntzez hitz egiten dugunean.

**Nola sustatuko dugu euskararen erabilera? Nola eragiten dio komunikazio-kompetentzien garapenak beste arlo batzuetako edukien ikaskuntzari? Zer harreman dago eskolako hizkuntzen artean? Nola antolatu ahal dugu hizkuntzen lanketa bateratua? Eta nola erreparatuko diegu gure ikasleek etxetik ekartzen dituzten beste hizkuntza batzuei? Nola landu ulermena eta idazmena? Nola garatu ikasleen ahozketasuna? Eta irakasleena? Irakasleok zer prestakuntza dugu premia horiei erantzuteko? Eta nolakoak dira hezkuntza-komunitatearekin eta ingurune hurbilarekin ditugun harremanak? Nola erabakiko ditugu lehentasunak?...**

Hizkuntza minorizatu bat erdigunean jarri duen hezkuntza eleaniztuna sustatu nahi dugu, eta aldi berean atzerriko hizkuntza batean edo bitan komunikatzeko gai ere nahi ditugu ikasleak. Gainera, ikastetxe askotan kultura eta hizkuntza askotako ikasleak ditugu, eta horrek aniztasunaren izaerari eta trataerari beste jite bat ematen eta erronka gehigarria eransten diote. Egoera konplexu horretan, ikasle guztien profila garatzea dugu xede, ikaslea dugu erdigune. Eta erabaki asko dira eskola bakoitzak, bere errealitateari erreparatuta, hartu behar dituenak.

## **4.1 Gure iparra: ikasleen profila eraikitzea**

**Nolako nahi dugu gure ikaslea eskola-aldia amaitzen duenean? Zer gaitasun eta trebetasun izan ditzan nahi dugu? Hizkuntzekiko zer atxikimendu eta zer erreperitorio izan dezan nahi**

## dugu? Zer estrategia eta zer esku-hartze beharko ditugu gure ikasleak dauden tokitik harantz bideratzeko?

Ikasleen hizkuntza-gaitasuna garatzea helburu dugun neurrian, interesgarri jotzen dugu gogoeta egitea ikasle hori nondik abiatzen den eta nora eraman nahi dugun. Horretaz elkarrekin pentsatzeak eraman gaitzake hausnartzera eta proposatzera zer norabide hartu eta zer prozesu egin behar dugun. Hausnarketa hori ikastetxean eginez gero, klaustroan begirada bateratua eraiki eta norabide adostua har dezakegu.

### 4.1.1 IKASLEAREN HIZTUN PROFILA JOMUGA

Aldarrikatzen ari gara ikasleen profila definitzeak lagundu egingo digula, batetik, lortu nahi ditugun helburuak definitzen, eta, bestetik, norabide eraginkorrena elkarrekin bilatzen eta hautatzen. Eta hezkuntza proiektua ikasleen profil orokorra definitzetik abiatu behar den bezala, hizkuntzen eremura etorrira, profil orokor horren barruan, gure ikasleen hizkuntza-profila definitzea beharrezko eta lagungarri ikusten dugu, ikasleekin zer eta nola landuko dugun erabaki ahal izateko.

Profil xedea erabakitzeko orduan, lehen hautua **Europako markoak proposatzen dituen mailak** dira (Conseil de l'Europe, 2005). Indarrean dauden curriculumek ez dute zehazten zein izan behar den ikasleen hizkuntza-konpetentzia maila beren ikaste-ibilbidea amaitzen dutenean, baina, praktikan, ikastetxeek ikasleen irteera profilaren proposamena egin ohi dute haien Hizkuntza Proiektuan. Derrigorrezko hezkuntzarako erreferentzia moduan balio ahal digu ISEI-IVEIk (Luna, Grisaleña & Alonso, 2015:22) proposatutakoa:

#### Taula 5.

EEMBko erreferentzia mailak derrigorrezko etapen amaierarako (Luna et al, 2015:22).

	LEHEN HEZKUNTZA	DBH
EUSKARA	B1 (B eta D ereduatan) A2 (A ereduatan)	B2 (D ereduatan) B1 eta B2 mailen artean (B ereduatan) B1 (A ereduatan)
GAZTELANIA	B1	B2
INGELESA	A2	B1

DBHrainoko proposamen horiez gain, ikastetxe asko dira Batxilergo amaierarako C1 maila proposatzen dutenak eta ikasleak prestatzen dituztenak kanpo probetan maila horretako ziurtagiria lor dezaten.

Ikasleen profila definitzeko, baina, ez da nahikoa maila definitzearekin, eta irakasleak jarri nahi ditugu profil kontziente eta adostu bat lantzen.

Profil hori definitzeko orduan, hemen daude **hiru galdera profila definitzen laguntzeko**:

1. Hemendik 10 urtera gure ikasleak zein hizkuntza-testuingurutan biziko dira?
2. Testuinguru horretarako zer gaitasun, jarrera eta errepertorio beharko dituzte?
3. Gaitasun horiek nola ezaugarrituko dira?

Galdera horien harira irakasle talde batekin egindako gogoetatik sortu da alboko **adibidea**, hiztun profilaren eredu bat eskaintzen digun mapa. Beti ez zaigu mapa bera aterako, ikastetxe bakoitzaren ezaugarri eta baldintzen araberakoa izango baita, baina mapa honek ematen digu profilaren eredu interesgarria bat, eta gaitasun bakoitza irakasle-taldearekin ezaugarritzeko aukera.



**Irudia 10.**  
Hiztun profilaren adibidea.

#### 4.1.2 HIZTUN-PROFILAREN DIMENTSION ANITZA

Azpimarratu nahi dugu ikasleen hitzun-profila dimentsio anitza dela. Gehienetan lotzen da batez ere hizkuntzaren erabilera eta kalitatearekin, alegia, hizkuntza-hautua, berbaldiaren aberastasuna, zuzentasuna, egoera komunikatiboarekiko egokitasuna... Azken batean, hizkuntza-adierazpenaz eta corpusaz aritu gara profil xedeaz hitz egin dugunean. Badira, baina, hiztun profil horretan beste alderdi eta gaitasun batzuk hiztun oso bihurtzen gaituztenak. Hitz egiten ari gara norbere hizkuntzarekiko eta beste hizkuntzekiko ditugun **jarrerez eta atzikimenduaz**, hiztunekiko dugun **begiruneaz**, hizkuntzaren **estatusaz** eta hizkuntzekiko **motibazioaz**. Euskara moduko hizkuntza minoritarioen kasuan, alderdi horiek funtsezko bihurtzen dira hizkuntzaren corpusa ikasteko garaian ere, motibazioan eragin zuzena baitaukatete. Are gehiago, ahaztu ere egiten zaigu maiz gure hizkuntza **sormen mundu bat** ere badela (Sarasua, 2013), fluxu propioa



## 4.2 Eleaniztasuna helburu, euskara ardatz

**Zer da eleaniztun izatea? Eta nola ulertzen dugu hori Euskal Herriko testuinguruan, ikasle asko bigarren hizkuntzan eskolatuta daudenean? Nola sustatuko dugu euskararen erabilera? Zer harreman dago eskolako hizkuntzen artean? Eta nola erreparatuko diegu gure ikasleek etxetik ekartzen dituzten beste hizkuntza batzuei?**

Ikastetxeko Hizkuntza Proiektuak **ikastetxeko eleaniztasuna kudeatu** behar du, besteak beste, eta erabaki behar du nolako eleaniztasuna sustatu nahi duen. Izan ere, hizkuntzen artean ezartzen diren harremanen, ordutegiaren eta mailakatzeen arabera, emaitza izan daiteke gehigarria ala kengarria. Hori hausnartzeko, baina, pentsatu behar dugu nola ulertzen dugun eleaniztasuna.

**Eleaniztasunaren definizioa** honela agertzen da Europako Erreferentzia Markoan (Conseil de l'Europe, 2005:129): hiztunek hizkuntza ezberdinetan komunikatzeko duten gaitasuna. Gaitasun indibidual eta konplexu moduan ageri da, eta hizkuntzaren funtzionalitateari begira definitzen da, alegia, tokian-tokian komunikatzeko behar diren bitartekoei eta beharrei begira. Hiztun bat bi hizkuntza edo gehiagotan komunikatzeko gai denean, hiztun eleanitza dela esango da. EHko testuinguruan egindako ikerketek erakutsi dute, gainera, zenbat eta elebitasun-maila altuagoa izan, orduan eta emaitza hobekak lortzen direla hirugarren hizkuntzan (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Sagasta Errasti, 2000).

**Eleaniztasuna ulertu behar dugu egoera aldakor gisa**, denboran eta testuinguruaren arabera aldatuz joan ohi dena. Euskal eskolen testuinguruan ikasle asko etxetik dira eleaniztun eta eskolan beste hizkuntza batez/batzuez jabetu daitezke; beste ikasle asko eskolan jabetzen dira bigarren zein hirugarren hizkuntzez. Cumminsek (1979, 2000) interdependentziaren hipotesiarekin azaldu zuen murgiltze eredueta ikasle elebidunek zergatik ikasten dituzten bi hizkuntzak eta nola transferitzen duten eskolan hizkuntza batean ikasitakoa beraien beste hizkuntzetara. Horretarako baldintza gisa aipatzen du hizkuntza horiek eskolaz kanpo presentzia izatea eta ikasleak hizkuntza horrekiko motibazioa izatea.

Kontuan hartu beharreko beste alderdietako bat erabilera da. Hizkuntza objektu modura soilik ikasten denean, sustatzen den ezagutza oso mugatua da eta ez da nahikoa erabilerari buruzko ezagutza suspertzeko (Genesee, 1987). Gurea moduko testuinguru elebidunetan, egoera diglosikoan bizi diren hizkuntzen arteko harremanaz jabetzea

garrantzitsua da eta, euskararen ardazturiko eleaniztasuna lortuko badugu, hizkuntzen inguruko jarrerak modu esplizituan landu beharko ditugu. **Motibazio horiek intentziaz jorratu** beharko ditugu eskolan irakasleekin eta gelan ikasleekin, hizkuntzekiko dugun kontzientzia eta gure arteko koherentziak lantzeko eta erabakitzeko.

Orain arte eleaniztasunaren garapenaz hitz egin dugunean, eleaniztasun gehigarriaz hitz egin dugu (Cummins, 1989). **Eleaniztasun gehigarria sustatzeko printzipio hauek** hartzen ditugu aintzat (Sagasta Errasti et al., 2010): komunitatean presentzia gutxi duen hizkuntzari ematen dio lehenetsua; elkarriketarako konpetentzia eta konpetentzia akademikoaren garapena suspertzen ditu, gutxienez hiru hizkuntzatan; eleaniztasun gehigarriaren aldeko jarrerak eta motibazioa lantzeko estrategiak planifikatzen dira; metodologia eraginkorra erabiltzen da jakintzagaiak eta hizkuntza ondo uztartzeko; eta ikuspegi komunikatiboan oinarritzen da. Printzipio horiek kontuan hartu eta sakonduko ditugu murgiltze programaren ezaugarriez eta hizkuntzak ikasteko eta irakasteko ikuspegi eta metodologiak hitz egiten dugunean.

Cumminsek (2017) proposatzen du **eleaniztasun gehigarritik eleaniztasun aktiborako jauzia**, alegia, **praktika elebidun edo eleaniztunen izaera dinamikoa aldarrikatzen du**. Hizkuntzak harremanetan daude modu konplexuan eleaniztunon burmuinetan, eta horrek transferentzien garrantzia areagotzen du, alegia, hizkuntzen artean bi norabidetan transferentziak egiten irakasteko beharra dakar. Ikuspegi hori bat dator egun hedatzen ari den “translanguaging” markoaren ekarpenekin. Translanguaginga fenomeno konplexua da, zer den definitzea ez da erraza eta erakitze bidean dago. Batetik ulertzen da hiztun-eleaniztunak duen gaitasun moduan bere erreperitorioan dauden hizkuntzak erabiltzeko eta hizkuntza horien artean mugitzeko, eta hizkuntza-erreperitorio hori sistema integratu moduan ulertzen da (Canagarajah, 2011). Eskolara ekarrita, estrategia didaktiko moduan ulertzen da hizkuntza ezberdinetako inputak eta outputak jarduera beraren barruan elkartzen dituen (Saragueta Garrido, 2019). Horrek hizkuntzak irakasteko moduetan eragiten du eta hausten ditu “ikasgai bat, hizkuntza bat” edo “irakasle bat hizkuntza bat” binomioak. Eragin dezake gai bat hizkuntza batean lantzea eta ekoizpena beste batean egitea edo gelako elkarrekintza-hizkuntzan, adibidez. Hainbat ikerketak erakusten du ikuspegi eleaniztun horrek eragin positiboa izan dezakeela hizkuntzen irakaskuntzan. Baina, aldi berean, dakarkigu kezka hizkuntza minorizatuaren testuinguruan, diglosiari erantzunik ekartzen ez badio, ondorioa galera izan daitekeelako. Horren aurrean, adituek diote hizkuntza gutxituek espazio bat izan behar dutela, non hizkuntza gutxituak nagusiarekin lehiatuko ez duen; babesturiko espazio malgu bat eskaini behar zaio, beraz, euskarari. Zera proposatzen dute Cenoz eta Gorter autoreek (2017) hizkuntza minorizatuaren testuinguruetan jokatzeko:

1. Arnasgune funtzionalak diseinatzea euskara erabiltzeko.
2. Euskara erabiltzeko beharra garatzea.

3. Eleaniztun berrien baliabideak baliatzea hizkuntza guztiak indartu eta kontzientzia metalinguistikoa garatzeko.
4. Hizkuntza-kontzientzia areagotzea.

Horrekin ulertzen dugu, adibidez, batzuetan etxetik euskaldun direnen arteko taldekatzeak sustatu behar ditugula, aukera izanez gero, behintzat, haien arteko erabilera-ohiturak sustatzeko; izan ere, garrantzi berezia hartzen du euskara erabiltzeko beharraren kontzientzia argia izatea eta kontzientzia hori lantzea, bai irakasleek eta bai ikasleek. Ulertzen dugu, halaber, ikasleek hizkuntza berriak ikasteen, dagoeneko badituzten hizkuntzen baliabideak baliagarriak zaizkiela berriak zein badakizkitenak hobeto ulertzeko, sendotzeko eta hizkuntzekiko kontzientzia areagotzeko, eta horretarako suspertu eta areagotu behar dela gogoeta metalinguistikoa eta gogoeta soziolinguistikoa.

Badago oraindik zer sakondu eta zer eztabaidatu translanguaginaren estrategian. Edonola ere, eleaniztasun aktibo edo dinamikoaren ikuspegiak, ikastetxean elkartzen zaizkigun hizkuntza aniztasunak, euskararen errealtateak eta ikasle gehienek murgiltze-ereduan ikasteak eramaten gaituzte aldarrikatzera irakasleek hizkuntzen trataerarekiko behar duten kontzientzia eta prestakuntza beharra.

## 4.3 Murgiltze-eredua, ikasitako lezioak

**Irakasleek kontziente gara ikasle asko eta asko bigarren edo hirugarren hizkuntzan ikasten dutela? Nola diseinatzen dugu gure esku-hartzea horri aurre egiteko? Hizkuntza aniztasunari erantzuteko zein estrategia darabilgu modu kontzientean? Nolako kontzientzia dugu arloko edukiak eta hizkuntza uztartzeko orduan? Nola erreparatzen diogu ikasleen etxeko hizkuntzari? Nola erabiltzen dugu gure berbaldia ikasleen ulermena eta ekoizpena sustatzeko? Ba al gogoetarik eskolan murgiltzearen arrakastarako baldintzen gainean?**

Badira 50 urtetik gora eskolan euskaraz ikasteko aukera daukaguna. Etxeko hizkuntza eta eskolakoa berbera denean ez dago etenik, etxekoa eskolan landu eta etxean jarraipena eta babesa emango zaio prozesuari: kasu horretan ikasleak mantentze programan daudela esaten dugu. Baina hori ez da hain erraza hezkuntza elebiduna denean, eskolako hizkuntza ez denean etxekoa, eta ikaste-prozesua ez denean norbere etxeko hizkuntzan egingo. Horri deitzen diogu murgiltze programa.



Badira **hainbat baldintza murgiltze programaren arrakastarako**, Montrealen 1962ko lehenengo esperientzian jada agerian gelditu zirenak: ikasle guztiak jatorri berekoak izatea eta inor desabantailan ez egotea; irakasleek ikasleen H1a ezagutzea eta errespetuz tratatzea eta trataraztea; familien erabakia borondatezkoa izatea eta garrantzia ematea eskolako hizkuntza ikasteari eta etxekoa mantentzeari; eta programa antolatzea haurren beharrei erantzuteko eta etxeko hizkuntzari kalterik ez eragiteko. Elebitasun orekatua sustatzeko, finean.

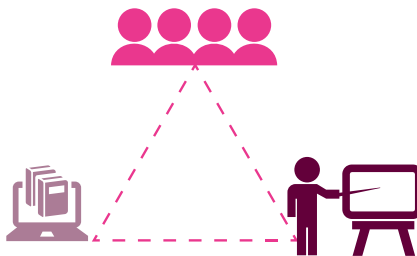
Gaur egun, ordea, baldintza horietatik ba al da osotasunean betetzen denik gure eskoletan? Non gaude horien inplementazioan? Gela berean ditugu jatorri linguistiko ezberdinetako ikasleak eta mantentze eta murgiltze programa ari gara aldi berean inplementatzen. Ikasle batzuentzat eskolako hizkuntza ez da H2 ere, eskolako hizkuntzak berarentzat dira H3 edo H4, eta desabantaila egoeran daude. Gainera, irakasleak ez ditu ezagutzen ikasleen etxeko hizkuntzak eta ezin du bermatu ulermen hori, eta ikastetxeko programak ezin ditu aintzat hartu etxeko hizkuntza guztiak. Irakasleen artean gogoeta egitea beharrezkoa da eskoletan dugun egoera konplexua ulertzeko, estrategiak landu eta egoerari modu kohesionatuan eta koherentean erantzuteko.

Gaur egun D eta B ereduetan ikasten duten ikasle gehienek ikasten dute H2an. Eta garrantzitsua da kontuan izatea murgiltze-egoerak nola eragiten duen gelako hiruki didaktikoan, alegia, ikasleak hizkuntzak ikasteko prozesuan, irakaslearen ezaugarrietan, eta erabiliko diren material eta metodologietan (Manterola, 2010):

## Irudia 12.

Hiruki didaktikoa murgiltze ereduaren (Manterola, 2010) etik laburtua).

- Akatsak ez dira porrota
- H1 eta H2 nahastea prozesuaren parte da



- Ikuspegi komunikatibo eta funtzionalean oinarritua
- Helburu eta egoera komunikatiboetan oinarrituta, hizkuntza erabiltzen irakatsi
- Batez ere txikitan gelako egoeran modu inkontzientean ikasten dute vs gela ikaskuntza gertatzeko berariaz prestatutako sistema konplexu bat da, eta hizkuntza-objektuak bitartekoak dira
- Egoera komunikatiboetan ikasi eta formari erreparatu: gogoeta metalinguistikoa
- Elebiduna da
- Ikasleen eredu da, bi hizkuntzen erabileran zein bi hizkuntzen errespetuan
- Hizketa zaindua: hiztegi murriztua, gramatika sinplifikatua, hizketa-eritmo motela ea keinuz lagundua
- Errepikapen asko
- Galdera asko ikasleei
- Input ulergarria eta esanahiaren negoziazioa
- Eguneroko esamolde eta adierazpideak ekoiztarazi horretarako testuinguru komunikatiboak eraikita

Alderdi horiek guztiak hezkuntza-ibilbide osoan hartu behar dira aintzat eta etapa bakoitzean garatzeko bitarteko egokiak eskainiko zaizkio. Edonola ere, atal honetan berariaz erreparatuko diegu murgiltze goiztiarrean ahozko eta idatzizko jabeakuntzari lagunduko dioten irizpide eta ikusmoldeei. Aurrerago hitz egingo dugu hizkuntzak ikasteko eta irakasteko ikuspegiarekin.

### 4.3.1 AHOZKOAREN JABEKUNTZA DAGO OINARRIAN

Murgiltze goiztiarraz ari garelarik, identifikatu nahi ditugu HHko testuinguruan hizkuntzaren jabeakuntza sustatzeko irakasleek lagungarri izan ahal dituzten gakoak. HHn eguneroko bizitzako hizkuntza da eredu, eguneroko egoeratan erabiltzen eta garatzen dena. Egoera horietan esku hartzeko gakoak zerrendatu eta horiekin osatu dugu **HHn ahozko hizkuntza sustatzeko irizpideen bilduma hau**:

#### HAUR HEZKUNTZAN AHOZKO HIZKUNTZA SUSTATZEKO IRIZPIDEAK

1. Oso garrantzitsua da haurrekin hitz egitea eta interakzioa izatea. Arreta jarri erabiltzen duzun berbalari eta darabilzun komunikazio moduari. Input emaile gisa duzun rola etengabe gogoratu. Baita haurren berbaldia etengabe sustatzeko duzun funtzioa ere.
2. Hitz egin ezazu esaldi osoak erabiliz, kontuan izanda haur askok zugandik jasotzen dutela euskarazko hizkuntza eredu nagusia. Murgiltzeko haurren kasuan zu zara, sarri, haurren euskarazko hizkuntza erreferente bakarra edo bakarretakoa.
3. Erabili hizkuntza aberatsa eta ugaria, haurren garapen etapari egokitu: haur hizkerak lagundu ahal die haurrei lehen hitzak ahoskatzen; esaldi bakunak errazagoak dira konposatuak baino... Kontuan izan zein eratako hizkuntza-erronkak dituen haur bakoitzak, eta horren arabera egokitu.
4. Haurrek hitz egiteko denborak eta momentuak diseinatu. Hitz egiten dutenean, haurrei ideiak, pentsamenduak eta hausnarketak pizten zaizkie. Beharrezkoa da haurrak eskolan dauden bitartean hitz egiteko denbora handitzea.
5. Nola lortu dezakezu haur bakoitzak bere denbora izatea hitz egiteko, adierazteko? Haur bakoitzak hitz egiteko bere erritmoa eta modua dauka. Garrantzitsua da umearen berbaldia ez moztea hitz egiten duenean, entzutea eta kontaktzen ari den horretan interesa jartzea. Haurrek denbora behar dute helduekin hitz egiteko. Irakaslearekin bakarka edo talde txikietan aukera zabaltzen zaie berriketarako, ipuinak irakurri edo kontatzeko, kantatzeko...
6. Garrantzitsua da haurrek helduei entzutea beraien istorioak kontaktzen, asko ikasten baitute nagusien bizipenak entzuten. Kontakizun horien bidez adibideak jasotzen dituzte euren diskurtso propioa garatzen joateko.
7. Astean egun batean planifikatu dezakezu berariaz "hitz egiteko eguna". Haurrak talde txikitan banatu eta nagusi bat jar daiteke talde bakoitzeko, haurren hitz jarioa bultzatzeko, dituzten hizkuntza-beharrak identifikatzeko eta, oro har, egin duten hizkuntza garapena dokumentatzeko.
8. Haur Hezkuntzan dauden une intimoak aprobeatza itzazu: siesta unea, pixohiala aldatzekoa, bazkalordua, arropa jantzi eta erantzeko... Guztiak dira une pribilegiatuak haurrekin hitz egiteko, hitz egitera animatzeko, kantuz komunikatzeko eta, oro har, unea goxatzeko.
9. Eskolako irakasle eta laguntzaileok egunero hitz egin behar duzue haur guztiekin. Ez ahaztu haur isilik edo lasaiak... Ez duzu ahaztu behar asko hitz egin behar duzula gutxi hitz egiten duten horiekin.

10. Elkarrekintza sustatzeko taldeak irizpide desberdinak jarraituz era ditzakezu: adinak, gaiak, interesak... Haurrek beren hizkuntza hitz egiten dutenekin hitz egiten dute erosoan, errazagoa baitzaie komunikatzea. Konfiantza gutxi duten hurrei askotariko aukerak eman behar dizkiezu hitz egiteko, talde txikietan, irakaslearekin bakarka... babestuago senti daitezke. 3 urtetik aurrera, berdinkideen arteko euskarazko elkarrekintza sustatzen duten testuinguruak diseina ditzakezu: gaitasunean eta erabilera ohituretan eragingo duzu.
11. Gogoan izan ipuinak, poemak, kantuak, aho-korapiloak, asmakizunak... baliabide ezin hobeak direla modu atseginean eta ludikoan haurrek hizkuntza dastatzeko, beren sentimenduak adierazten laguntzeko, pentsamendu eta hizkuntzaren arteko loturak eraikitzeko, haurren nortasunaren garapenean laguntzeko. Horretarako, garrantzitsua da irakasleok errepertorio literario eta kultural aberatsak izatea, eta haur literaturak zein ahozko eta idatziko tradizioetik jasotako kultur eta literatur adierazleak baliatzea. Ez ahaztu, irakasle gisa, erantzukizun handia duzula euskararen zein euskal kulturaren transmisioan, eta haurrengan errepertorio aberatsa suspertzeko zuk ere hala izan behar duzula.

### 4.3.2 HIZKUNTZA IDATZIAREN HASTAPENAK EZTABAIDAN: NOIZ ETA NOLA?

Gurea bezalako gizarte alfabetatu, eleanitz, digital eta globalizatueta hizkuntza idatziaren hastapenak eskola-bizitza hasi baino lehenagokoak dira. Hori gertatzen da, baldin eta haurrak aukerarik izan badu etxean hizkuntza idatziari loturiko objektuak arakatu, esperimendu eta bera baino trebeagoak diren idatzizko praktikak behatzeko, imitatzeko eta horietan parte hartzeko aukera izan badu. Hala ere, hezkuntza sistema nazional sendoak eta eskolatzeko indize altuak dituzten herrialdeetan, bederen, eskolari aitortzen zaio populazioa alfabetatzeko ardura nagusia (Ríos, 2006) nahiz eta, arestian esan dugun legez, ez den ingurune alfabetatzaile bakarra (Griffin & Morrison, 1997; Llamazares Prieto, 2006; Niklas & Schneider, 2013; Swain & Cara, 2017). Bide batez, ezin da ahaztu haur guztiak ez direla hasten eskolan hizkuntza idatziari buruzko ezagutza maila berarekin (Tolchinsky et al., 2012).

Noiz eta nola irakatsi hizkuntza idatzia eskolatzeko goiztiarrea?

Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari dagokionez (lehen alfabetatzeari dagokionez) hainbat dira **presente dauden auziak edo erronkak**, besteak beste, honako hauek: a) hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza noiz hasi eta nola artikulatu idatzizko praktika diskurtsiboan eta idazketa-sistemaren irakaskuntza; b) hizkuntza idatziaren gaineko aurrezagutzei dagokienez, haurren artean dagoen aniztasunari nola erantzun; c) nola artikulatu ahozkoaren eta idatzizkoaren irakaskuntza; d) nola artikulatu irakurketaren eta idazketaren irakaskuntza; e) nola artikulatu irakurketa-idazketa analogikoak eta ingurune digitaletan egiten direnak; f) nola diseinatu Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzarako trantsizioa; eta g) alfabetatze eleaniztuna helburu duten hezkuntza sistematan, zien hizkuntzatan egin eskolako lehen alfabetatzea.

Dilema horien aurrean, **joera ezberdinak** daude.

Hasteko momentuari dagokionez, badira ahalik eta modurik goiztiarrean hastea gomendatzen dutenak, batez ere etxean idatzizko testuinguru oparorik eskura izan ez duten haurren kasuan (Ferreiro, 1999; Wells, 2003); eta bada, beste muturrean, haurren ezaugarri eta behar neurologiko, psikomotore, kognitibo, sozial, eta afektiboak horretarako aukera eman arte itxaron behar dela dioenik ere (Almon & Miller, 2011; Suggate, Schaughency, & Reese, 2013).

Idatzizkoaren praktika diskurtsiboak eta idazketa-sistemaren irakaskuntza artikulatzeko moduari dagokionez, bi joera nabarmendu ditzakegu: alde batetik genituzke idazketa-sistema eta praktika diskurtsiboak bereizita irakatsi beharko lirakeela diotenak; eta bestetik, aldi berean irakatsi beharko lirakeela diotenak.

Lehenengo joeraren aldekoen ustetan, lehenbizi idazketa-sistema menperatu behar da testuen ulermen eta ekoizpenari heldu ahal izateko; alegia, kodetze eta dekodetze trebetasunak behin garatu direnean baino ez dira haurrak testu errealean ulermen eta ekoizpen prozesuetan murgildu behar. Bigarren joeraren aldekoek, berriz, alderantzizkoa diote: idazketa-sistema menperatu gabe haurrak murgilarazi behar dira testuen ulermen eta ekoizpen prozesuetan, murgiltze horrek lagunduko dielako, hain zuzen ere, idazketa-sistema bera ere bereganatzen eta menperatzen. Bigarren joera honetan bada beste dilema bat ere: nolako tartea eskaini behar zaio idazketa-sistemaren instrukzio esplizituari? Ari gara idazketa-sistema osatzen duten hizki, puntuazio-ikur eta zenbakiak izendatu eta eskuz markatzen ikasteaz, bai eta harreman fonografikoen irakaskuntza esplizituaz ere. Hau da, ari gara idazketa kaligrafikoa zein harreman fonografikoak irakasteko metodo klasikoak ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalarekin integratzeko aukeraz (Goigoux, 2004, 2016; Ibarra Lizundia, 2008; Tolchinsky & Solé, 2009).

Nahiz eta konpetentzietan oinarritutako hezkuntzak ikuspegi eraikitzailea hobesten duen, eta ondorioz, idatzizko komunikazio-gaitasunaren ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala hobetsi, konponbide zaileko dilema da. Dilema honen aurrean ikastetxeak hartzen duen ikuspuntua ikastetxeko hizkuntza-proiektuan jaso behar da, eta klaustro mailako eztabaidak eta adostasunak eskatzen ditu.

Honenbestez, hauek dira **hizkuntza idatziaren hasierako ikaskuntza eta irakaskuntza bideratzeko irakasleek kontuan hartzeko irizpide batzuk:**

## HIZKUNTZA IDATZIAREN HASTAPENAK BIDERATZEKO IRIZPIDEAK

1. Adin goiztiarretik hizkuntza idatziarekin haurrak dituen bizipen eta esperientziak dira ikaskuntzaren motorra. Horretarako haurraren ingurune letratu bermatu beharko da, ikus dezaten inguruko helduek eguneroko ekintzetan nola erabiltzen duten irakurketa eta idazketa. Joku sinbolikoek hamaika aukera eskaintzen dituzte horretarako. Eta haurraren ezaugarri eta beharren arabera ezartzen da erritmoa.
2. Idatzizkoaren praktika diskurtsiboetara hurbiltzeko bide garrantzitsua entzutea da. Haurrek irakurle adituak irakurtzen ikustea eta irakurritako testuak entzuteak eragin handia dauka irakurketaren garapenean, eta irakurketaren ulermena lantzeko aukera eskaintzen du irakurtzen jakin aurretik (Fons, 2010): haurrak parte hartu ahal du entzundakoa irudiekin erlazionatuz, galderi erantzunez edo galderak eginez, eta irakurritakoa komentatuz. Helduaren bitartekaritzarekin, haurrek harreman afektiboak eta esperientzia positiboak eraikitzen dituzte irakurketarekin.
3. Hasierako alfabetatzearen helburua idatzizkoaren praktika diskurtsiboetara hurreratzea da. Idatziarekiko interesa piztea eta elikatzea. Horretarako testu errealak baliatzea funtsezkoa da, helburu komunikatibo erreala dutenak eta haurrarentzat atsegini iturri izango direnak.
4. Testu errealen irakurketa- eta idazketa-ekintza osoen testuinguruan lortuko du haurrak idazketa-sistema ere menperatzea, ez modu zatikatu eta isolatuan. Testuinguru horretan ikasleen artean eta irakaslearekin sustatutako ahoko elkarrekintzak berebiziko garrantzia dauka (Fons, 2010), horrela landu ahal da ikaslearentzat daukan zentzia.
5. Idazketa-ekintzaren baitan, haurrak adierazten du ahoz zer idatzi duen, irakaslearentzat bereizezina bada ere. Izan ere, hizkuntza idatziaren hastapenetan haurrek idazketa-sistema menperatzen ez dutenez, haurrek egingo dituzten irakurketa eta idazketak gatazka kognitiboen iturri dira, eta, ondorioz, gogoeta metalinguistikoaren akuilu ere bai. Gogoeta horiek suspertuko dituzten irakurketak eta idazketak sustatu behar dira ikasgelan, haurrek, idatzizkoaren praktika diskurtsiboen gaineko ezagutza eraiki ez ezik, idazketa-sistemaren gainekoa ere eraiki dezaten. Horretarako ezinbestekoa izango da berdinkideekin zein adituagoak direnekin irakurketaz eta idazketaz hitz egitea.
6. Idazketa-sistema menperatzen ez duen haurra gai da irakurtzen (begiratzen) ari den testuaren gainean askotariko hipotesiak eta inferentziak eraikitzeko. Idazketa-sistema menperatu ahala, noski, eratuko dituen hipotesiak eta inferentziak finagoak eta zuzenagoak izango dira, testuan dauden hitzen ezaugarri grafikoek ematen dioten informazioa baliatu ahal izango duelako. Idazketarekin ere antzera gertatzen da. Idazketa-sistema menperatzen ez duen haurra, gai da bertan ez dagoen pertsona bati idatziz zer esan nahi dion adierazteko, gai da idazketa-sistema menperatzen duenari diktatzeko zer idatzi behar duen. Idazketa-sistemaren gainean eraikiko dituen errepresentazioen arabera, gai izango da eskuz markatzeko adierazi nahi dituen hitzak (idazketa aurre-alfabetikoak).
7. Idazteko beharra sortzen delarik (zerrenda bat, ohar bat, ipuin bat...), irakasleari diktatzea baino are onuragarriagoa gerta daiteke hasi berriak eta adituak elkarrekin erantzutea erronkari, horrela testu baten ekoizpenaren prozesu osoa biziko dute, ikasleak ez baitu oraindik menderatzen planifikazioa, notazio grafikoa eta errebisioa biltzen dituen prozesua. Irakasleak ikasleari proposatu ahal dio ez kopiatzeko berak egiten duena baizik eta elkarrekin egitea, bakoitzak dakienetik ekarpenak eginda. Horrek egiten denaz hitz egitea dakar, prozesuaz kontzientzia hartzea (Fons, 2010).
8. Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak hizkuntza idatziaren ikuspegi holistikoa duenez, ez da edukien araberako progresiorik proposatzen. Progresioaren

zantzuak antzematen dira, edonola ere, hurrek irakurri beharreko testuen ezaugarrietan, gero eta luzeagoak eta konplexuagoak izango baitira hurrek irakurri eta idatzi beharrekoak, eta espiralean garatuko dira. Hori horrela, abiapuntua norberaren izenaren idazketa izango da ( Nemirovsky, 1999). Lehenbizi, norberarena, eta, gero, erreferentziako pertsonena. Hori dugu hitz bakarreko/gutxiko testurik oinarritzat, norberaren burua izendatu eta identifikatzeko ez ezik, jabetza eta egiletza idatziz adierazteko/komunikatzeko balio duena. Gero eta testu luzeagoak eta diskurtsiboki askotarikoagoak ekoizteko, funtsezkoa da testuinguratutako jarduerak sortzea.

9. Honenbestez, argi dago irakurmenaren eta idazmenaren garapena ahozkoaren bitartez gertatzen dela, irakurke eta idazle adituekin zein berdinkideekin elkarrekintzan. Halaber, garrantzitsua da ahozkoaren eta idatzikoaren artean dauden harreman konplexuek ere hurrek eztabaidatzea, hipotesiak egitea, kontrastatzea eta hausnartzea, hurrek hasieratik ulertu behar baitute ahozkoa eta idatzizkoa ez direla berdinak, ez dugula idazten hitz egiten dugun bezala, arau eta estilo ezberdinak dituztela (Fons, 2010).
10. Irakaslearen lana da haurra gonbidatzea probatzera, esperimentatzera, ez beti kopiatzera. Eta horrekin batera, irakaslearen lana da ondo egindakoak edo hobetzekoak azaltzea haurrari, haurrak bere ikaskuntzaz kontzientzia har dezan, giro seguru eta konfiantzazkoan probatu, galdetu eta iker dezan, eta akatsa ikasteko iturri moduan uler dezan (Fons, 2010).

Lehen edo hasierako alfabetatzeaz mintzatu gara. Hortik aurrera, tarteko alfabetatzeaz eta ondoren arloaren alfabetatzeaz hitz egin beharko genuke (Shanahan & Shanahan, 2008). Horregatik, jarraian, hasierako jabeakuntzatik hizkuntzak ikasteko eta irakasteko markora pasatuko gara, LHtik aurrera gauzatzen eta garatzen joango dena.

## 4.4 Nola ikasten eta irakasten dira hizkuntzak? Marko baten bila

**Nola ulertzen dugu irakasleok hizkuntzaren lanketa Lehen eta Bigarren Hezkuntzan? Nola irakasten ditugu hizkuntzak gure ikastetxean? Hizkuntzetako irakasleok baditugu irizpide bateratuak irakasteko moduez, lantzen ditugun edukiez eta ebaluatzen dugunaz? Zeintzuk? Ikastetxeko irakasle guztiok erreparatzen diogu hizkuntzari ala hori hizkuntza irakasleen ardura da soilik? Irizpide argiak eta konpartituak ditugu testu-liburuak aukeratzeko orduan? Zeintzuk? Eta kontziente al gara gelako elkarrekintza didaktikoak zer aukera eskaintzen digun ikasleen komunikazio-gaitasuna lantzeko eta garatzeko?**

Gauza jakina da, hizkuntza nola ulertzen dugun, horren arabera didaktika egingo dugula. Luzaroan pentsatu da hizkuntzaren funtzio nagusia errealitatea errepresentatzea dela, eta komunikazio-funtzioa haren mende egon da, bigarren planoan. Gaur egun, berriz, inork ez du zalantzan jartzen hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboa, alegia, hizkuntzaren funtzio nagusia da sortzen zaizkigun egoera komunikatiboei erantzutea, hizkuntzarekin gauzak egitea, munduaz ikastea eta besteekin elkarrekintzan aritzea (Bronckart, 2007a). Hori horrela ulertzen badugu, argi daukagu hizkuntzen garapena gertatuko dela edukiak lantzearekin batera (hizkuntzen trataera integrala), testuetan oinarrituta eta hizkuntzen arteko elkarlanean (hizkuntzen trataera bateratua) eta elkarrekintzan edo modu dialogikoan. Hiru horiek osatzen dute **hizkuntzak ikasteko eta irakasteko ikuspegia**.

Egia da, baina, irakasle guztiok ez dugula ikuspegi bera izaten hizkuntza irakasteko orduan, klaustro berean ere gauzak modu ezberdinean ulertzen eta egiten dira sarri, eta hizkuntzaren arabera ere izaten dira aldeak ikuspegi metodologikoan, hainbatean, erabiltzen den testu-liburuak horrela gidatuta, kontziente izan gabe testu-liburu bakoitzak metodologia jakin bat proposatzen duela. Gerta daiteke, hortaz, ikastetxe berean metodologia oso ezberdinak erabiltzea arloen artean eta hizkuntza batzuetan edo beste batzuetan.

Horren aurrean, hezkuntza eleaniztun eraginkor batek eskatzen du zaintzea hizkuntzen irakaskuntzarako alderdi pedagogiko zein didaktikoak, are gehiago tartean hizkuntza gutxiagotu bat badago. Eta, zentzu horretan, hizkuntzen trataera integralaren eta bateratuaren aldeko hautua egiten dugu.

#### **4.4.1 HIZKUNTZEN TRATAERA INTEGRALA**

Hizkuntzaren trataera integralaz hitz egiten dugunean zertaz ari gara? Azken urteotan badira hizkuntzen trataera integralaren abantailak azaleratu dituzten ikerlanak; izan ere, hizkuntza testuinguru sozial kokatuetan ikasten baita, eta ikaste prozesu horrek bi dimentsio hartzen ditu bere baitan, **arloari dagokion dimentsioa eta hizkuntzari dagokiona** (Snow et al., 1989; Navés & Muñoz, 2000; Sainz Osinaga et al., 2011). Didaktika integralak eskaintzen du proposamenik egokiena curriculum bigarren hizkuntzan garatzeko, bai eta edozein hizkuntzaren ikaskuntza esanguratsua gauzatu ahal izateko ere. Are gehiago, **arloen ikaskuntza sakona erdiesteko, ezinbestekoa da arloko hizkuntzaz jabetzea**, eta arloko edukiak, kontzeptuak, ekintzak, etab. komunikatzeko gai izatea (Meyer et al., 2015).

Baina nola iritsi ikaskuntza sakon horretara arloko testuak ulertzeko oztopoak ditugunean? Horren lekuko dira, adibidez, buruketetako enuntziatu matematikoein ikasle askok dituzten arazoak. Buruketa matematikaren didaktikan asko erabiltzen den generoa da, baina, oro har, ez da lantzen genero gisa (Plazaola & Leutenegger, 2003). Eta genero

gisa ez lantzeak sortzen ditu zailtasunak, kasu askotan. Nahikoa al da buruketa bat egiteko orduan egoera, galdera eta erantzuna eskatzea ikasleei? Antolamendu horrek bermatzen du buruketaren ulermena? Batzuetan, ez. Hona adibide bat (Garro & Perez Lizarralde, 2010):

*Aparkaleku batean autoak aparkatzeko 500 toki daude. Hogei bat aparkaleku urritasunak dituzten pertsonentzat dira. Gelditzen direnetatik 75 toki inguru horretan bizi diren pertsonentzat dira. Gelditzen direnetatik 3/5 saldu egin dira eta gainerakoak alokatzeko utzi dira. Kalkulatu mota bakoitzeko aparkaleku-kopurua.*

Enuntziatua hobeto ulertzeko ez dago inolako laguntza ko-testualik (grafikoak, irudiak...). Gainera, enuntziatua paragrafo bakarrean dago idatzita eta tipografikoki ez dira bereizten datuak eta galdera. H2n ikasten ari den ikaslearentzat zailak izan daitezkeen elementuak daude: **sinonimoak eta elipsiak**: aparkatzeko lekua izendatzeko “toki” eta “aparkaleku” hitzak erabiltzen dira eta elipsiak egiten dira; **hitz polisemikoak** erabiltzen dira: “aparkaleku” hitza bi esanahirekin erabiltzen da: “aparkatzeko banakako toki” gisa eta “aparkatzeko eraikin” gisa. Era berean “gelditu” edo “utzi” hitzak ere polisemikoak dira eta matematikaren esparruan esanahi espezifikoak dute (“kendu”, alegia); horrez gain, matematikako lexiko espezializatua erabiltzen da: “kalkulatu, kopuru, 3/5”...

Adibidean ikus daiteke badirela buruketaren ulermena zaildu dezaketen hainbat elementu eta enuntziatuaren ulermenari erreparatzeak lagundu dezakeela matematikan arrakasta izaten, sarri hor tratatzen baitira ikasleak.

Honenbestez, **komunikazio gaitasunaren lanketak gainditu egin du hizkuntzaren didaktika**, eta beste arloetako irakasleei ere badagokie eginkizun hori. Heziberri markoak ere ideia hori azpimarratzen du (Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2014: 2):

Hizkuntza-irakasleak ez dira euskara ardatz hartuta eleaniztasuna garatzen konprometitutako bakarrak, eta eskola osoa dago inplikaturik hizkuntzen trataera integrarean [...] Arlo horietako oinarriko konpetentziak lortzeko, ikasleak edukiekin batera ikasi behar ditu arloak berezko dituen esamoldeak, eta modu integratuan erabili behar ditu bakoitzeko egoerak/problemak ebazteko.

Baina, aski ote da eguneroko funtzioetarako hizkuntza ongi menderatzea arloaz hitz egiteko? Ezetz esango genuke. Ikerketek erakutsi digute eremu euskalduneko ikasleek ere zailtasunak dituztela arloan arloari dagokion hizkeran hitz egiteko, bai lexiko aldetik eta baita arlo horretako diskurtsoa eraikitzeko bitartekoei dagokienez ere: hitz egiten ari gara testu generoez —ahozko azalpen formalak edo debatea, kasu (Dolz &



Schneuwly, 1997)— eta pentsamendu-egiturez edo funtzio kognitibo diskurtsibo —adibidez, definitu, hipotesiak egin, kausa-ondorioa adierazi, sailkatu, kontrastatu, ebaluatu edo inferitu (Dalton-Puffer & Bauer-Marschallinger, 2019).

**Jakintza arloak komunitate diskurtsibo bat osatzen du, bere esateko modu propioak garatzen ditu** eta biak, arloko edukia eta eduki hori adierazteko modua, elkarrekin landu behar dira eskolan. Hortaz, ikasle batek eguneroko funtzioetarako hizkuntza urria badu, horrek beste arloetan (Gizarte Zientziak, Natur Zientziak edo Matematika) ere eragingo dio, adierazpena mugatua izango duelako. Txanpon beraren bi aurpegi dira: arloen irakaskuntzak lagun dezake hizkuntzekiko gaitasuna garatzen eta, era berean, hizkuntzaren ikaskuntzak ere zentzua hartzen du, modu naturalean ikasi ahal izateko, edukiekin batera lantzen eta garatzen denean. Hau da, hizkuntza egoera kokatueta erabiliz ikasten da, egoera horiek zentzua ematen baitiote hizkuntza-jarduerari, eta eskolak jakintza-arloak eta hizkuntza artikulatuz ikasleei aukera eman behar die hizkuntza egoera kokatueta erabiltzeko (Sainz Osinaga et al., 2011).

Hizkuntza akademikoaz hitz egiten dugunean, gogoan izan behar dugu alfabetatze akademikoak eta arloetako alfabetatzeak eskatzen dutela arlo baten hizkuntza diskurtsibo zehatza (Swain, 2001; Meyer et al., 2015). Are gehiago, ulermen akademiko sakona ezin da gertatu hizkuntza akademikoaren erabilera ez bada egokia, hortaz, ikaskuntza arrakastatsua izango da ikasleak gai direnean ezagutzak eta ulermena egoki artikulatzeko, eta hori gertatuko da soilik pentsamenduaren eta hizkuntzaren arteko loturak sendotzen badira. Hortaz, autore horien aburuz, edukien ezagutzaz baino, esanahien eraikuntzaz hitz egingo genuke, eta, horretarako, bi hizkera (egunerokoa eta edukiari berariaz lotutakoa) elkarren osagarri dira pentsamendua eraiki eta azaleratzeko nahiz argudiatzeko. Eta irakasleak lortu behar du ahalik eta errealitatearekin antzekotasun handiena duten egoera eta testuinguruak sortu eta ekartzea. Ikaskuntza-prozesu horretan, hizkuntzak funtsezko funtzioa betetzen du. Alde batetik, ikasleen ulermena eta pentsamendua ikusgarri egiteko balio du. Eta bestetik, irakaslearentzat tresna da ikasleen ulermenean eta pentsamenduan eragiteko, euren esku-hartze pedagogikoaren eta aldarnatzearen bidez, ikasleen ikaskuntza-prozesuan laguntzeko balio baitu

Oraindik ere arloetako irakasleek askotan lotzen dute hizkuntza gramatika eta zuzentasunarekin. Irakasleen pentsamenduan eragin beharra dago, esandako guztiak eskatzen baitu arloetako hizkuntzari erreparatzea, arloko hizkuntzaren lanketa edukiarekin batera modu sistematiko eta esplizituan diseinatzea eta inplementatzea, bai eta gogoeta metalinguistikorako espazioak uztea ere (Swain & Lapkin, 2001; Meyer et al, 2015).

#### 4.4.2 HIZKUNTZEN TRATAERA INTEGRATUA

**Hizkuntzen trataera integratuz** hitz egiten dugu ikaskuntza eta irakaskuntzaz berariari ari garenean. Zer da hizkuntzen trataera integratua? Ez da metodologia bat, ez da proiektu bat. Zer da orduan? Hizkuntzen didaktikaren barruko ildo bat da. Oinarrian Cummins (1979, 2000) interdependentziaren hipotesia dauka, eta eskatzen du **hizkuntzen arteko transferentziak probokatzea**. Horretarako ezinbestekoa da hizkuntza desberdinen irakaskuntza modu bateratuan diseinatu eta inplementatzea, alegia, ikastetxean ikasteko eta irakasteko erabiltzen diren hizkuntza guztiek printzipio metodologikoak eta ikuspegi didaktikoa konpartitzea eta haien artean banatzea hizkuntza-erabakiak.

Ikusmolde honetan, hizkuntzen **ikuspegi komunikatibo eta diskurtsiboa** aldarrikatzen dugu. Bronckarti jarraituz (2007a), hizkuntza-ekoizpena ulertzen dugu gizakiaren jardunarekin harremanetan, hiztunak bere hizkuntza-erabakiak mobilizatzen ditu egoera komunikatibo zehatz eta erreal bati erantzuteko eta **hizkuntza-ekoizpena testu bidez** egiten du. Hortaz, testu-genero bidezko irakaskuntza eta ikaskuntza izango da ikasleen komunikazio-gaitasuna trebatzeko bide eraginkorra (Dolz & Schneuwly, 1997). Zergatik? Batetik, testuak gizartean sortu diren komunikazio-unitateak direlako, gizarteak unean-unean dituen behar komunikatiboei erantzuteko, alegia, gizartean partaide izateko behar direlako. Bestetik, ikasleak jartzen dituelako egoera komunikatibo zehatzei erantzun testual egokia emateko egoeran eta aukera ematen dielako irakasleari testuaren alderdi guztiak modu sistematikoan lantzeko. Eta azkenik, hizkuntzen alderdi diskurtsiboak hizkuntza batetik bestera transferitzen direlako (Idiazabal & Larrigan, 1997; Manterola, 2010). Transferitzen dira, besteak beste, testuaren egitura, alderdi diskurtsiboak (koherentzia eta kohesioari dagozkion irizpideak), ulermen estrategiak, hizkuntzaz besteko alderdiak (begirada, tonua, ahotsa, gorpuzkera...).

Ikerketek erakutsi dute, adibidez, debatea lehenengo hizkuntza batean egin ondoren bigarrenean egitean, hainbat gaitasun transferitzen direla, bai testuen antolaketari eta bai alderdi diskurtsiboei dagokienez:

#### Hizkuntzen arteko transferentzia adibide bat: debatea

Eremu nagusiki euskaldunean dagoen ikastetxe batean (ikasleen % 70en H1 da euskara eta %30en H1 euskara eta gaztelania), debatearen lanketan ardatzurik, irakasleen prestakuntza gogoetsua gauzatu zen (Murciano Eizagirre, 2019), LH5 eta LH6ko lau irakasleekin. Prestakuntza horren azken xedea debateak gelan lantzeko Sekuentzia Didaktikoa sortzea zen, eta ikustea ikasleekin landu diren debaterako alderdiak euskaraz bakarrik jorratuta ere, debateak gaztelaniaz gauzaterakoan alderdi horiek erabiltzen zituztela. Debateak lantzeko bereziki honako bi alderdi hauek landu ziren euskaraz: nola argudiatu eta argudiatze horretan nola jaso besteen ahotsak norberaren diskurtsoa eraikitzeko, hau da, nola baliatu diskurtso erreferitua.

Aurretestuak bi hizkuntzetan egin ziren. Gaia janzteko moda izan zen. Argudiatzeko moduak eta besteren ahotsak ekartzeko moduak lantzeko jarduerak gelaratu ondoren, ondorengoak gauzatu ziren euskaraz eta gaztelaniaz Jasangarritasuna gaitzat hartuta. Nahiz eta argudio-estrategiak euskaraz bakarrik landu, ikasleak gai izan ziren gaztelaniaz ere argudioak garatzeko eta besteren ahotsak norbere diskurtsora ekartzeko. Hona hemen pasarte bat adibide gisa:

MOD2: Martxel (...)

MOD1: Jon

JON: **Al respecto que ha dicho eh Jone** eh también en Marruecos o en otros países XXX

MOD2: Iñaki

IÑA: Pues **yo no estoy de acuerdo con Jone porque** es verdad que en África hay mucha crisis/ no lo puedo negar **pero...**

MOD1: Oier

OIR: **Yo estoy de acuerdo con Endika porque** los Gobiernos no dan nada a los pobres/ siempre lo gastan haciendo casas

MOD2: Jone

JON: Yo **eh al respecto que ha dicho Iñaki** eh yo quería/ yo no sabía que estaban tan mal los indonesios entonces pues yo creo que **también** tienen que ayudar no a los indonesios de África solo/ en todo el mundo **como ha dicho Endika.**

Beltzez azpimarratutako hitzetan agertzen dira, bai argudiatzeko formulak, bai besteren diskurtsoa norbere hitzetara ekartzeko estrategiak. Ikus liteke, horrela, egon badagoela euskaratik gaztelaniarako transferentziarik. Jakina da, ordea, hizkuntza bakoitzak bere egiturak dituela ariketa horiek egiteko, eta azken adibideak erakusten du, alderdi morfosintaktikoei dagokionez, bederen, badagoela oraindik zer hobeturi, eta berariaz landu behar direla.

Ikusi dugu, hortaz, **transferentziak ez direla berez egiten**, lagundu egin behar diegula ikasleei generoen baitako, generoen arteko eta hizkuntzen arteko transferentzia horiek egiten (Garro, Azpeitia, Sainz Osinaga & Ozaeta, argitaratzeaz). Hizkuntzaren beste alderdi batzuk (gramatikalak, semantikoak, ahoskerakoak, esapideak...), aldiz, espezifikoki landu beharko dira hizkuntza bakoitzean, lantzen ari den testutik abiatuta eta testuak dituen beharretan oinarrituta. Adibidez, aurreko adibidean ikusten da diskurso erreferitua edo besteren ahotsak ekartzeko oztopoak dituztela ikasleek (*al respecto que ha dicho Jone*), eta akats hori zuzentzeko fraseologia berariaz landu behar dutela.

Honenbestez, esango genuke hizkuntza batetik besterako transferentziak gauzatzeko, funtsezkoa dela hizkuntzetako irakasleak elkartzea eta elkarrekin hainbat alderdi kontuan izatea modu adostu eta koherentean jokatzeko:

- Elkarrekin haien praktikak aztertzea eta hobetzeko erabaki bateratuak hartzea
- Hizkuntzen programazio koordinatua egitea eta erabakitzea zein genero eta generoari dagokion zein alderdi diskurtsibo eta linguistikoki landu hizkuntza bakoitzean
- Hizkuntzen sekuentziarioa bateratzea
- Metodologia komuna erabiltzea
- Hizkuntza bakoitzean lan egiteko material didaktiko egokiena adostea
- Ebaluazio-irizpideak adostea
- ...

Alderdi horiei guztiei erreparatzeak lagunduko digu gure lana hobeto ordenatzen eta koordinatzen, eta, ondorioz, hizkuntzen irakaskuntza eraginkorragoa egingo dugu.

#### 4.4.2.1. Ikastetzeko generoen mapa

Hizkuntzen arteko elkarlana lantzeko orduan, tresna interesgarria suertatzen da ikastexteetan **generoen mapa** adostea (Etxarte, 2006). Hizkuntzen arteko elkarlanean adostuko da irakasleen artean zeintzuk diren dagokien ikaste-aldian ikasleak landuko dituen testu-generoak (testu narratiboen artean ipuina, komikia edota antzerkia izango ote diren, argudio-testuen artean debatea, iragarkia edota eskaera-gutuna izango ote diren...). Lan hori errazteko erabilgarri izan zaigu testu-generoen mapa egiteko sortutako txantiloia. Bertan adostutakoa gida egokia izan daiteke irakasleen lana antolatzeko eta ikasleei transferentziak egiten laguntzeko. Horrek dakar erabakitzea genero multzo bakoitzeko testu-generoak mailaz maila eta hizkuntzen arabera nola antolatu diren, bai eta antolatzea testu-genero bakoitzeko irakatsiko diren alderdien progresioa. Hondarrean, horrek dakar hizkuntzak modu ordenatu eta koordinatuan lantzea, bai eta denboraren erabilera eraginkorragoa eta hizkuntzak lerrokatuta irakastea ere.



### Identifikatu erabiltzen diren testu generoak eta ahos (A) ala idatziz (I) lantzen diren

GENERO MULTZOA <sup>2</sup>	TESTU GENEROAK	HH3		HH4		HH5		LH1		LH2		LH3		LH4		LH5		LH6	
		E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I
NARRAZIOA Denbora pasarako fikzioa	ipuina																		
	mikro-ipuina																		
	kondaira																		
	alegia																		
	mitoa																		
	eleberria																		
	txistek																		
	filmak																		
	antzerkia																		
	komikia																		
	biografia																		
	abestiak																		

<sup>2</sup>

Datauak jasotzeko eredu hau egiteko, oinarri moduan erabili dira: Schneuwly & Dolz, 1997; Etxarte, 2006.

GENERO MULTZOA	TESTU GENEROAK	HH3		HH4		HH5		LH1		LH2		LH3		LH4		LH5		LH6				
		E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I
<b>KONTAKETA</b> Bizi izandakoa gogoratzeko	esperientzia/ gertaerak																					
	bidaiak																					
	pasadizoa																					
	egunerokoa																					
	errutina																					
	autobiografia																					
	biografia																					
	curriculum vitae																					
Gertaeren berri emateko	eskutitza, postala, e-maila (lagunei, familiari...)																					
	albistea																					
	erreportajea																					
Iraganetik ikasteko	elkarrizketa																					
	kronika historikoa																					
	horma-irudi ilustratua																					
<b>ARGUDIOA</b> Jokaeren artean ezta- baidatzeko	biografia historikoa																					
	eztabaida arazo bat konpontzeko																					
	elkarrizketa																					
	debatea																					
	eskaera eskutitza (Olentzerori, alkateari...)																					
	Jarrera bat erakusteko eta hartzai- learengan eragiteko	iruzkina (literatura, filma, telebista, jatetxea...)																				
booktrailerra																						
publizitatea, iragarkiak																						
editoriala																						
bloga																						
iruzkina (literatura, filma, telebista, jatetxea...)																						

GENERO MULTZOA	TESTU GENEROAK	HH3			HH4			HH5			LH1			LH2			LH3			LH4			LH5			LH6			
		E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	E	G/F	I	
AZALPENA Ezagutzaz jabetzeko	azalpena gai bati buruz																												
	definizioa, testu entziklopedikoa																												
	laburpena																												
	eskema																												
	deskribapena izaki, toki edo gauza bati buruz																												
	zerbaiten gida																												
	argazki oina																												
	horma-irudia, mapa																												
	elkarrizketa informazioa lortzeko (aditu bati)																												
	hitzaldia																												
	txostena																												
	apunteak																												
	EKINTZEN DESKRIBAPENA Jokaerak bideratzeko edo ekimenak bultzatzeko	prozesu baten deskribapena																											
errezeta																													
arautegia																													
joko eta jolas arauak																													
kontsignak																													
horoskopoa, etorkizunaren iragarpena																													
eguraldi iragarpena																													
erabiltzeko instrukzioak																													
buruketa																													
POESIA Hizkuntzarekin jolasteko, disfrutatzeko	asmakizunak																												
	olerkiak																												
	bertsoak																												
	kantuak																												
	aho-korapiloak																												
	atsotitzak/esamoldeak																												
jolasak																													

Taulan ikusten da nola bereizten diren genero multzoak eta testu generoak. Terminologia nahasgarria izan badaiteke ere, sailkatzeko modu bat adierazten du, kasu honetan Ginebrako eskolaren ildoak jarraitzen duena (Dolz & Schnewly, 1997). Genero multzoek biltzen dituzte izaera eta ezaugarriak konpartitzen dituzten testu-motak edo testu-generoak. Eta testu-genero bakoitzak izango ditu genero multzoari dagozkion ezaugarri batzuk eta ezaugarri propioak ere bai, eskolan landu beharko direnak.

Baina zergatik ez eskatu argudio testu bat idaztea, besterik gabe? Lausoegia delako. Ez da nahikoa genero multzoaren izenean testu bat eskatzea, argudiatu behar bada, ikaslearengandik gertu egon daitekeen gai bat, helburu bat, asmo bat izan behar du. Eta gai horrek hainbat formatu izan ditzake. Adibidez, plastikoaren arazoari aurre egiteko, asmo ezberdinei erantzun ahal dieten **testu-generoak** erabil daitezke: komikia, ikasle gazteagoen ohituretan eragiteko; eskolako zuzendaritzari gutuna, eskolan plastikoaren erabilera murrizteko; manifestu bat, gelako partaideen posizioa adierazteko; etab.

#### **4.4.2.2. Hizkuntzak irakasteko eta ikasteko metodologia**

Zein izango da metodologia egokiena hizkuntzak modu eraginkorren ikasteko? Azken ildo pedagogikoek erakusten dute metodologia eraginkorreragoa dela **irakaskuntza aktiboa** sustatuko duena edo jarduera eta egoera komunikatibo errealetan oinarritutakoa, kolaborazioa eta elkarrekintza ahalbidetuko dituen eta hizkuntzen erabilera erreala sustatuko duena. Zergatik? Ikuspegi horrek sustatzen dituelako komunikazio-proiektuak, esperimendazioa eta sormena, ikasleak erronken aurrean jartzen dituelako eta pertsonen garapena bermatzen dituelako.

Ikaskuntza aktiboaz hitz egiten dugunean, proiektu bidez lan egitea datorkigu gogora (Trujillo, 2017). **Proiektuak** metodologia aktiboaren artean kokatzen dira, eta irakasle eta ikasleen arteko harremana aldatzera datoz. Marko honetan, irakaskuntza eta ikaskuntza ez dira ulertzen modu transmisiboan, zeinetan irakasleak badakien eta ikasleak ez, eta hortaz, irakasleak mailakatzen dio informazioa eta ikaskuntza ikasleari errazetik zailera bidean. Aitzitik, **proiektuek protagonismoa partekatzea sustatu nahi dute**: harremana eta elkarrekintza dago ikaste eta irakaste prozesu horretan, eta ikaslea ere bada nor helburuak eta jarduerak proposatzeko, ezagutza eta esperientziak arakatzeko eta konpartitzeko. Kasu honetan hasieratik jartzen da ikaslea erronka zail baten aurrean, ekoizpen konplexu baten aurrean, eta horri aurre egiteko irakaslearen lana izango da testuinguru egokiak, askotarikoak eta biziak sortzea, eta jardueren bidez prozesua erraztea eta aldamiatzea, amaieran ikaslea gai izan dadin erronka konplexuari arrakastaz erantzuteko.

Horrelako ikaste-esperientzia bat diseinatzeke, lagungarri izan daiteke ondoko canva edo txantiloia:

**Irudia 13.**  
Ikaste-esperientzia diseinatzeko canva.

**Mondragón Unibertsitatea** Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

**IKASTE-ESPERIENTZIA BAT DISEINATZEKO CANVA**

**NORENTZAT**

- o Nork parte hartuko du?
- o Zer ezaugarri dituzte parte-hartzaileak?

**ZERTARAKO**

- o Zertarako gai izango dira ikasleak? (konpetentziak)
- o Zeintzuk dira helburuak?
- o Zeintzuk dira ikaskuntza-erronkak?

**ZER**

- o Zeintzuk eduki landuko dituz?
- o Diziplina bakarrekoak ala diziplinarrekoak?
- o Edukiak kalitatezkoak dira, gaurkotuta daude eta askotariko formatuak dituzte?
- o Zeintzuk dira ikaste-emaitezak?
- o Zeintzuk dira jarduerak?

**INGURAMENDUA**

- o Zer espazio fisiko/birtual behar dut?
- o Zein da iraupena eta denboraren antolamendua? Zein tarte emango diot fase bakoitzari?
- o Zer baliabide material/teknologiko erabiliko ditut?

**TALDEKATZEAK**

- o Nola antolatuko ditut ikasleak? Talde handian, talde txikian, bikoteka...?
- o Zer taldekatze egingo ditut?

**EBALUAZIOA**

- o Zer ebaluatuko dut?
- o Noiz eta nola ebaluatuko dut? Zer erreminta erabiliko ditut?
- o Lerrokatuta dago helburuekin, edukiekin, ikaste-emaitezkin?

**IRAKASLEAREN ESKU-HARTZEA**

- o Beste irakasle batekin lankidetzan arituko naiz? Nola antolatuko gara?
- o Nola hasiko dugu ikaste-esperientzia?
- o Zer egingo dugu tartean?
- o Nola itxiko dugu saioa/prozesua?

**ELKARREKINTZA**

- o Zein elkarrekintza-mota bideratuko dugu? Irakasle-ikasle, ikasle-ikasle...
- o Zer baliabide/estrategia erabiliko ditut ikasleen berbaldia bermatzeko?

**IRAKASLEAREN ROLA**

- o Nolakoa izango da nire diskurtsoa gelan?
- o Zenbat hitz egingo ditut? Zenbat hitz eginaraziko ditut? Zenbat denbora bakoitzak?
- o Zer galdera egingo ditut?

\*Ikaste-esperientzia izan daiteke iraupen luzekoa (proiektua) ala motzekoa (jarduera).

Altorio-PartekatuBerdin CC BY-SA

Horrelako txantiloiei edo canva batek **helburu hirukoitza** du: arazoa definitzen laguntzea, erantzun posibleak identifikatzea eta proposamen zehatz bat gorpuzten laguntzea (Lafuente, 2019). Lafuenteren aburuz, canva da modu bat galderak modu ordenatuan egiteko eta galderen erantzunak taldean esploratzeko. Aldi berean, ez da prozesu lineala eta estatikoa. Izan ere, aukera eskaintzen du atzera aurrera egiteko, errekursiboki aritzeko edo esperimintatzeko, eta horrek egin ditugun urratsak errebisatzera garamatza, zuzentzeko, egokitzeko edo baliagarriagoak zaizkigun beste batzuek ordezkatzeko.

Nola iritsiko da horrelako tresna bat benetako bitarteko izatera? Bada, taldeari **elkarrekin bidea egiteko aukera** eskaintzen badio (Lafuente, 2019).

Aurkeztutako txantiloiak berdin balio du proiektu luze bat zein saio edo jarduera bat prestatzeko. Ardatza ikasleari eskaini nahi zaion ikaste-esperientzia da, eta horretarako irakasleek pentsatu behar dute **zer** egingo duten, **nola** egingo duten bai eta nolakoa izango den **haien esku-hartzea** eta nolakoa izango den esperientzian zehar sustatu nahi den **adierazpena edo komunikazioa**.





Ikaskuntza eta irakaskuntza ulertzeko modu honetan, **komunikazioa ardatza** da, komunikazio horrek lagunduko du ezagutza ko-erakitzen gelan dauden guztien artean. Ikaskuntza gertatuko da ikasleek egiten duten bitartean eta egindakoaz hausnartzen duten bitartean, eta ikasi duten hori komunikatzeko gai direnean borobiltzen dute ikaskuntza-prozesua. Ideia horiek kontuan izatea garrantzitsua da ulertzeko zergatik proposatzen dugun metodologia hau hizkuntzen ikaskuntzaz edo hizkuntza-gaitasunaren garapenaz ari garenean.

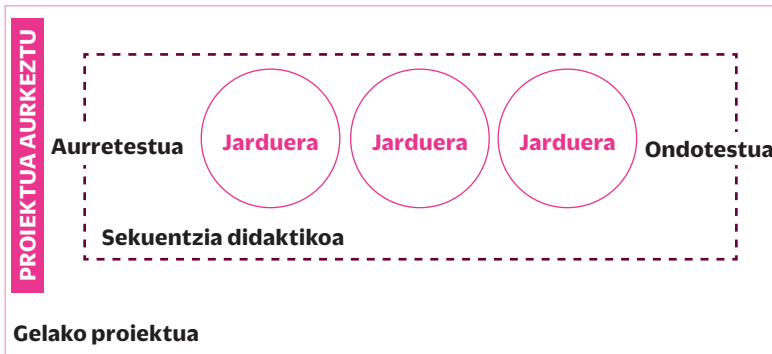
Proiektuen barruan, hizkuntza ez da soilik ikasteko bitarteko edo erreminta bat, **hizkuntza ikaskuntza-objektu** ere bada. Alegia, ez da nahikoa esatea proiektu baten barruan egin dezagun debatea, edo egin aurkezpena, edo egin errezeta. Esperientziak erakutsi digu **egiteak ez dakarrela beharekin beti lantzea**, eta beharrezkoa dela pentsatzea zeintzuk diren ekoizpen horrek egoera komunikatibo horri egoki erantzuteko landu behar dituen alderdiak, alegia, kontuan izatea eta erabakitzea zeintzuk diren egoera komunikatiboari egoki erantzuteko **testu-generoaren alderdi irakasgarriak** (Dolz & Gagnon, 2010): egoera komunikatiboa bera, arloko edukiak, testuaren plangintza edo antolaketa, alderdi diskurtsibo eta linguistikoak, hizkuntzaz besteko alderdiak (ahozko ekoizpena bada) eta diseinuari dagozkion alderdiak (gidoia dela, euskarria dela, entseguak direla...).

Edozein proiektu diseinatzerakoan, garrantzitsua da tartean beharrak sortzea ikasleak egoera komunikatibo jakin bati erantzuteko, horrek aukera eta beharra eragiten baitigu **testu-genero jakin bat modu esplizituan eta sistematikoan lantzeko**. Nola erabaki, baina, zein den behar dugun testu mota? Egoera komunikatiboak iradokitzen digu zein izan daitekeen horri modu egokienean erantzuteko testua. Gai etiko edo filosofiko bat lantzen ari bagara eta ikasleen posizionatze eta ikuspegi kritikoa landu nahi badugu, debatea izan ahal da testu-mota egokia, eta horren bidez landuko ditugu, ez bakarrik gaiari dagozkion edukiak eta terminologia, baizik eta debatean modu arrakastatsuan aritzeko argudio-motak, egitura diskurtsiboak eta egoteko eta esateko moduak. Era berean, antzerkiak, ahozko aurkezpen formalak edo idatzizko iritzi-artikuluak bakoitzari dagozkion alderdiak lantzeko premia eta aukera eskainiko dizkigute. Ikasleen beharrek edo unean-unean sortzen diren egoera komunikatiboez ere eragin ahal dute genero edo testu bat ala beste bat lantzea.

Honaino etorrira, esango genuke edozein hizkuntza-proiektu edo diziplinarteko proiektutan, baita Heziberri-k proposatzen dituen arazo-egoeratan ere, txertatu ahal dela testu-generoa modu sistematikoan lantzeko sekuentzia, proiektu horren baitan sortutako egoera komunikatibo bati erantzuteko ikasleen gaitasuna sistematikoki lantzeko aukera eskainiko duena.

Generoaren lanketa sistematikoa sustatzeko, Ginebrako eskolak metodologia edo dispositibo didaktiko jakin bat proposatu zuen ikuspegi

soziodiskurtsiboan eta interakzioan ardaztuta lan egiteko: **Sekuentzia Didaktikoa (SD)** (Dolz & Schneuwly, 1998).



**Irudia 14.**

SDren eredu (Dolz & Schneuwly, 1998).

SDen bertuteetako bat da testuaren ikaskuntza mailakatzeko aukera eskaintzen duela. Aurretetuaren bidez jakin dezakegu ikasleak non dauden genero jakin baten ekoizpenari dagokionez, eta **alderdi irakasgarriak mailakatzeko dituzte** tartean egiten diren jarduerak edo tailerren bidez. Jarduera horiek dira azken erronka konplexuari erantzuteko bidean egiten diren urratsak, ikaslearen azken ekoizpena edo ondotetua aldamiatzeko eta ikaslea bere prozesuaren jabe egiteko balio dutenak.

SDa diseinatzeko tresnaz ere hitz egin dezakegu, eredu bateratu baten gainean lan egiteko irakasleentzat lagungarri izan daitekeelako. Hona SDa diseinatzeko erabili ahal den txantiloia, zeinak aukera ematen duen helburuak eta edukiak definitzeko zein moduluak saioz saio diseinatzeko:

**Taula 6.**

SDa diseinatzeko txantiloia.



GAIA:					
Ikasmaila:		Ikasle kopurua:		Irakaslea:	
HIZKUNTZA EDUKIAK (hitzezko komunikazioa)			Beste esperientzia eremuetako edukiak		
Ahozko hizkuntza		Hizkuntza idatzia			
AZKEN XEDEA:					
Sekuentziaren iraupena:					
Zer lortu nahi da azken xede hori landuta?			Irakaslearen ahozko elkarrekintza: - Nola hitz egingo du irakasleak ikasleek ikasgelan hobeto eta errazago ikas dezaten? - Nola hitz egingo die ikasleei? - Zer egingo du hitza hartzen duenean ikasleek hobeto uler dezaten? - Zer egingo du ikasleek hitz egin dezaten ikasten ari diren gaiari buruz?		
SARRERA	Urratsak	Helburuak	Jarduera	Taldekatzea	Materialak
	Testuinguratu: SD kokatu				
	Aurretestua:				
AZKEN EKOIZPENA	1. modulua:				
	2. modulua:				
	3. modulua:				
	n. modulua:				
GOGOETA	Azken ekoizpena:				
	Ebaluazioa:				

SDen ikuspegiak eta eskaintako taulak oso definituak edo itxiak diruditen arren, modu malguan ulertzen ditugu. Izan ahal dira proiektuak bere baitan; izan ahal dira proiektu handiagoen edo diziplinartekoen atal. Azken xedearren eta ikasleen adinaren arabera, irakasleek egokitu ahal dituzte eta erabaki ez dutela aurretetik behar, edo jarduera eta alderdi gehiago ala gutxiago landuko dituzte ikasleen beharren eta proiektuaren edo komunikazioaren eskakizunen arabera.

#### 4.4.3 ELKARREKINTZA DA GILTZA

**Aski da ikuspegi diskurtsiboa eta generoa gaitasun komunikatiboaren garapena sustatzeko? Zein aukera eskaintzen dizkigu gelak eta eguneroko dinamikak gaitasun komunikatibo horretan eragiteko? Zer nolako elkarrekintzak gertatzen dira gelan? Nork hitz egiten du? Nork egiten ditu galderak? Irakasleak erreparatzen al dio egiten dituen galdera motei? Eta nola eragin galderen iturburua beti irakaslea izan ez dadin eta ikasleak eurak izan daitezen galdetzaille? Zein eratako estrategiak erabiltzen ditu irakasleak ikasleen erantzunetan sakondu eta ikasleak pentsamendu konplexua eraiki dezan? Emankorrak dira elkarrekintza egoera horiek? Nola sortu testuinguru esanguratsuak?**

Gelako jardueran sortzen den elkarrekintza ere aukera bikaina da hizkuntzaren erabilerari eta kalitateari erreparatzeko eta eragiteko. Izan ere, hizkuntza-garapena praktika sozialei estuki lotua dago, are gehiago hizkuntza hori etxekoa ez bada. Etxekoa ez den hizkuntzan ikasteko, ezinbestean eraiki behar dira pertsonarteko harremanak eta ekintzako testuinguruak, sozialki esanguratsuak direnak (Pekarek Doehler, 2000). Horrek bi ondorio dakarzkigu:

1. Komunikazio-gaitasuna gelako elkarrekintzetan ere ikasten dela eta ezinbesteko bitartekari bihurtzen dela ikasteko, egituratzeko, esanahia negoziatzeko edo ikaslearen oztopoak erregulatzeko (Schneuwly, 2009; Schneuwly & Bain, 1998).
2. Praktika sozialean parte hartzeko gaitasuna bera ere ikasi egin behar dela, eta hori praktika bakoitzaren barruan ikasi behar dela (Pekarek Doehler, 2000).

Eskolako praktikak propio sustatzen duen gaitasuna dugu ahozko elkarrekintza, eta horren erakusgarri dira, besteak beste, honelako ekintzak: hitza hartzea, argudiatzea, norbere ikuspuntua defendatzea, elkarriketagai berria hastea, norbere berbaldiaren koherentzia kudeatzea eta norbere hitz-txanda besteenari egokitzea (Fasel Lauzon et al., 2009).

#### 4.4.3.1. Elkarrekintza, dimentsio anitzeko fenomenoa

Ekintza horiei erreparatuta, ikusten dugu elkarrekintza fenomeno konplexua dela eta hiru dimentsioren arabera sailkatu ahal dugula (Nonnon, 1999): dimentsio soziala, dimentsio kognitiboa eta dimentsio linguistikoa. Garrantzitsu ikusten dugu konplexutasun horren kontzientzia izatea, izan ere, askotan irakasleekin elkarrekintzaren erronkez hitz egitean irakasleek irudikatzen dute erronka bakarra ikasle guztiak hitz egitea edo ikasleek hitz txandak errespetatzea dela, eta hori ez da nahikoa. Era berean, elkarrekintza-dimentsioei erreparatzeak eskatzen digu, ezinbestean, entzutearen dimentsioa ere kontuan izatea (Nonnon, 2004), eta guztiak sistematikoki landu behar dira hainbat testuingurutan (Nonnon, 1999; 2004):

#### Taula 7.

Elkarrekintza dimentsioen ezaugarritzea (Nonnon, 1999; 2004tik osatua)

DIMENTSIO SOZIAL ETA INTERPERTSONALA	DIMENTSIO KOGNITIBOA	DIMENTSIO LINGUISTIKOA
<p>Gogoan dugu gela toki soziala dela, ikaslearen sozializatorako eremua. Kultur komunitate bat da, bere ezaugarriak eta arauak dituena. Hitzaren funtzioa izango da gizarte horretako harremanak eta bata bestearen errepresentazioak adieraztea eta lantzea. Bertako hitz-hartzea lotuta dago arauen errespetuarekin, erantzukizunarekin, talde-integrazioarekin, norbere burua sendotzearekin eta adieraztearekin eta debategen sartzeko gaitasunarekin.</p> <p><b>Dimentsio sozialean entzumenak dakar</b> kontuan izatea aipatutako gizarte txiki hori dela gelako harremanen, gatazken eta negoziazioen eremua. Entzuten ikastea hitzaren zirkulazio-arauak ikastea izango da: hitza ez monopolizatzea, txandak errespetatzea, denbora konpartitzea, ikaskideak dioenaren balioa onartzea... Besteari entzuteak dakar interes-gune berean bat egitea, norberaren kezka-unibertsoetik bestearen eremura mugitzea edo hura zalantzan jartzea, baina beti gauzak esatea errespetuz, ez lotsagabe eta ez iraingarri (Vilà, 2003).</p>	<p>Ahozkoa ezagutza eraikitzeko bitartekoa da. Ikuspegi honetan kokatzen da irakaskuntza dialogikoa, zeinak aurrerapen kontzeptuala bilatzen duen honelako egitekoen bidez: definitu, esanahiak negoziatu, zalantzan jarri, hipotesiak egin, ondorioetara nola iritsi diren azaldu, aurreratu, orokortu edo zehaztu, kausazko arrazoiak eman, justifikatu...</p> <p><b>Dimentsio kognitiboan entzun egin behar da</b> ikasleengandik informazio adierazgarria eta baliagarria jasotzeko. Eta jarduera aktiboa izango da, non ikasleek elkar ulertuko duten eztabaidaren bidez, batak besteari berea azalduz, erantzunez eta iritziak justifikatuz. Horrela joango da zabaltzen haien pentsamendua (Mercer, 1997).</p>	<p>Ikasleak ikasi behar du hobeto praktikatzen eta hobeto ezagutzen hizkuntzaren, komunikazioaren eta egitura diskurtsibo eta generoen funtzionamendua ahozko egoeran, bai jasotzeko (ahozkoaren ulermena) eta bai ekoizteko. Dimentsio honi lotuta ikusten dugu gogoeta metalinguistikoa. <b>Entzutearen dimentsio linguistikoa lotzen zaie</b> hizkuntza-unitateei, esandakoei eta esan gabeei, horien ezaugarriek baldintzatu egingo baitute interpretazioa. Ahozkoaren berezko ezaugarriak erreparatu behar diegu hemen, elementu paralinguistikoei, birformulazioei, hitzen ordenari, izen edo aditzen dentsitateari, zuzentasunari... Azken finean, ikaslearen ahozko diskurtsoaren kalitateaz hitz egiten ari gara, bere diskurtsoaren aberastasunaz, ahozkoak dituen hizkuntza-dimentsio guztietan.</p>

Hiru dimentsioei sistematikoki erreparatzeak eta modu artikulatuan lantzeak elkarrekintza eraginkorra sustatuko duelakoan gaude. Artikulazio hori oso lotuta dago irakaskuntza dialogikoaren gaiarekin (Esteve, 2009). Izan ere, ikasteko eta irakasteko prozesuan, nor bere esperientzia eta ezagutzen ondaretik abiatzen da, eta gelako elkarriketaren bidez, ikasle zein irakasleak askotariko esperientziak, bizipenak, usteak, sinesmenak eta ezagutzak konpartitzen dituzte, konparatzen dituzte, eztabaidatu eta adosten dituzte eta ezagutza berria eraikitzen.

#### 4.4.3.2. Ikasteko hitz egin

Irakaskuntza dialogikoan batak besteari aitortzen diote munduaren gaineko ezagutza, nor bere esperientziatik, nahiz eta irakasleari aitortzen zaion autoritate intelektuala eta eskarmentua (Esteve, 2009). Ahozko elkarrekintzarekin eta ikaskuntza dialogikoarekin lotuta, Esteveren haritik, ezin dugu ahaztu hezkuntza elkarrekikotasun prozesu bat dela, alegia, irakasteak elkarriketa inplikatzeko duela, elkarri eragiten diogula eta elkarrekin pentsatzen dugula. Honenbestez, elkarrekintzaren bitartez ikasleak hobetu dezake ikaskuntza espezifiko eta baita pentsatzeko eta komunikatzeko gaitasuna ere. Ikaskuntzaren bitartekaria da eta curriculuma lantzen dugunean erdigunetza hartzen du (Sainz et al., 2011).

Elkarrekintza guztiek eragin bera al dute ikasleengan eta ikaskuntza-prozesuan? Uste dugu ezetz. Horren argibide, hona hemen **bi adibide**:

#### A adibidea: testu liburuko buruketa bat, LH6

Argiñek 27 argazki zituen kameran. Gero, 15na argazki egin zizkien 6 lehengusu – lehengusinei. Argazkien herena ezabatu zuen. Zenbat geratu zitzaizkion? Gelan honako elkarrekintza sortu zen:

Irak: Eta zein da emaitza? 117 emaitza ez?

Ikas1: Bai.

Ikas2: Bai, 117.

Ikas 1: Ta zati hiru.

Irak: Zati hiru, herena kendu diolako, bale. **Ta emaitza da?**

Ikas1: 39.

Irak: Ta hemen bukatzea? Denei atea zaizue 39?

Ikasleak: Baaai.

Irak: Batenbati ez zaio 39 atera?

Ikas3: Nik gaizki in det.

Irak: Ze atea zaizu?

Ikas3: Nik han (arbelako eragiketetara seinalatuz) liatu in naiz.

Irak: Zu ebai liatu in zea Aimar?

Ikas4: Bai. Nire bai.

Adibideak erakusten du buruketetan funtsezkoa dela enuntziatu matematikoa ongi ulertu eta interpretatzea, hor bertan egon litezkeelako zailtasun eta ez-ulertu askoren gakoak (esaterako, “-na” egiturak sortua, edo herena edo laurdena bezalako kontzeptuek eragindakoa).

Elkarrekintza jakin horretan, oro har, irakasleak egiten ditu galderak eta ikasleek erantzun laburrak ematen dituzte. Horrelako elkarrekintzak ugari izan litezke eta **IRE/F moduko** elkarrekintzatzat jotzen dira. Honako urrats hauek izan ohi ditu IRE/F elkarrekintza motak: *Iniciation* (abiapuntua: “Zein da emaitza?”), *Response* (erantzuna: “emaitza 117da/ edo 39”), *Evaluation /feedback* (ebaluazioa/feedbacka: “beraz, ez dago ondo”). Ikasgeletan hain finkatua dagoen patroia horretan abiapuntua eta ebaluazioa edo feedbacka irakaslearen esku egon ohi da eta ikasleen erantzunak oso

Irak: Ze liatu zeate zatiketa iten edo lehenago?

Ikas5: Ni lehenago.

Ikas4: Nik **"na"-rekin**.

Irak: Zu liatu zea "na"-rekin.

Aitor; Iñaki, Iñaki... nik in det zati 4 ta gero 27 ateatzea ta 27x3.

Irak: Zati 4 ez dago, ze ez dao laurdenik. **Beraz, ez dago ondo**

Jakes: Ya, dago herena.

laburrakizan ohi dira, aztergai dugun adibideak erakusten duen bezala. Eta horrek zailtasunak dakartza esanahiak elkarrekin erakitzeke eta jakintza-arloan sakontzeko.

Zailtasun horri aurre egiteko, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak bideratzeko gelan gauzatzen diren elkarrekintzetan ikuspegi aldaketa gertatu da, eta ikuspegi aldaketa horrek patroï finko hori aldatu eta aukera anitzagoei ateak ireki dizkie, ikasleenerantzunak konplexuagoak eta osatuagoak izan daitezten eta horrenbestez, komunikazioaren kalitatean ere eragiteko helburuarekin (Howe et al, 2019:223-224).

### **B adibidea: proiektu baten lanketaren barruan, LH 5**

Matematikako saio batean zirkuluaren azalera nola kalkulatu duten azaldu behar dute ikasleek.

IKAS: Ba, lehenengo lortu nun borobilaren perimetroa

IRAK: Borobilaren perimetroa? Ta **zelan** ateratu dezu ba?

IKAS: Formula erabiliz. 7 bider bi bider 100 eginaz kalkulatu nuen

IRAK: Bai?

IKAS: Gero perimetroan urten zana zati lau ta gero ee urten zan emaitza  
IKAS: Ta **zergatik** egin zenuen zati lau?

IKAS: Ba, kuadragatik, ba hemen e bai, hemen e bai (arbeleko irudiari erreferentzia eginaz). Gero ineban ba alde hau bider x.

IRAK: Eta **zelan** kalkulatu zenuen? Nola egin zenuen?

IKAS: Ta ta gero konturau nitzan gaizki zeola

IRAK: **Gaizki zeola? zelan** konturau zinan gaizki zeola?

IKAS: Ba, bi forma hauek eta honek ere perimetro iguala daukate baina azalera diferentia eta hor ere iguala pasatzen zen, borobilak eta karratuak nahiz eta perimetro iguala eduki azalera ez da berdina

Adibideak erakusten digu irakasleak ezagutza erakitzeke prozesuari eman diola garrantzia, ez emaitzari. Beraz, ikasleek egin duten **prozesuan sakontzeko galderak** egiten dizkie, emaitzara iritsi aurretik. Azken batean, sakonean baliatu dituzten estrategiak azaleratu ditzaten nahi du irakasleak galdera esploratzaileen bidez ("nola iritsi zara emaitza horretara?" eta ez "nora iritsi zara?").

Bigarren elkarrekintza honetan ikusi da, emaitzara lerratutako galdera itxiak formulatu ordez, irakasleak galdera irekiagoak egin dituela. Galdera irekietan, azken batean, **askotariko erantzunak** onartzen dituzte, **sortzaileak** eta **pertsonari zuzendutakoak** dira, jarduera intelektuala zirikatzen dute eta ez dira mugatzen bestek esandakoa erreproduzitzera. **Zergatiak** ikaslea eramaten dute arrazoitzera eta argudiatzera. Eta **nola** bidezko galderek, berriz, norbere esperientzia azaldu eta hortik erakitzeke aukera emate diote ikasleari.

Gainera, elkarrekintza ez da irakasle-ikasle artekoa soilik; aitzitik, ikasle bada nor ikaskide bati galdetzeko ("Ta zergatik egin zenuen zati lau?") eta horrela sustatzen da benetako elkarriketa bat. Erronka daukagu ikaslearen arteko elkarrekintza-sarea suspertzeko, irakaslearengan soilik ardaztu gabe.

Beraz, gelako elkarrekintzak beti IRE/F modukoak izan ez daitezzen eta ikasleen erantzunak Bai/Ez modukoak edo hitz bakarrekokoak izan ordez zabalagoak edota konplexuagoak izan daitezzen, ezinbestekoa da galderak eta galdetzeko moduak aldatzea, elkarrekin hitz egitea elkarrekin pentsatzeko bide baita. Halaber, irakasleak ez du beti elkarrekintzako ardatz izan behar, aitzitik, ikaslea erdigunera ekarri behar du (Howe et al., 2019):

- Irakasleak ikasleengan eragin behar du ikasleek diskurtso landu eta konplexuak eraiki ditzaten, besteek esandakoaren gainean eraikitzen baitugu, eta, hortaz, ikaskideen ekarpenak baliatu eta kontuan hartuz hitz egitera bultzatu behar ditu.
- Irakasleak ziztatu behar ditu ikasleak eraikitzen duten diskurtso geroz eta konplexuago hori kritikoki tratatu dezaten eta ezagutzarekin kontrastatu eta arrazoitu dezaten.
- Irakasleak solaskideen ekarpenen arteko lotura esplizituak egin eta eginarazi beharko ditu, ezagutza modu hausnartuan eta kontzientean eraiki nahi bada. Izan ere, funtsezkoa da ikaslea ere elkarrekintzaren balioaz ohartaraztea eta hausnarketa hori ere eragitea.

Argi geratu da, honenbestez, gelako irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak elkarrekintza- eta komunikazio-prozesuak direla. Hainbat tresna eta bitarteko erabili daiteke ikasleen parte-hartzea sustatzeko, ateratzen diren ideiak mapeatzeko eta adimen kolektiboa eraikitzeko. Bistakoa da irakaslearen dispositibo didaktikoei eragina dutela elkarrekintzan. Metodo edo dispositibo batzuek ireki egiten dituzte aukerak (proiektu bidezko edo SD bidezko lanek, arakatze eta ikerketa-prozesuek...) eta beste batzuek, aldiz, IRE/F motako elkarriketetara mugatu ahal dutela (fitxak, ariketa isolatuak...). Irakaslearen esku dago aukera horiek diseinatzea.

#### 4.4.3.3. Nola diseinatu elkarrekintza emankorrak

Gelan elkarrekintza aberatsa gertatzea eta elkarrekintzaren bidez beste batzuekin ikastea ez da zoriaren esku utzi behar, gutxitan gertatzen baita hori kasualitatez. Irakasle on eginkizuna da elkarrekintza emankor horiek alde aurretik irudikatu eta diseinatzea. Alegia, ez bakarrik irudikatzea zer landuko den, baizik eta gaiaren trataeraren mapa eta norabideak zein galderaren bidez ireki, sakondu, eztabaidatu eta garatuko diren diseinatzea ere.

Galarragari (2018) jarraiki, bost alderdi izan ahal ditugu kontuan:

1. Inguramendua diseinatzea, denbora, espazioa, materialak, ikasleen aurrezagutzak... kontuan hartuta.
2. Harreman motak eta gelako giroa zaintzea, eta horretarako hurbiltze estrategiak erabiltzea (konplizitatea eta elkartasuna sustatzeko estrategiak).
3. Parte-hartzea sustatzea ikasleen hitz-hartzeak aski luzeak izan daitezzen, zenbat eta nola hitz egiten den zainduz, denek hitz egitea eta berbaldi aberatsa/sakona egitea tartekatuz, hitz-txandak zainduz... ez baita nahikoa irakaslea isilik egotea, ikasleen berbaldia dinamizatu beharra dago.



- Galderak eta erantzunen ebaluazioa kontuan hartzea, galdera mota ezberdinak egiteko, aurrez diseinatuak eta unearen arabekoak: bai/ez motako galdera itxiak, erantzun itxi edo mugatuko galderak, irekiak edo inferentzialak, sortzaileak, erretorikoak...
- Diskurtsoa garatzeko estrategiei erreparatzea (Tough, 1989), ikasleen pentsamendua eta diskurtsoa garatzeko, hartu-eman luzeak egiteko eta haria sakontzen laguntzeko: informazio-estrategiak (irakasleak datuak eman, konparatu, laburtu eta ereduak eskaintzen ditu), sostengu estrategiak (irakaslearen entzute aktiboa eta onarpen-adierazpenak), orientazio-estrategiak (irakasleak gaia orientatu eta azalpenak eta arrazoiak eskatzen ditu) eta laguntza-estrategiak (ikasleen erantzunak osatzera edo zehaztera bideratuak).

Konplexua da honaino erakutsitako elkarrekintzaren ikuspegia, eta diseinuari laguntzeko hainbat tresna dakartzagu: dekalogoak eta elkarrekintza diseinatzeko txantiloia.

### Elkarrekintza-irizpideen dekalogoak

Dekalogoak balio du irakasleen esku-hartzeak diseinatzeko eta gidatzeko tresna gisa. Ez dugu ulertzen tresna zurrun eta itxi moduan. Kontrara, norberak edo taldeak bere beharren arabera sortu eta moldatu ahal duen erreminta dela uste dugu. Hemen dakargun dekalogoak (Perez Lizarralde et al., 2021) bi iturburu nagusi izan ditu: batetik, hainbat teoriatako printzipioak jaso ditugu eta, bestetik, teoria horiek osatu egin dira hainbat irakasleren eskarmentu, jakintza praktiko eta hausnarketak kontuan hartuz (liburuaren lehen atalean azaldutako prestakuntza gogoetatsua ereduari jarraituz egindako prozesu baten baitan).

#### ERABILERAN ETA KALITATEAN ERAGITEKO ELKARREKINTZA IRIZPIDEEN DEKALOGOAK

1. Gelan hizkuntza erabiltzea ez da nahikoa ikasleen hizkuntza gaitasuna garatzeko. Horretarako, irakasleok **intenzionalitate argia** izan behar dugu, eta baldintza egokiak eskaini behar dizkiegu ikasleei.

- **Diskurtso kolaboratiboa sustatu behar dugu gelan**, zeinetan partaide guztiok hartuko baitugu parte.
- **Elkarrekintza landu** egin behar da, bitarteko zein objektu gisa.
- **Elkarrekintza egoera emankorrak** diseinatu behar ditugu gelan.

2. Elkarrekintzaren diseinua modu sistematikoan egin behar da **elkarrekintza emankorrak** sustatzeko.

Irakasle eta ikasleen arteko elkarrekintzan kontuan izan eta prestatu alderdi hauek:

- **Inguramendua:** denbora, espazioaren antolaketa, materiala, helburuak, ikasleen aurrezagutzak, ikasleen ezaugarriak...
- **Harreman mota:** giroa sortu eta zaindu; konplizitate eta elkartasun estrategien bidez, sustatu talde izaera, esperientzia komunak, enpatia, negoziazioa eta erabakiak.

- **Parte-hartzea:** ikasleen berbaldiaren kantitatea eta kalitatea aintzat hartu eta horiek kudeatzeko modu ezberdinak erabili (batzuetan denek parte hartzea da garrantzitsua, baina beste batzuetan ikasle batzuek berbaldiak sakontzeko aukerak eskaini).
- **Diskurtsoak sakontzeko estrategiak:** irakasleok arakatu eta haritik tiratu egin behar dugu ikasleen pentsamendua eta diskurtsoa garatzen laguntzeko, hartu-eman luzeak sustatzeko.
- **Galderak eta ebaluazioa:** mota askotako galderak egin behar ditugu (totalak, partzialak, erretorikoak, irekiak...); galderak onak izango dira egoeraren arabera, aurrez diseinatutakoak zein unean-unean sortutakoak. Estrategia ezberdinak konbinatzea komeniko da, batzuetan galdera gutxi eta erantzun luzeak izatea. Garrantzitsua da ebaluazioa ere: zalantzan betiko eskema (IRE).

3. **Elkarrekintza fenomeno konplexua** da, dimentsio anitzekoa: a) **Dimentsio sozialak** gela ulertzen du toki sozial moduan, non harremanak eta identitateak eraikitzen diren. Lotzen da arauekin, erantzukizunak hartzearekin, integrazioarekin, autoafirmazioarekin; b) **Dimentsio kognitiboak** aurrerapen kontzeptualari laguntzen dio; c) **Dimentsio linguistikoa** lotuta dago hizkuntza-kompetentzia zehatzak eskuratzearekin. Horiek guztiak kontuan hartuta diseinatuko da elkarrekintza.

Dimentsio bakoitzari dagozkion alderdiak izango dira kontuan:

- **Dimentsio sozialean**
  - a. Hainbat alderdi pentsatu behar ditugu: gelaren kudeaketa, rolen banaketa, ikasleen hitzaren estatusa, taldeen funtzionamendua, kultur ereduak eta hitz-trukean transmititzen diren balioak.
  - b. **Estrategia hauek** erabili ahal ditugu: ikasleen diskurtsoari sostengu emozionala ematea, hitz egiteko denbora ematea, hitz-txandak kudeatzea, ikasleen ezaugarriak kontuan hartzea, hizlarien rola erregulatzea, entzulearen rola erregulatzea...
- **Dimentsio kognitiboan**
  - a. Operazio kognitiboak egiteko, **portaera diskurtsibo hauek** sustatu behar ditugu: definitu, hitzen zentzua negoziatu, eztabaidatu, hipotesiak garatu, justifikatu...
  - b. **Estrategia hauek** erabili ahal ditugu: ulermena bermatzea, erronka kognitiboak proposatzea, edukiaren eredu ematea/emanaraztea, azalpenak ematea/emanaraztea, zalantzan jartzea/jarraraztea, kausazko arrazoiak ematea/emanaraztea, hipotesiak egitea/eginaraztea, galderak egitea/eginaraztea, esandakoak idatziz jasotzea/jasoaraztea, edukiak birformulatzea/birformularaztea, edukiak errepikatzea/errepikaraztea, esandakoak laburtzea/laburraztea...
- **Dimentsio linguistikoa**
  - a. Lotuta dago gogoeta metalinguistikoarekin eta hizkuntza bakoitzaren ezaugarri zehatzekin.
  - b. **Estrategia hauek** erabili ahal ditugu: keinuekin lagundu gure berbaldiari, zuzendu, hitzaren hasiera eman, forma-ereduak eman, pistak eman, esandakoa berrartu eta forma osoa.

4. Elkarrekintza **lanketa gai** bihurtu behar da.

**Ikasleen arteko elkarrekintzan**, kontuan izan:

- **Entzute aktiboa talde handiko elkarriketetan:** talde handiko dinamika erabili elkarrekin pentsatzeko eta ezagutzak elkarrekin eraikitzeko, entzute aktiboa lantzeko (elkarri entzun, galdetu, erantzun...), elkarrekintzaren arauak lantzeko... Horretarako bitartekoak: rolak esleitzea, iritzia emateko eta modalizatzeeko hizkuntza formak lantzea, dinamika egokiak erabiltzea (bi biribilen dinamika...).

- **Talde txikietako elkarrizketak:** talde txikietan jartzea ez da nahikoa, eta rolak banatzea ere beti ez. Rol berria: elkarrekintza-arduraduna.
- Ikasleen arteko **hizketa-mota ezberdinak** lantzea komeni: liskar-hizketa, metatze-hizketa eta hizketa esploratzailea.

5. Kantitateak ez dakar kalitatea, baina **kantitaterik gabe ez dago kalitaterik**. Elkarrekintzak dentsitatearen printzipioari erantzun behar dio. Dentsitatea da askotariko baliabideak (doinuak, lexikoa, formulak...) maiztasunez eta erregulatasunez erabiltzeko aukera.

- Espazioak sortu behar dira lasai jarduteko, mozketarik gabe, zuzenketarik gabe... Geroago bilatuko dira zuzenketak egiteko aukerak (ikasle batzuk izan daitezke hitz egiten dutenak eta beste batzuk oharrak hartzen dituztenak, adibidez).
- Helburua ez da beti hitza demokratizatzea; batzuetan, ikasle gutxiagok hitz egingo dute, baina tarte luzean, diskurtsoa ondo egituratuz (eta irakaslearen lana diskurtso horiek sakontzen eta aberasten laguntzea izango da).

6. Kalitatea «zuntasuna» baino gehiago da, esparru/eremu desberdinetan euskaraz mugitzeko/aritzeko gaitasuna da.

- Euskararen kalitatea ebaluatzeko, hizkuntza erabiltzeko testuinguruari begiratu dakioko: egoera komunikatiboa, hiztunaren ezaugarri linguistikoak, egunerokotasunean euskaraz hitz egiteko aukera duen ala ez...
- Testuinguru bakoitzean «kalitatea» ebaluatzeko adierazleak adostu behar dira (kontrol zerrendak, errubrikak...) irakasleen eta irakasle-ikasleen artean, eta testuinguruak eskaini behar dira erregistro eta esateko modu desberdinak erabiltzeko aukera eskaintzeko.
- Kalitatea neurtzerakoan maila desberdinetako alderdiak/geruzak izan behar dira kontuan (erreferentzia ona izan daiteke ISDren mailakatzea: egoera komunikatiboari nola erantzuten zaion, egitura orokorra, testuratzeko baliabideak eta modalizazioa).

7. Ikasleak arloen eta jakintzaren garapenerako behar duten hizkuntzan trebatu behar dira. Azalpena eta argudioa pentsamendua eraikitzeko eta azaleratzeko genero funtsezkoak dira.

- Arloko irakasleak definitu egin behar du ikasleak arlo horretan aritzeko eta ikasitakoa komunikatzeko zein hizkuntza baliabide behar dituen, eta horiek landu eta ebaluatu.
- Lanketa arlotik bertatik egin daiteke, edota arlo bat baino gehiago inplikatu diziplinarteko proiektuen bidez.

8. Irakasleok kontziente izan behar dugu ikasleak eleaniztunak direla eta hizkuntza guztiekin ez dutela ez atxikimendu maila bera ez erabiltzeko erraztasun bera. Horren aitortzatik abiatuko gara.

- Garrantzitsua da irakasleak enpatiaz jardutea eta alderdi emozionala zaintzea.
- Modu esplizituan landu behar dira hizkuntzekiko jarrera eta kontzientzia soziolinguistikoa («hizkuntza tutoretzak» izan daitezke horretarako aukera bat).
- Euskararentzat espazioak «blindatu» behar dira, eta ikasleekin horren inguruko gogoeta egin.
- Ikasle batzuk «eusliderrak» izan daitezke, euskaltzale boluntarioak, formazioa jasotzen dutenak hizkuntza-lidergoan eta bideraketan.

9. Irakasleok eredu gara —jarreretan, erabileran zein kalitatean—, testuinguru batzuetan, eredu bakar.

- Irakasleak errepertorio zabala eta aberatsa izan behar du, bere euskara maila landu behar du.
- Irakaslearen jarrera ere garrantzitsua da, eskolaz kanpo ere euskaldun izaten jarraitzea, ikasleek eta herriak euskaraz eta euskararekin identifika dezaten.

10. Euskararen erabilera eta kalitatea sustatzeko estrategiak eta erabakiak kolektiboak izan behar dira: irakasleen artekoak eta ikasle-irakasleen artekoak.

- Klaustro mailako irizpideak adostu behar dira: gelan elkarrekin sartu, irakaslea ahaldu eta irizpide partekatuak adostu jakiteko nolako egoerak diren emankor eta nolako egoerak baimendu behar dituen, eta jakiteko, halaber, nola jokatu ikasleen erantzunen, jarreraren eta berbaldien aurrean (ikaslea irakasleari gaztelaniaz zuzentzen zaionean, adibidez).

Ebaluazio irizpideak adostu behar dira. Aukera bat: testu bera ebaluatu, ahozkoa zein idatzizkoa, bakarka eta taldean. Hortik adostu irizpide komunak, ez modu abstraktuan.

Tresnaren erabilerari dagokionez, honako aukerak eskaini ditzake:

- Norberak bere dekalogo propioa sortu irakasle gisa diagnostikatu dituen premien arabera.
- Irakasle taldeak (bikote pedagogikoak, zikloak, etapak, ikastetxe osoak), bere praktikaren azterketa eta gogoetatik abiatuta, dekalogo propioa egin prozesuan eraikitako adostasunak jasotzeko, etaparen edo ikastetxearen eredu bat sortzeko.

Dekalogoak, beraz, bitarteko bat da askotariko kolektiboek bere propioa sor dezaten. Hemen eskainitako dekalogoak balio dezake ideiak hartzeko, kontrastatzeko, norberarenak hedatzeko eta osatzeko, lehentasunak jartzeko, progresioa markatzeko... Sortzen diren dekalogo berriak autoerregulazio-tresnak ere badira, jasotzen baitute irakasleek ikastetxean haien esku-hartzea gidatzeko hartuko dituzten **konpromisoak**. Horiek, halaber, jartzen dute irakaslea bere elkarrekintza diseinatzeko konpromisoaren aurrean. Izan ere, lehenago ere aldarrikatu dugu **elkarrekintza berariaz diseinatzeko** beharra, zoriaren esku ez uzteko gelan sortuko den berbaldia, intentzio argiz dinamizatzeko ikasleen parte-hartze eta berbaldia.

### **Elkarrekintza diseinatzeko txantiloia**

Aukera bat da proiektua bera diseinatzerakoan irakaslearen esku-hartzea eta estrategiak txertatzea diseinu horren barruan (SD diseinatzeko tresnan agertzen den moduan, adibidez). Beste modu bat da jarduera bakoitzaren elkarrekintza eta irakaslearen esku-hartzea erregulatzeko, **elkarrekintza berariaz diseinatzeko txantiloia edo canva** erabiltzea:

## Irudia 15.

### Elkarrekintza diseinatzeko canva



Humanitate eta Hezkuntza  
Zientzien Fakultatea

#### ELKARREKINTZA DISEINATZEKO CANVA

##### JARDUERA ETA HELBURUA



- Zein da jardueraren helburua? Zer nahi dut ikasleek esatea edo egitea?
- Zeintzuk dira jardueraren ekintzak?
- Proiektuaren hari narratiboan non kokatzen eta zer erkarpen egiten diote proiektuari?

##### INGURAMENDUA



- Zenbat denbora eskainiko diot elkarrekintza jarduerara horri?
- Espazioa nola antolatuko dut?
- Zein material behar dut?
- Zein taldekatzek erraztuko du helburu hori lortzea?
- Zein irizpideren arabera egingo ditut taldekatzeak?
- Taldekatzeetan zeintzuk rol esleituko ditut?

##### PARTE-HARTZEA



- Zein da parte-hartzeari dagokionez helburua? Denek parte hartzea nahi dugu? Gutxi batzuek sakonago parte hartzea?
- Nola sustatuko dugu ikasleen berbaldien kalitatea?

##### HARREMAN MOTA



- Nola zainduko dut elkarrekintza giro goxoa?
- Nola sustatuko dut elkarrekiko errespetua eta ikasleen irudi ona zaintzea?
- Nola indartuko dut emozionalki ikasleen parte-hartzea?

##### DISKURTSOAN SAKONTZEKO ESTRATEGIAK



- Elkarrekintza sustatzeko galderak zeintzuk izango dira (dela talde txikian, dela talde handian)? Zer motako galderak izango dira?
- Nola sustatuko dut ikasleek elkar entzuten dutela?
- Nola sustatuko dut "benetako" elkarriketa izan dadila?
- Nola lagunduko diot ikasleen behar diskurtsiboari/oztopoei?

##### IRAKASLEAREN ROLA ETA EBALUAZIOA



- Nolakoa izango da nire diskurtsua gelan?
- Zenbat hitz egingo dut? Zenbat hitz eginaraziko dut? Zenbat denbora bakoitzak?
- Ikasleren batekin estrategia konkreturen bat erabili beharko nuke?
- Ikasleen esanak nola eta non jasoko ditut?



Honenbestez, argi geratu da elkarrekintza funtsezko bitartekoa dela jakintza arloen alfabetizazioa sustatzeko eta ikasleen gaitasun komunikatiboan eragiteko. Halaber, elkarrekintza fenomeno konplexua dela ere ikusi da eta hainbat dimentsio eta irizpide aintzat hartuz alde aurretik diseinatzea eskatzen duela. Izan ere, elkarrekintza ez da hutsetik, berez bezala sortzen, eta horregatik funtsezko prestakuntza-gaia da ikasle nahiz irakasleentzat. Eta horretan eragina dute ikastetxe bakoitzaren egiteko modu eta kulturek, eta baita hizkuntza proiektuak berak ere.

## 4.5 Hizkuntzen trataera erabakitzeko, Ikastetzeko Hizkuntza Proiektua

**Zein da gure eskolako hizkuntzen banaketa eta trataera? Denok argi dugu nolako eleaniztasuna nahi dugun? Zer estrategia soziolinguistiko eta pedagogiko erabiliko ditugu horretarako? Zeintzuk dira euskararen erabileraren aldeko estrategiak? Adostuta daukagu zein den hizkuntza trataera klaustroetan edo gurasoekin egiten ditugun bileretan? Badago ikasle etorri berriei laguntzeko edota haien hizkuntzei erreparatzeko berariazko egitasmorik? Zeintzuk?**

Arestian egindako galdera sortaren aurrean erantzunak lantzera dator Ikastetzeko Hizkuntza Proiektua (hemendik aurrera IHiP). IHiPak **ikastetzeko eleaniztasuna kudeatu** behar du, besteak beste, eta erabaki behar du nolako eleaniztasuna sustatu nahi duen. Izan ere, hizkuntzen artean ezartzen diren harremanen, ordutegiaren eta mailakatzearen arabera, emaitza desberdina izango da. Hemen berreskuratu nahi dugu lehenago proposatutako hautua: gure IHiPan euskararen ardaztutako eleaniztasuna dugu xede.

Kontuan izan behar dugun alderdia da ikastetxe orok duela Ikastetzeko hizkuntza proiektu bat, batzuetan esplizitua eta beste batzuetan inplizitua dena (Trujillo, 2016), alegia, hartzen diren eta hartzen ez diren erabakiak daude eskoletan, eta guztiek dute eragina gure ikastetxean eta gure ikasleek duten garapenean. Helburua litzateke sustatzea erabaki kontzienteak eta ausartak, hortik eratorriko diren hizkuntza-politikak eta hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuak izan daitezen berritzaileak eta lagun dezaten ikastetxearen proiektua ordenatzen, indartzen, hobetzen edota eraldatzen.

Hortaz, IHiPa egiteak behartuko du ikastetxea, lehenik eta behin, bere **hizkuntza politika definitzera**, erabakitzeko nolako harremanak, jarrerak eta praktikak nahi diren ikastetxean dauden hizkuntzekiko, izan horiek irakaskuntza hizkuntzak edo izan ikasle eta familien beste hizkuntza batzuk. Kontuan izan behar dugu IHiPak proiektu integrala izan behar duela, hezkuntza formalean eta ez formalean eragingo duena. Izan ere, hizkuntzen garapenerako, bi esparruak dira garrantzitsuak eta bi esparruetan eragin eta jardun beharko dugu. Hartara, kontuan izan behar da komunikazio gaitasunaren garapenak erantzun sistemikoa behar duela, alegia, eskola barruari eta inguruneari begiratu behar diola eta hizkuntza-komunikazioaren dimentsio guztiak hobetzeko bidea planifikatu behar duela (Trujillo & Rubio, 2014).

Lan hori egiteko gaur egun baditugu eredu moduan erabili ahal diren **zenbait gida lagungarri**, lagundu ahal digutenak, bai diseinuaren alderdi teknikoan, bai eta marko teoriko eta printzipio metodologikoetan gure hautuak egiten ere (Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, 2009; Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2015; Nafarroako Gobernuaren Hezkuntza Departamentua, 2017; Sortzen Elkartea, 2017). Ikastetxeek, beraz, badute nondik abiatu eta nondik edan. Baina ikastetxe bakoitzak bere bidea egin behar du, eta jarri beharko ditu **helburuak tokiko egoera eta beharren arabera**. Horretarako **abiapuntua da ikastetxearen diagnostikoa** egitea, ikastetxeak aztertzeke non dagoen eta zein den bere hizkuntzen egoera (eskolakoak zein familienak), eta jasotzeko eremu pedagogikoan zein instituzionalean zein den egoera eta zer egitasmo dauden.

**Eremu pedagogikoa**ri dagokionez, interesgarri zaigu jakitea zer egiten dengelabarruan zein gelaz kanpo eta horretarako aztertzea, besteak beste, zein den ikasleen irakurketa eta idazketa maila, nolakoa den erabilera-hizkuntzen egoera, zeintzuk diren erabiltzen diren material didaktikoen ezaugarriak, zein den egiten diren jardueren balio komunikatiboa, nolakoa den hizkuntzen arteko lankidetzeta, nola erreparatzen zaion arlo ez linguistikoetan hizkuntzari eta zer egiten den hiztunen jarreretan eta motibazioan eragiteko. Horiek guztiak proiektuko dimentsioak eta esku-hartze esparruak dira, eta, identifikatutako erronken arabera, eragingo dute irakasleen prestakuntzan ere, beti ere ikasleengan eragiteko asmoz.

Diagnostikoa identifikatutako erronketatik abiatuta, IHiPak jasoko ditu ikasleen prestakuntza linguistikorako hautuak, bai makroak eta bai mikroak (Trujillo, 2010):

- Hautu makroak: hizkuntzen antolaketa eskolan eta curriculumean, familia-hizkuntzen trataera, komunikazio konpetentziaren ebaluazioa eta hizkuntza irakasteko eta ikasteko metodologiak.
- Hautu mikroak: hizkuntzen arteko harremana eta hizkuntzen eta beste arloen arteko elkarlana.

Ikuspegi horrek eragina izango du IHiPak hartuko duen norabidean eta irakasleak gela barruan diseinatu eta inplementatuko dituen dispositibo didaktiko eta esku-hartzeetan.

Ikastetxeak bere norabidea erabaki behar du, modu kolektiboan, eta kontuan izan behar du egiten dituen hautuak ez direla neutroak, kontziente izan behar du abiapuntu duen testuinguruan gauzatzen dituen esku-hartzeek emaitza batzuk ala beste batzuk eragin ahal diotela (Baetens Beardsmore, 2009). Lan honetan bi oinarritzko hautu proposatuko ditugu, neurri batean, Trujillok (2010) aipatutako ikuspegi makro eta mikroari erantzuten diotenak: eleaniztasuna gehigarria izateko erronka, eta hizkuntzak irakasteko eta ikasteko hizkuntzaren ikuspegia soziala, diskurtsiboa eta esperientziala izatea.

Halaber, IHiPa testu dinamikoa izango bada, eta hala izan behar duela uste dugu, irakasleen prestakuntzatik eta jardueraren azterketatik eratortzen diren hausnarketa eta hobekuntzek etengabe elikatu behar dute IHiPa, etengabe gaurkotzen joan dadin. Harreman dialektikoa ikusten dugu IHiParen eta beste proiektuen artean (dela Hezkuntza Proiektua, dela Curriculum Proiektua, dela Hezkidetza Plana, dela Agenda 21...), bai eta IHiParen eta gelako esku-hartze zehatzen artean ere. Horrela, ikasgela batean irakasle batek egiten duen berrikuntza (sakona izan daitekeena, baina hedadura laburrekoa) bihurtzen da hedadura zabaleko berrikuntza batentzako akuilu.





## Hondar-hitzak

# 5

# Hondar-hitzak



Lan honetan bildu dugu orain arte egindako ibilbidea, hezkuntza berrikuntzak, irakasleen prestakuntzak eta hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntzak erakutsi dizkiguten bideak eta jakintzak. Eta ez da bide itxia, aurrera darrai, oztopo zahar eta berriei erantzun berritzaile eta inspiragarriak bilatzen jarraitzen baitugu. Lan honetan azaldu dugun begiradak aukera eskaintzen du irakasleen prestakuntza eraginkorragoa egiteko, didaktikak berritzeko, irakasleak eta eskola berrikuntza prozesu kontzienteak egitera gonbidatzeko. Nola laburbildu, baina, berrikuntzak eskatzen eta eskaintzen diguna? Zeintzuk dira kontzeptu giltzarriak irakasleek eta eskolak kontuan izan ahal dituztenak? Azken gogoeta gisa, hona berrikuntzaren dekalogo posible bat, bakoitzak inspiragarri zaiona har dezan:

### **1. IKUSPEGIA**

Berrikuntza esanguratsua. Norabide jakina eta koherentzia. Inspirazioa eta intuizioa. Erronka sozialen ispilu. Zaharkitze sententzia izan. Amets berriak izan. Hipotesi bat adierazi. Fokua. Ikuspegi pedagogikoa. Hizkuntzaren norabidea.

### **2. TALDEA**

Talde eragilea. Lidergoa, erantzukizuna, planifikazioa, kudeaketa eta implementazioa. Kontuan hartzekoak: talde-lanaren definizio berria, auto-ezagutza eta konfiantza. Ikuspegi kolektiboaren garrantzia. Erantzukidetasuna.

### **3. KOMUNA, KOMUNIKAZIOA, KOMUNITATEA**

Elkarrekintza, inplikazioa, ilusioa. Motibazioa. Pizgarria. Gelditu, hitz egin, problematizatu. Sortu eta konpartitu. Taldean irakasleak, prestatzaileak, ikasleak, kolektiboa. Proiektuak kolektiboarenak dira ala ez dira. Komunikatu barruan eta kanpoan.

### **4. IKERKETA**

Prestakuntza eta ikerketa. Prestakuntza ikerketa objektu. Ikerketaren emaitzak prestakuntza hobetzeko. Ikerketa ezagutza pedagogiko berria sortzeko. Ikertu birkokatze. Ekintza-ikerketa edo irakaslea bere berrikuntza-prozesuaren ikertzaile. Ikerketa kolaboratiboa.

### **5. KUDEAKETA.**

Kudeatzeko estrategia, prozesuak, dokumentazioa. Berrikuntza ez da prozesu tekniko hutsa, prozesu artistikoa ere bada. Kudeaketa ez da helburu, bitartekoa da. Prozesuak sortu eta birsortu egiten dira.

### **6. PASIOA**

Berritzeko gogoia. Esperimentazioari ireki. Akatsari beldurrik ez. Ilusioa. Ausardia. Oztopoez maitemindu. Esan "ez dakit". Ziurgabetasunean konfiantza izan prozesuan. Sen berritzailea, emozio berritzailea.

## **7. KULTURA**

Antolaketa-ereduak ez dira nahikoa. Erakundeko kulturaren eragin. Prozesu sistemikoa. Prozesu kolektiboa. Koherentzia. Errelatoa. Maila makro, meso eta mikroei eragin ahal die.

## **8. IKASLEEN IKASKUNTZA**

Ikasteko eta ebaluatzeko beste modu batzuk. Pertsonalizazioa. Esanguratsua. Espazio eta denborak aldatu. Taldean ikasi, bakarka ikasi. Ikasi ikasten, desikasi eta berrikasi. Garapen pertsonala eta ikaskuntza. Hazi.

## **9. IKASKUNTZA PROFESIONALA**

Tutoreak, erraztaileak, irakasleak. Praktiken eraldaketa. Besteekiko zabalkundea, elkarlana, oztopoen garapena. Konfiantza. Elkarrekiko jakin-mina. Prestakuntza-inguramenduak: lagun kritikoa, autokonfrontazioa, egunerokoak, tertulia pedagogikoak... Praktiken komunitatea. Ikaskuntza-komunitatea. Aldatzeko barne gaitasuna. Praktikak gaurkotu. Garapen pertsonala. Garapen profesionala.

## **10. BALIABIDEAK**

Jasangarritasuna. Eraginkortasuna. Epe motz, erdi eta luzeko begirada. Errentagarritasun ekonomikoa eta beste errentagarritasun batzuk.

Berdin da berrikuntzaren fokua hizkuntzekin lotuta dagoen, diziplinarra den ala pedagogia orokorrari dagokion. Irakasleen prestakuntzak prozesu konpartitu batean elkartzen gaitu eskoletako irakasleak zein irakasleen prestatzaile eta ikertzaileak, denok bide egokienaren bila profesionalon zein ikasleen garapen pertsonal eta akademikoan eragiteko. Hobe elkarrekin.

## Bibliografia

# 6

# Bibliografia



- Almon, J. & Miller, E. (2011). The Crisis in Early Education. A research Based CAsE for More Play and Less Pressure. *Alliance for Childhood*, November 2011.
- Alonso Amezua, I., Azpeitia Eizagirre, A., Iriondo Arana, I. & Zulaika Galdos, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169–182.
- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*. Paidós Educación.
- Baetens Beardsmore, H. (2009). Bilingual Education: Factors and Variables. In O. García, *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Bolívar (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60–86.
- Bronckart, J.-P. (2005). L'analyse des pratiques comme technique du développement humain. IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación, Alcalá de Henares.
- Bronckart, J.-P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(2), 123–134.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401–417.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17–25.
- Conseil de l'Europe (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia markoa*. HABEren itzulpena.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(1), 17–31.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Chevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425.
- Dalton-Puffer, C. & Bauer-Marschallinger, S. (2019). Cognitive Discourse Functions meet historical competences. Towards an integrated pedagogy in CLIL history education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(1), 30–60.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual. Una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497–527.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión oral en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11(enero), 77–98.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.



- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 2(3), 97-121.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, 391, 56-59.
- Esteve, O. (2011). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. In J. Vallés, D. Álvarez & R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. (321-334). Girona: Documenta Universitaria.
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*, 19, 13-36.
- Esteve, O. & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62.
- Etxarte, A. (2006). Hizkuntza Tratamendu Bateratua (HTB) Hegoalde ikastolan. *Jakingarriak*, 57, 28-35.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
- Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa. (2009). *Ikastolen Hizkuntz Proiektua*. Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa. Eskuragarri sarean: <http://jakintza.eus/proiektuak/hizkuntz-proiektua/>
- Faita, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: Une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (63-88). Bruxelles: De Boeck.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, 121-142.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica. Eskuragarri sarean: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiu\\_y38YnmAhvSDmMBHQtCCdcQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fkoha.cena.mec.gob.ve%2Fcgi-bin%2Fkoha%2Fopac-retrieve-file.pl%3Fid%3D52d7bd9e5acb8800fbf61d63decf9a13&usc=AoVvaw1X6h48cfmB0r3](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiu_y38YnmAhvSDmMBHQtCCdcQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fkoha.cena.mec.gob.ve%2Fcgi-bin%2Fkoha%2Fopac-retrieve-file.pl%3Fid%3D52d7bd9e5acb8800fbf61d63decf9a13&usc=AoVvaw1X6h48cfmB0r3)
- Fons, M. (2010). Leer y escribir. 10 ideas para los primeros pasos. In, Ministerio de Educación. *Leer para aprender. Leer en la era digital* (9-16). Disponible en línea: <https://sede.educacion.gob.es/publventa/ImageServlet?img=13939.pdf&D=OK>
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003a). *Las fuerzas del cambio*. Con creces. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003b). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak*. Doktorego tesia. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Mondragon Unibertsitatea.
- Garro E., Azpeitia, A., Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (argitaratzeaz). Debate sozio-zientifikoaren lanketa irakasleen prestakuntza-prozesu gogoetatsu baten baitan. In L. Diaz de Gereñu, I. Garcia-Azkoaga & I. Manterola (Arg.) *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu*, Bilbao: UPV/EHUko argitalpen Zerbitzua.

- Garro, E. & Perez Lizarralde, K. (2010). Enuntziatu matematikoa: Hizkuntza zailtasunak eta esku-hartze baten adibidea. In *Ahozko hizkuntza lantzen, Haur Hezkuntzan hasi eta unibertsitateraino*. HIK HASI, 25. monografikoa (32–40).
- Garro, E., Ipiña, N. & Ozaeta, A. (2018). Elkarriketak irakasleen prestakuntzarako bitarteko: Irakasle-bideratzaileen jarduna ezaugarritzen. *Tantak*, 30(2), 99–116.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices: revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115–130.
- Gaudin, C. & Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états: quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets? Présentation croisée d'un état de l'art. *Former les enseignants au XXIe siècle*. IFÉ. Lyon
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House Publishers.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement de la lecture*, 1, 37-56.
- Goigoux, R. (Ed.) (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. (1997). The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1–11.
- Harris (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres/New York: Routledge & Falmer Press.
- Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. (2014). HEZIBERRI 2020. Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa. Eskuragarri sarean: [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn\\_heziberri\\_marco/eu\\_def\\_adjuntos/Heziberri\\_marco\\_modelo\\_educativo\\_pedagogico\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def_adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf)
- Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. (2015). *Ikastetxearen Hizkuntza Proiektua egiteko gida*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- HIK HASI. (2007). Hizkuntzen marko berria EAEn. *HIK HASI*, 117, 8–17.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28, 462–512.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Danemark, G. W. & Nash, R. J. (1976). *Educating a Profession*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Ibarra Lizundia, I. (2008). *Idazketaren didaktika urtez urte*. 24. monografikoa. Donostia: Hik Hasi.
- Idiazabal, I. & Larrigan, L. M. (1997). Transfert de maîtrises discursives dans une programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *AILE*, 10, 107–125.
- Imberón, F. (2007). 10 ideas claves. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.
- Joshua (2002). La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? In J. Dolz, & E. Ollagnier (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, (115-128). Bruxelles: De Boeck.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83–101.

- Lafuente, A. (2019). El prototipo como objeto experimental. Eskuragarri sarean: [https://www.academia.edu/37916726/El\\_prototipo\\_como\\_objeto\\_experimental](https://www.academia.edu/37916726/El_prototipo_como_objeto_experimental)
- Lasagabaster, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 6, 11–33.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*. 5 (1), 58–78.
- Luna, F., Grisaleña, J. & Alonso, E. (2015). *Hezkuntza Marko hirueledunaren esperimentazio prozesuaren ebaluazioa. HMH 2011-2014*. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Lupión Cobos, T. & Gallego García, M. D. M. (2017). Compartiendo la mirada: Una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127–144.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129–142.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016a). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement: De la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner (193–207)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016b). Designing Collaborative Video Learning Lab to Transform Teachers's Work Practices. In G. Rossi & L. Fedeli (Eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training (68–89)*. USA: IGI Global.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. & Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier «Conception d'environnements de formation: Une entrée par l'analyse de l'activité». *Activités*, 11(2).
- Llamazares Prieto, M. T. (2006). Reflexiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. In I. Ríos García (Ed.), *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita (89–103)*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Manterola, I. (2010). Euskarazko murgilketa Haur hezkuntzan: Euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa. Doktorego tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. & Van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. In O. Esteve, K. Melief, & À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado (or. 19–38)*. Barcelona: Octaedro.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Murciano Eizagirre, A. (2019). La autoconfrontación como herramienta de formación análisis de la actividad de seis enseñantes de educación primaria en la enseñanza del debate socio-científico. Dokotorego tesia. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Mondragon Unibertsitatea.
- Murillo, F. J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. In M. Rodríguez y C. Llopis (Coords.), *Otra educación es posible (83-109)*. Madrid: Narcea.

- Nafarroako Gobernua. Hezkuntza Departamentua (2017). IHP egiteko gida. Eskuragarri sarean: <https://sites.google.com/educacion.navarra.es/plcnavarra/hasiera/ihp-egitekogida?authuser=0>
- Navés, T. & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Eskuragarri sarean: [https://www.academia.edu/702969/USAR\\_LAS\\_LEGUAS\\_EXTRANJERAS\\_PARA\\_APRENDER\\_Y\\_APRENDER\\_A\\_USAR\\_LAS\\_LENGUAS\\_EXTRANJERAS](https://www.academia.edu/702969/USAR_LAS_LEGUAS_EXTRANJERAS_PARA_APRENDER_Y_APRENDER_A_USAR_LAS_LENGUAS_EXTRANJERAS)
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: Champs de référence et problématiques: Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87–131.
- Nonnon, E. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage. *Le Français aujourd'hui*, 146, 75–84.
- Nóvoa (2009). Educación 2021. Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, N° 1, 181–199.
- Ozaeta Elorza, A. (2013). Hizkuntza irakasleen prestakuntzarako eta prestakuntzaren ikerketarako proposamen bat. *Ikastaria*, 19, 69–95.
- Ozaeta, A. & Murciano, A. (2019). ¿Cuáles son los objetivos y los efectos de visionar un vídeo de clase en la formación de maestros? II. Simposio Interuniversitario sobre la Formación Dual en la Formación Docente. Universitat de Lleida, 28-29 enero
- Ozaeta, A., Sainz Osinaga, M. & Murciano, A. (2015). La autoconfrontación cruzada como instrumento de desarrollo profesional. Análisis desde las figuras de acción. In I. M<sup>a</sup> García-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (123–146). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: Concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12.
- Perez Lizarralde, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetsuan oinarritutako prozesu baten azterketa*. Doktorego tesia. Mondragón Unibertsitatea.
- Perez Lizarralde, K., Azpeitia Eizagirre, A. & Alonso Amezua, I. (2015). Unibertsitatea eta eskola elkarrekin ahozko hizkuntzaren didaktika lantzen: Egunkariaren erabilera etengabeko prestakuntzan. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 96(3), 29–43.
- Perez Lizarralde, K., Azpeitia Eizagirre, A. & Alonso Amezua, I. (2016). Universidad y escuela trabajando conjuntamente en la didáctica de la lengua oral. Análisis de los diarios sobre las actividades del aula. In Díez Mediavilla, A., Brotons Rico, V., Escandell Maestre, D. & Rovira Collado, J. (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (581–590). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Perez Lizarralde, K., Garro Larrañaga, E. & Alonso Amezua, I. (2021). Irakasleen hizkuntza erabileran eta kalitatean eragiteko, elkarrekintza didaktikoa ardatz. *Jakingarriak*, 79, 26–32.
- Pérez, A. I. (2012). La educación como herramienta de emancipación social. Universidad Autónoma de Barcelona. Eskuragarri sarean: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2PxGvE8tzA>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Plazaola, I. & Leutenegger, F. (2003). Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación*, 15(4), 357–371.
- Plazaola, I. & Ozaeta, A. (2014). Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation. *Activités* 11 (2), 112–128.
- Plazaola, I. & Ozaeta, A. (2015). Autokonfrontazioa egiteko gida. Barne dokumentua.
- Plazaola, I., Ruiz-Bikandi, U., Arregi, A., Badiola, N., Iriondo, I., Zulaika, T. & Elosegi, K. (2013). Irakasle hasiberriaren esperientzia. *Ikastaria*, 19, 139–169.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Ríos, I. (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Universitat Jaume I Servei de Comunicació i Publicacions.
- Rix, G. & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Actes du 6ème Congrès Européen de Science des Systèmes, Septembre 2005, Paris. Eskuragarri sarean: <http://www.res-systemica.org/afscet/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Sagasta Errasti, M. P. (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Sagasta Errasti, M. P., Perez Lizarralde, K., Pedrosa, B. & Garro, E. (2010). Eleaniztasun gehigarriaren erronka: HUHEZlko hizkuntza plangintza Irakasle Ikasketetan. *Bat soziolinguistika aldizkaria*, 75, 59–73.
- Sainz Osinaga, M., Azpeitia, A., Garro, E., Ozaeta, A. & Sagasta, P. (2011). *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko*. Andoain: Euskararen Gizarte Erakundearen Kontseilua.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175–200.
- Saraguetta Garrido, E. (2019). *Translanguaging hezkuntza-eaniztean. Ikerketa etnografiko bat*. Doktorego tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sarasua, J. (2013). *Hiztunpolisa. Euskaltasunaren norabideaz apunteak*. Iruñea: Pamiela.
- Scharmer (2007). *Teoría U. Liderar desde el futuro que emerge*. Barcelona: EIEtheria.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (29–43). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: Estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16, 25–46.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1): 40-59.
- Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Skinnari, K. & Nikula, T. (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *EuJAL*, 2017, 5 (2), 223–244.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201–217.
- Sortzen Elkarte (2017). *EskolHerrian Euskaraz. Ikasle euskaldun eleaniztunak hezteko Hizkuntza Proiektuaren gida praktikoa*. Sortzen Elkarte.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suggate, S., Schaughency, E. & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33–48.

- Swain, M. (2001). Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 44–63.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Shehan & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Task. Second Language Learning Teaching and Testing* (99–118). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Swain, J. M. & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19, 431–58.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). Introduction. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schon?* (7–17). Bruxelles: De Boeck.
- Tolchinsky, L. & Solé, I. (2009). Las condiciones de aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, 2, 31–40.
- Tolchinsky, L., Ribera, P. & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415–433.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación: El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: Retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35–40.
- Trujillo, F. (2016). El camino del PLC. Eskuragarri sarean: <http://fernandotrujillo.es/el-camino-del-plc/>
- Trujillo, F. (2017). Aprentatge basat en projectes. Línies d'avenç per a una innovació centenària. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 75, 42–48.
- Trujillo, F. & Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales. *Lenguaje y textos*, 39, 29–38.
- Unesco (2016). Hezkuntza berraztertzea: mundu osoko ongia lortzeko bidea? Eskuragarri sarean: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244209>
- Vilà, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de pedagogía, Monográfico 330*, 46–50.
- Wells, G. (2003). Los niños se alfabetizan hablando. In J. Ramos García (Ed.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (54–76). Barcelona: MCEP.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.