

HIZKUNTZA

Alicia FERNANDEZ ELORZ

AHOZKO KONTAKETA
TESTUAK BIGARREN
HIZKUNTZAREN
IKASKUNTZAN MURGILTZE
PROZESUAN

GBL/ TFG 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación
Infantil / *Haur Hezkuntzako*
Irakasleen Gradua

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Infantil

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

AHOZKO KONTAKETA TESTUAK
BIGARREN HIZKUNTZAREN
IKASKUNTZAN MURGILTZE
PROZESUAN

Alicia FERNANDEZ ELORZ

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Alicia FERNÁNDEZ ELORZ

Izenburua / Título

Ahozko kontaketa testuak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan murgiltze prozesuan

Gradu / Grado

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Juan Jose ZUBIRI LUJAMBIO

Saila / Departamento

Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2013/2014

Seihilekoa / Semestre

Udaberrikoa / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapitulu hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Gradua, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3854/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3854/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketaplan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktiketan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3854/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3854/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako modulua/ak bide eman dit ezagutzeko ahozko komunikazioak gure nortasunaren garapenean eta hizkuntzaren

ikaskuntzan duen garrantzia. Aldi berean, haurren garapen prozesuaren etapak eta zailtasunak ezagutzeko aukera eman dit, hauen ezagupena ezinbestekoa bihurtuz edozein proposamen didaktikoa planteatzeko momentuan. Kontuan izanik nire lana bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan oinarritu dudala, horren ikaskuntzaren inguruko jakintzak eskuratzeko aukera izatea erabakigarria izan da, horrek lanaren norabidea zuzendu duelako eta aukerak eskaini dizkidalako horren inguruko gogoeta egiteko.

Didaktika eta diziplinako modulua/ak ikaskuntzaren inguruko ikuspuntu berriak ezagutzeko aukera eman dit, metodologia eta teoria desberdinen inguruko jakintzak eskuratuz. Aldi berean, azken urte hauetan landutako esparru guztiak nire lanaren norabidea zehazten lagundu egin didate zein bertan aukeratutako dinamika guztien gaineko ikuspegi kritiko bat sortzen.

Halaber, Practicum modulua/ak aukera eman dit Haur Hezkuntzako (3-6 urte) gela baten funtzionamendua ezagutzeko eta bere kudeaketaren inguruko jakintza gehiago eskuratzeko. Horrekin bat, ezinbestekoa izan da bertan egindako behaketak lan honen norabidea zehazteko, bertan ikusitakoa marko teorikoan zein praktikoan aplikatu izan delako.

Azkenik, aukerako modulua/ak, aniztasunaren inguruan begirada irekitzako aukera eman dit, azpimarratuz guztiok gaitasun desberdinak ditugula eta guztiak errespetatuak izan behar direla. Modu berean, ulertu behar dugu haur bakoitzak garapen prozesu bat abian jartzen duela eta horretan arrakasta izaten lagundu behar ditugula oztopatu baino. Hori dela eta, lan honen proposamenean ez ditugu haurrak beraien nortasunetik aldenduko , etengabeko ebaluaketa bat egingo dugu eta ariketa guztiak gelaren beharretara egokituko ditugu.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “antecedentes y objetivos”, resultados y cuestiones abiertas” eta “la corrección de errores lingüísticos” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen duen arabera, Graduaren bukaeran hizkuntza koofizial bat ezagutzen duten ikasle elebidunek C1 maila ere izan behar dute erkidegoaren beste hizkuntzan, alegia, gure kasuan, euskaran. Hori dela eta, euskaraz hizkuntza gaitasuna erakusteko, hitzaurrea eta lanaren azken ondorioak gure hizkuntzan idatziko dira.

Laburpena

Egun ahozko hizkuntzak Haur Hezkuntzako zikloan garrantzi handia duen eremua da, honek sozializatzeko gaitasuna eta aukera handiak eskaintzen dizkiolako haurrari. Ahozko hizkuntzak eremu oso zabala hartzen du eta horregatik, gure lan teorikoa ahozko kontaketa ikaskuntzan oinarrituko dugu. Horretarako, lan teoriko hau ahozko kontaketa hastapenetan oinarritu dugu baina kontuan izanik bigarren hizkuntza ikasteko Nafarroan aurrera eramaten den euskarazko murgiltze eredua.

Ikastetxeetan erabiltzen diren baliabideetan arreta berezia jarriko dugu, ahozko kontaketa ikaskuntzan parte hartzen duten bi eremuak landuz: kontaketa literarioak eta bat-bateko kontaketa ez literarioak. Aldi berean, irakaslearen ekintzaren inguruko gogoeta bat egingo dugu eta bukatzeko, proposamen didaktiko bat aurkeztuko dugu, teorian ikusitako guztiak praktikan jartzeko aukera eskaintzeko.

Hitz gakoak: Ahozko kontaketa; elebitasuna; hizkuntza; haur literatura; Haur Hezkuntza.

Resumen

Hoy en día la comunicación oral tiene una gran importancia en la etapa de Educación Infantil y es gracias a las múltiples oportunidades que le ofrece al niño en el ámbito de la socialización y en su vida diaria. Puesto que la comunicación oral abarca un espacio muy amplio, hemos decidido centrarnos en la capacidad narrativa. Por eso mismo, centraremos nuestro trabajo en el aprendizaje de la narración oral teniendo en cuenta el modelo de inmersión lingüística en euskera existente en Navarra.

En este estudio teórico pondremos gran interés sobre los recursos existente en los centros educativos para trabajar la narración oral, dividiéndolos en dos secciones: las narraciones literarias y las narraciones espontáneas no literarias. En la misma línea, haremos una reflexión sobre la implicación del profesorado

y por último ofreceremos una propuesta didáctica para tener la posibilidad de poner en práctica lo visto en la teoría.

Palabras clave: Narración oral; bilingüismo; lengua; literatura infantil; educación Infantil.

Abstract

These days, oral communication is very important in the pre-primary school and it is thanks to the many opportunities that it is offered to the child in the area of socialization and in their daily live. Since oral communication covers a large area, we decided to focus on the oral narrative capacity. For this reason, our work will be focused on the story telling learning, taking into account the language immersion of Basque existing in Navarre.

In this theoretical study we will focus our interest on existing resources in schools to work storytelling, dividing it in two sections: Literary narratives and non-literary spontaneous narratives. In the same way, we will reflect about the involvement of teachers and finally we will offer a didactic proposal to be able to implement what we saw in the theory.

Keywords: Oral narrative; bilingual, Language; Kids literature; pre-primary school.

BIBLIOGRAFIA

Antecedentes y objetivos.

1. Marko teorikoa	1
1.1. Lengoaiaren ikaskuntzaren inguruko teoriak.	1
1.1.1. Ikuspegi konduktista	1
1.1.2. Ikuspegi innatista	2
1.1.3. Ikuspegi kognitiboa	2
1.1.4. Ikuspegi Interakzionista	4
1.1.5. Lengoaiaren ikaskuntza H.H.-ko 2. Zikloan.	6
1.2. Nafarroako hezkuntza ereduen ezaugarriak	7
1.2.1. Nafarroako Ikastetxe Publikoen murgiltze eredia.	11
1.2.2. 2H-ren ikaskuntza euskarazko murgiltze eredian.	14
1.3. Komunikazio gaitasunen garapena bigarren hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan	19
1.3.1. Gramatika gaitasuna	21
1.3.2. Gaitasun soziolinguistikoa	22
1.3.3. Gaitasun estrategikoa.	22
1.3.4. Berbaldi gaitasuna.	22
1.3.5. Gaitasun ez-berbalak.	23
1.4. Ahozko kontaketa HH-an	24
1.4.1. Ahoz gorako kontaketa.	25
1.5. Eskolak erabiltzen dituen baliabideak ahozko kontaketa lantzeko.	27
1.5.1. Errekurtso literarioak.	27
1.5.1.1. Ahozko narrazioaren onurak.	31
1.5.1.2. Ipuinen aukeraketaren garrantzia.	32
1.5.1.3. Ipuinen kontakea H.H.-ko geletan.	32
1.5.2. Kontaketa ez-literarioak	35
1.5.2.1. Ikasleen parte-hartzeak.	37
1.5.2.2. Irakasleen parte-hartzeak.	38
1.5.3. La corrección de errores lingüísticos.	40

2. Atal praktikoa	42
2.1. Proposamen didaktikoa.	42
2.1.2. Oinarri metodologikoak.	42
2.1.2. Mintza taldeak	47
2.1.3. Ariketen sekuentzia	47
2.2. Irakasleentzako materiala : ipuinen kontaketa.	65
2.2.1 Kontaketa ongi egiteko jarraibideak.	66

Conclusiones y cuestiones abiertas

Erreferentzia bibliografikoak

Eranskinak

- A. I. Eranskina
- A. II. Eranskina
- A. III. Eranskina
- A. IV. Eranskina
- A. V. Eranskina
- A. VI. Eranskina

ANTECEDENTES Y CUESTIONES:

Hoy en día tenemos mayor interés en crear niños multilingües y por esa razón cada vez encontramos mayor diversidad de modelos educativos para fomentarlos. Uno de los modelos que mayor éxito ha tenido en la comunidad Foral de Navarra en la última década es el modelo “D”, que ofrece la inmersión lingüística en euskera desde la segunda etapa de educación infantil. Este tiene una larga trayectoria tras de sí y podríamos decir a día de hoy que es uno de los modelos educativos que mejores resultados obtiene en lo que se refiere a la adquisición de la segunda lengua.

En el caso de la inmersión lingüística, toman parte muchos elementos en su adquisición, tales como el uso que se le da en la sociedad, la calidad y cantidad de la exposición y los mecanismos utilizados para ello. Por esa misma razón, es de vital importancia el conocer e interesarse por los mecanismos y fases por las que los nuevos bilingües pasan durante la adquisición de la segunda lengua.

En cuanto a la narración oral y su aprendizaje, no podemos dejar de lado el papel crucial que tienen los profesores en las clases de educación infantil. Podríamos decir que la narración tiene una particular función social, ya que mediante la narración literaria el niño goza del arte que este ofrece, y mediante la narración no literaria, el niño narra y expone sus vivencias y situaciones personales. Debido a ello, su correcto aprendizaje ofrece al niño habilidades comunicativas que le ayudaran en su comunicación con los iguales como en la comprensión de las cosas que ocurren a su alrededor.

Una de las visiones más extendidas sobre el aprendizaje de la narración o del lenguaje es que se adquiere naturalmente mediante la exposición prolongada a estímulos. En cierto modo es verdad que una continua exposición a diferentes textos comunicativos y procesos de socialización ofrece al niño gran parte de los elementos para establecer una buena comunicación, pero esto no implica que sea suficiente para su perfecta adquisición. Por esa misma razón, y con el objetivo de conseguir una mejor narración oral, es de vital importancia que el profesorado de educación infantil conozca y valore los elementos que forman parte de la narración para así poder trabajarlos. En muchos casos, el profesor

es capaz de llevar a cabo una narración en clase, pero no ofrece espacios ni mecanismos al alumnado para que pueda trabajarlos por su cuenta y esto crea un desequilibrio entre lo que escucha y lo que crea. Por esa misma razón, es de vital importancia hacer una reflexión acerca de cuál es el papel que adquiere el profesor en la clase y cuál debería de ser su actitud para poder elevar al máximo las capacidades narrativas del alumnado.

Mediante este trabajo, se quiere hacer una búsqueda de información e invitación a reflexión sobre la adquisición de una segunda lengua en los modelos educativos de inmersión lingüística en euskera y el aprendizaje de la narración oral en esta. Así mismo, en un primer lugar se va a trabajar la situación lingüística del euskera en la Comunidad Foral de Navarra y se tratará de hacer un análisis de las características de los modelos de inmersión lingüística de la comunidad. En tercer lugar, haremos un trabajo teórico sobre la importancia del aprendizaje de la narración oral en la etapa de educación infantil y trataremos de dar respuesta a las cuestiones que existen a su alrededor. Del mismo modo, trabajaremos los diferentes ámbitos y recursos que encuentra el colegio para su transmisión y trataremos de hacer un análisis de sus funciones.

Por último y para unir el marco teórico con la necesaria práctica en el colegio, crearemos una propuesta educativa para trabajar la narración oral en la segunda lengua. Esta quiere ser un ejemplo para el profesorado, y su aplicación y posterior continuación dependerá de las necesidades específicas de cada grupo de alumnos.

1. MARKO TEORIKOA

1.1. Lengoaiaren ikaskuntzaren inguruko teoriak.

Lehenengo puntu honetan, interesgarria iruditzen zait ahozko hizkuntzaren garapena nola ematen den zehaztea eta ikertzea. Ahozko hizkuntza ahozkotasunaren garapen eta entzumenaren bidez ematen dela badakigu, eta horregatik abiapuntua izan daiteke ezagutzea nola garatzen den, gelako dinamikak horretan oinarritu ahal izateko. Ulertu behar dugu, hitz egitea ez dela soilik soinu eta hitz desberdinak beraien artean konbinatzea zentzua izateko. Haratago joaten den kontzeptu bat da, ikasi behar dugulako hitz horiek egoera zehatz batean jartzen eta haien erabilpenaren inguruko jakintzak eskuratzen. Hori dela eta, hizkuntzaren ikaskuntza lortzen dugunean, ondoren bere inguruko trebetasunak eskuratu behar ditugu, haren erabilpen egokia eta mailakatua lortzeko. Irakasleak paper oso garrantzitsua hartzen du momentu horretan, ikasleen gidaria izan behar delako zenbait kasutan.

Ahozko kontaktaren hastapena ematen da ahozkotasunaren ikaskuntzarekin batera. Baina, prozesu hau ez da egun batetik bestera ematen, baizik eta prozesu luze eta konplexu baten bitartez ematen da. Hurrek jaiotzetik protosolasak izaten dituzte beraien zaintzaile zein gurasoekin eta hori izaten da komunikazioaren hasiera. Denbora pasa ahala, beraien komunikazio gaitasunak hobetzen joaten dira, eta esan dezakegu hiru urtetan haur asko gai direla arrakastaz komunikazio egoera bat aurrera eramateko. Baina, zeintzuk dira lengoaiaren ikaskuntzan parte hartzen duten faktoreak? Askok eta oso desberdinak dira horren inguruan sortu diren teoriak, baina hona hemen garrantzitsuenetariko batzuk:

1.1.1 Ikuspegi konduktista:

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) da teoria honen jarraitzaile nagusia, eta bere ustez, hizkuntza ikasten da ingurukoek egiten dizkioten errefortzuen arabera, hau da, baldintzapen operantearen bidez. Bere ustez, ez daude sortzetiko diren jakintzak eta sutsuki defendatzen du ditugun gaitasun guztiak gure jokabideen araberakoak direla eta ondorioz, lengoaia ikasi beharreko

beste jokabide bat dela. Hori dela eta, haurrak bere bizitzaren hasieran egiten dituen soinuei ematen zaien erantzunaren arabera bere lengoia garatuz joango da, eta bakarrik imitazioaren bidez lortu ahalko du bere gaitasunak garatzea. Denbora aurrera doan heinean bere inguru hurbilekoak (guraso, irakasle ...), bere jokabideen modelaketa egiten joaten dira eta jarraitu beharreko norabidea erakusten diote. Berarentzat garrantzitsuena estimulu batean aurrean ematen den erantzuna ikertzea da, barne prozesuen behaketa egitea baino. B.F. Skinner-ek dio, hizkuntzan guztia dela ohitura eta inguruneari emandako erantzunen ikaskuntza. Modu berean, kontuan hartu behar dugu hizkuntzaren ikaskuntza ez duela linguistikaren eremutik lantzen, baizik eta hitz egiten duen pertsonaren jokabideen ikuspuntutik. Aldi berean eta Zubiriren (2003:52) lanean oinarrituz, esaten digu hizkuntzaren ikaskuntzan bi aro desberdin behar direla. Alde batetik, aro deskriptiboa daukagu, non haurra ikasten duen hitzezko jokaera eta bestetik, azalpenezkoa, non komunikazio ingurua aztertzen duen eta bertan parte hartzen duten elementuak kontrolatzen dituen.

1.1.2. Ikuspegi innatista:

Noam Chomsky (1959) da teoria honen jarraitzaile nagusia, eta bere ustez, pertsona guztiak ditugu jaiotzetiko gaitasunak, laguntzen gaituztenak hizkuntza garatzen. Honi funtzio kognitiboa deitzen dio eta azpimarratzen du hizkuntza unibertsala garatzeko gaitasunak burmuinean sortzez idatziak daudela eta norberak hizkuntza partikularra garatu behar duela. Aldi berean esaten digu, badirela erregela gramatikal oso konplexuak eta ezinezkoa bihurtzen dela haurrek beraiek sortzea nola edo hala , eta hori dela eta jaiotzetikoak izan behar direla. Haur batek ez du denborarik izan hainbesterako jakintzak eskuratzeko eta ondorioz hain konplexua den sistema gramatikal bat sortzeko zein horren inguruan inprobisatzeko. Aldi berean defendatzen du etapa kritiko bat existitzen dela hizkuntzaren garapena emateko, eta horretan ez gertatuz gero, ezinezkoa izango dela horretan aurrerapenak egitea.

1.1.3. Ikuspegi kognitiboa:

Teoria honen barnean, hainbat ikertzaile desberdin aurki ditzakegu, zeinak teoria garatzen duten norabide desberdinerantz. Hala ere, esan dezakegu orain

aipatuko ditugunak defendatzen dutela hizkuntza herentzia, garapen kognitiboa eta esperientziaren konbinaketaren bidez lortzen dela:

- *Jean Piaget:* (1896- 1980) : Teorilari honentzat, inteligentziaren garapena eta hizkuntzaren garapena aldi berean garatzen diren jakintzak dira, eta fase ebolutibo desberdinak zehazten ditu hau azaltzeko. Esan dezakegu, pentsamenduaren jarraipen bat dela lengoia eta bakarrik menperatu daitekeela inguruko egiturak ulertzen direnean. Bere ikuspegitik, bi hizkuntza eredu daude, egozentrikoa eta sozializatua:
 - *Lengoai egozentrikoa:* lehenengo urteetan gehien erabiltzen duen lengoia da, eta honen bidez haurrak bere buruarekin hitz egiten du nahiz eta beste pertsonekin egon. Lengoia haurraren behar eta interesetara egokitzen da, eta bakarkako mintzaldiak izaten dira. Esan dezakegu hau dela bere pentsamenduen ahozkoatasuna eta bere ekintza laguntzea edo antolatzea du helburu. Honek 3 urtetan gutxinaka-gutxinaka nagusitasuna galtzen joaten da, nahiz eta guztiz desagertzerara ailegatzen ez den.
 - Lengoai soziala: mintzaira egozentrikotik ateratzea lortzen duenean, lengoai soziala agertzen da, non funtzio nagusia den besteekin komunikatzea, beraien kexak, galderak ... etab. formulatuz eta ondorioz erlazio sozialak eraikiz.

Bere lanaren lehenengo aldian, defendatu egin zuen lehenengo egozentrikoa garatzen zuela haurra eta gutxinaka-gutxinaka hau desagertzen joaten zela sozializatua guztiz garatu arte. Baina, bere lanaren azken urteetan defendatu egin zuen bi lengoai mota hauek aldi berean garatzen zirela. Hau da, ez du zertan lengoai egozentrikoa desagertu behar sozializatua ikasten denean, garatzen den heinean oraindik ere lengoari egozentrikoa erabiltzen duelako bere joko sinbolikoetan zein barne mintzaldietan.

Hori gertatzeko, Piaget-en ezagutzaren teoria aipatzen digu Zubirik (2003:56) , aipatuz organismoak egitura zehatz batzuk dituela jaiotzetik, eta hauek garatzen eta moldatzen joaten direla kanpo estimuluekin izandako eraginen ondorioz. Beraz, ikaskuntza kanpo estimuluen

asimilazioaren eta barnekoen moldaketaren ondorioz ematen da, barne eta kanpo estimuluaren aurrean oreka bilatzeko asmoz. Ondoren, hizkuntzaren eraikuntza prozesua hasten du garrantzi handia hartuz hasiera batean ikasi eta barneratutako ereduak. Baina, ailegatuko da momentu bat non eredurik aurrean ez dituela eta orduan aurretik eraikitako sinboloak berregituratu behar dituela egoera zehatzetara egokitzeke.

- *Lev Vigotsky (1896-1934)*: Ikuspegi sozial bat hartzen du teoria honek, non lengoiaren funtzio nagusia den besteekin komunikatzeko nahia eta elkar trukaketa sozialak egitea. Aldi berean esaten digu, lengoia dela pentsamenduaren oinarria, alde batera utziz Jean Piaget-en ikuspegi kognitiboa eta defendatuz erlazio sozialak direla hau garatzen laguntzen dutenak. Esperientzia da hein handi batean mintzaira menderatzen laguntzen duen eragile nagusia eta ondorioz, bere pentsamendua antolatzeko ardatza. Ezinezkoa da ulertzea pentsamendua eta giza ekintza lengoaiarik gabe, beraz ezinbestekoa da giza harremanak sustatzea lehenengo urteetan. Horren beharra goraiatzeko, aipatzen digu garapen hurbileko eremua existitzen dela eta haurra bere kabuz ikasi dezakeena eta helduaren laguntzarekin ikastera ailegatu daitekeenaren arteko eremua zehazten du. Beraz, honek eskaintzen dizkion ereduak eta irakaskuntzak bere garapen prozesuan laguntzen diote, eta hauek gabe ezinezkoa izango litzaioke bere gaitasunak garatzea.

1.1.4. *Ikuspegi interakzionista:*

Ikuspegi hau ikertzerakoan, esan dezakegu lengoiaren inguruan egin diren ikerketa eta teoria guztien begirada orohartzailea eskaintzen duela Ruiz-ek (2009:56) esaten duen bezala:

“Gaur egun adostasun-korrante zabala sumatzen da hizkuntzaren jabekuntzan eta garapenean inplikaturiko hainbat alderdi direla eta: hizkuntzak kognizioarekin duen erlazioa, zenbait ezagutzaren berezkoa eta haurraren eta helduaren artean jabekuntzari bide ematen dioten prozesu interaktiboak izatea. “

Ikusi dugun bezala, teoria ugari agertzen zaizkigu lengoaiaren ikaskuntzaren norabidea zehazteko, bakoitzak bere oinarri teorikoak izanik atzean. Interesgarria da horren inguruko jakintzak izatea eta norberak irakasle bezala horren inguruko gogoeta egitea, horren arabera gure ekintza zuzenaren zentzua aurkituko dugulako.

Azken urte hauetan jasotako jakintzen arabera, nire burua kokatzen dut ikuspegi interakzionistan. Nire ikuspuntutik, haurrak oinarrizko gaitasun kognitibo batzuk izan behar ditu lengoia garatzeko, baina ezinbestekoa da aipatzea inguruneak eta ematen zaizkion ereduak bere ikaskuntzaren norabidea zehaztuko dutela. Aldi berean, *Ruiz-ek* (2009) bere ikerlanean esaten duen bezala, Hizkuntza bere testuinguruan eta esanahian ikasi behar da eta behin eta berriz berrantolatu ikasitakoa. Hau da, haurrak hasiera batean estruktura gramatikal eta lexikal batzuk ikasiko ditu, eta hauen berrantolaketa eta ikaskuntzaren ondorioz, prozesu konplexuagoetara joko du. Irakasleok, argi izan behar dugu zein den gure papera ikaskuntza prozesu horretan, eta eredu aberasgarri eta egokiak eskaini haurrei. Ezin dugu ukatu ereduak direla gure bizitzaren norabidea zehazten dituztenak, baina aldi berean gaitasun kritiko batzuk sortu behar ditugu haurraren, beraiek izan daitezen bere akatsak zuzentzen dituztenak. Ez da gure asmoa hurrek lengoia egoera zehatzetan soilik ikastea, baizik eta jakitea noiz eta nola erabili behar duten, kontzientzia kritikoa izanik. *“Ezagutza eraldatu eta aurrera egiten du bere ideien gain duen kontrolari esker, berrikusiz, berreginez eta beste batzuk sortuz”* (Ruiz, 2009:57)

Esan dezakegu ikuspegi interakzionistaren arabera, lengoaiaren ikaskuntza hiru elementuren inguruan sortzen dela Ruiz-en (2009:57) arabera:

- *Kognizioa eta hizkuntza batera joaten diren elementuak dira:* Ez dago hizkuntza prozesu kognitiborik gabe, baina horrek ez du esan nahi hizkuntza prozesu kognitibo hutsen emaitza denik ere.
- *Jaiotzetiko jakintzak ezinbestekoak dira:* Haurrak jaiotzen denetik mintzairarekin zerikusia duten jakintza batzuk izan behar ditu hauek hizkuntza eskuratzeko eta garatzeko.
- *Ezinbestekoa da haurra eta helduaren arteko interakzioak egotea:* Inguruneak aldiro ematen dizkio hizkuntza eredu berriak eta ezinbestekoak dira bereak sortzeko.

1.1.5. Lengoaiaren ikaskuntza Haur Hezkuntzako 2. zikloan.

Behin ikusita lengoaiaren ikaskuntzaren inguruko teoria desberdinak, interesgarria izan daiteke aipatzea nola ematen den bere garapena Haur Hezkuntzako 2. zikloan. Guerrero eta Rico-ren (2008:30) lana oinarri hartuta, 3 urtetatik aurrera haurraren hizkuntzak soinuaren ikaskuntzatik esanahietara eboluzionatzen duela esaten digu. Hau da, hasiera batean soinuak produzitzen baldin bazituen haiekin gozamina izateko, hurrengo pauso honetan hitzen esanahien gainean bere arreta guztia jartzen du. Aurrera egiten duen heinean, lengoaiaren elementuak ikasten joaten da, eta horiekin jolasten hasten da. Deskubritzen joaten da bere hitzekin nahi dituen gauza guztiak lortu ditzakeela eta horietaz baliatzen da harreman sozialak garatzeko. Etapa honen bukaeran, esan dezakegu haurrak elkarrizketa konplexuak izateko gai dela eta askotan bere lengoia helduen erregistrora egokitzeko saiakerak egiten dituela. Adin honetan hizkuntza eredu anitzak izan baditu, ongi ikasi izango du lengoaiaren bidez lortu ditzakeen gauza guztiak. Hori dela eta, aitzakiak, ipuinak, kexak, elkarrizketak ... e.a. sortzeko gai izaten da.

Ahazkotasuna, eta batez ere ahozko hizkuntzaren garapena ematea ezinbesteko ekintza da haurraren garapen prozesuarentzat, hau delako besteekin komunikazioa ahalbidetzen duen prozesua. Modu natural baten bitartez eskuratzen den gaitasuna da, eta esan dezakegu denok parte hartu dugula noizbait haur baten hizkuntzaren garapen prozesuan. Baina kasu honetan, ekintza hori irakaslearen ikuspegitik hartu nahi dugu, ulertuz ekintza natural hori modu profesionalago baten bidez egin behar dela, horren ahulguneak eta aukerak aurkituz eta horietatik gure ekintzak bideratuz.

Atal honekin bukatzeko, aipatu behar dugu lengoia bi eremu desberdinetan ikasten dela eta hauetako bakoitzean eredu bat ikasteko aukera dagoela. Alde batetik, haur bakoitzaren inguru hurbilean ikasten den hezkuntza dugu non egunerokotasunaren lengoia ikasten duten. Honek helburu komunikatibo soila dauka, hizkuntzaren eremu naturala delako. Beste aldetik, eskolan ematen den ikaskuntza dugu. Etxean ez bezala, bertan aurrera eramaten diren ariketa guztiek zentzu bat daukate eta planifikazio zorrotz baten azpian antolatuak daude. Ariketa hauek hezkuntza arloan jakitunak diren pertsonak sortu dituzte eta haien bidez lengoaiaren eremu guztien lanketa eman nahi da. Beraz, esan

dezakegu familiak hizkuntzaren eredu arrunta eskaintzen duela eta eskolak eredu jasoa eta instituzionalizatua Guerrero eta Rico-k (2008:61) bere lanean esaten duten bezala.

1.2.Nafarroako Hezkuntza ereduaren ezaugarriak.

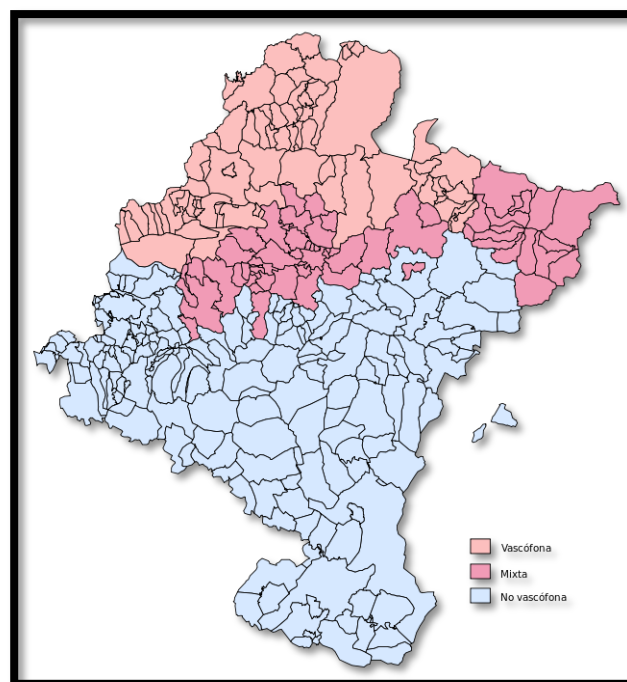
Lan honen planteamendua egiterakoan, egoera zehatz baterako proposatu da, hain zuzen ere “ D” ereduko Nafarroako ikastetxeetarako. Ulertu behar dugu bertan bizi den egoera nahiko konplexua dela, eta horren ondorioz ahozko kontaketa ikaskuntzak berezitasun propioak dituela. Hori dela eta, ezinbestekotzat hartu dut horren inguruko marko bat zehaztea, honen lanketa egiten denean bere ahulguneak eta indarguneak identifikatu ahal izateko.

Esan dezakegu Nafarroak aniztasun eta historia ezaugarri bereziak dituela bere baitan, haren kutsu kulturala oso aberasgarria izanik. Hemen gehien landu eta ikertu nahi dugun aspektua hizkuntzari dagokiona izango da, hain zuzen ere, Euskarari dagokion alderdia. Euskarak berezitasun handiak ditu bere baitan eta nabarmenatariko bat bere jatorria da. Penintsulan hitz egiten diren beste hizkuntzak ez bezala, honek ez du jatorri erromanikoa eta gainera, ez du zerikusirik hizkuntza Indoeuropeoekin. Honek eragin handia dauka 2Hren ikaskuntza prozesuan, antzekotasun nabarmenak ez daudelako 1H eta 2Hren artean, prozesua konplexuagoa bihurtuz.

Euskarak gora-behera handiak jasan izan ditu urteetan zehar zein zapalkuntza handia, beraz garrantzi handikoak izan ziren bere ondare berpizteko sortu ziren mugimenduak. Aipagarriena izan liteke euskal ikastolen sorrera, eragin oso handia izan zutenak gizartearen euskalduntze prozesuan, euskarazko murgiltze ereduan oinarritzen ziren ikastolak sortu zituztelako. Horrekin batera helduak euskalduntzeko prozesua hasi zen, zein Euskaltzaindiaren lana euskararen normalizazioa lortzeko. Berdin gertatu zen mugimendu sozial eta komunikabideekin, euskara gero eta eremu gehiagotara ailegatzera pasaz. Ikastolen eraketa ezinbesteko prozesua izan zen euskararen zabalkundearentzat, batez ere etxeko eremura soilik ez mugatzeko eta hurrengo belaunaldien euskalduntzeari ekiteko.

Gure kasuan, Nafarroako ikastetxeen egoera nahiko konplexua da, eta Erkidego berean bagaude ere, euskarak ez du ofizialtasun berdina. Horren zergatiak aurki ditzakegu Euskararen Foru Legean 18/1986, non Nafarroako Parlamentuak 1986an erabaki zuen zein izango zen euskararen egoera legala Nafarroako zonalde desberdinetan. Horren ondorioz, Nafarroa zonalde euskaldun, mistoa eta ez-euskaldunean banatzen da, zonalde bakoitzean euskarak aukera eta legedi desberdinak izanik:

1. Irudia. Euskararen egoera Nafarroan



Irudian ikus dezakegu, zonalde laranja zonalde euskalduna dela, gorria mistoa eta urdina ez-euskalduna. Gure kasua Iruñerriko egoeran oinarrituko dugu, zeina zonalde mistoan kokaturik dagoen. Horrek esan nahi du, hizkuntza ofizial bakarra gaztelera dela, baina biztanleriak eskubidea duela euskaraz ikasteko zein hitz egiteko. Eskubide horien barnean badago administrazio publikoen kasua: beraiengana euskaraz jotzeko aukera badago, baina ez ordea erantzuna euskaraz jasotzeko. Beraz, esan dezakegu lege honek ez duela zehazten zein izan behar duen herritarron hizkuntza, baina bai ordea mugatzen dituela biztanleriaren euskaraz hitz egiteko aukerak. Hori horrela izanik, esan dezakegu bizi garen zonaldearen arabera, aukera desberdinak daudela

hizkuntza ezagutzeko eta ondorioz, eguneroko egoera sozialetan entzun eta erabiltzeko.

Berdin gertatzen da eskolekin eta soilik zonalde euskaldunean derrigorrezkoa da euskararen ikaskuntza. Aldiz, Nafarroako zonalde mistoan aukerakoa da, eta administrazio publikoek aukera eman behar dute euskaraz ikasteko nahiz eta hau derrigorrezkoa ez den. Bestalde, egoera hau ez dugu aurkitzen zonalde ez-euskaldunetan, non erakunde publikoek ez dute eskaintzen ikastetxe publikoetan lerro euskalduna. Hona hemen, 18/1986 Euskararen Foru Legeak dioena euskararen irakaskuntzaren inguruan zonalde mistoetan, 3. kapituluan, 25. Artikuluan:

Artículo 25

1. La incorporación del vascuence a la enseñanza, se llevará a cabo de forma gradual, progresiva y suficiente, mediante la creación, en los centros, de líneas donde se imparta enseñanza en vascuence para los que lo soliciten.

2. En los niveles educativos no universitarios se impartirán enseñanzas de vascuence a los alumnos que lo deseen, de tal modo que al final de su escolarización puedan obtener un nivel suficiente de conocimiento de dicha lengua.

Gaur egun, Nafarroako ikastetxe publiko asko sare elebidun batean murgilduak daude, non euskara den geletako hizkuntza eta “ D” ereduaren klasifikazioaren azpian kokatuak dauden. Beraien metodologia murgiltze metodoa da eta bere helburua da hizkuntzaren ikaskuntza ematea prozesu natural baten bitartez. Haur Hezkuntzako 2. zikloan hizkuntza eredu hau aplikatzen hasten da eta aukera badago derrigorrezko hezkuntza osoan zehar euskaraz ikasteko. Egun, Nafarroan indar handia duen eredu da, bere lan metodologiak izan dituen emaitza positiboengatik zein honek duen indar kulturalarengatik.

Aipatutakoa zehazteko, Nafarroako Hezkuntza departamentuak 2011/2012 ikasturtean bildutako datuak ditugu. Datu Hauek Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuak bere web gunean (<http://www.educacion.navarra.es>) eskaintzen dituen “ D” ereduko eskolatzeko estatistiketatik ateratako datuak dira.

1. Taula. "D" ereduiko ikastetxeetako ikasle kopurua Nafarroan 2011/2012 ikasturtean

	“ D” ereduan	Beste ereduetan	“ D” ereduaren portzentajea
Haur Hezkuntza	5.295	15.075	% 26
Lehen Hezkuntza	10.506	28.715	% 27
Oсотara	15.801	43790	

Taula honetan ikusi dezakegu, Nafarroako ikasleri guztiaren %26,5a “ D “ ereduan matrikulatuta dagoela eta % 73,5 Nafarroako bestelako hezkuntza ereduetan. Aldi berean, ikusi dezakegu ikasleen matrikulazioak egonkorra direla Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako zikloetan, antzeko datuak aurkituz. Datu hauek ikusiz gero, konprobatu dezakegu ikasleriaren gehiengoak ez duela hizkuntza eredu hau aukeratzen, baina hala ere oso positiboki baloratu daitezkeen datuak dira, batez ere kontuan izanik Nafarroakoan euskara duen ofizialtasuna eta presentzia.

Aldiz, ezin dugu esan hizkuntza baten ikaskuntza emateko eskolaren eragina aski denik. Ezinbestekoa zaigu inguru sozialean hori ere lantzea eta aukera izatea hori erabiltzeko eguneroko ekintzetan. Beraz, Ikastetxe batek murgiltze programa erabiltzen duenean bere metodologian, ezinbestekoa da arrakastatsua izateko kanpo ekintza euskaldunen babesa izatea. Hori dela medio, ezinbestekoa da kanpo erakundeekin lan egitea aisialdi aukera euskaldunak eskaintzeko eta euskarak eskolako ekintzetara soilik ez mugatzeko.

Gure ikerketa eremua Iruñerriko zonaldera itxi nahi dugu, non euskarak gero eta pisu handiagoa duen nahiz eta ez duen lortu guztizko agerpena eguneroko bizitzan. Ikastetxe publikoen sorkuntza eta sustapenak eragin oso zuzena izan du azken urte hauetan gizartearen euskalduntze prozesuan. Hala ere, ezin dugu esan guztiz euskalduna den gizartearekin topo egin dugunik, euskara

gutxiengo batek soilik hitz egiten duelako. 2008an euskararen jakite mailaren inguruko azterlan linguistiko bat egin zen (Euskarabidea, 2009) eta bertan aurkitu zen Nafarroako Foru komunitateko 15 urtetik gorako pertsonen %11,9 euskaldunak edo elebidunak zirela, %6,1ak ez zutela euskaraz hitz egiten eta %81,9a gaztelaniadunak zirela. Hori dela eta, euskal ikastetxeetan aurkitzen ditugun ikasle berriak egoera oso desberdinetatik etorriak dira eta horren ondorioz ikasle eredu desberdinak aurkituko ditugu bertan:

- Euskara beraien ama hizkuntza dutenak eta eskolara hizkuntzaren jabekuntza maila altuarekin ailegatzen direnak.
- Euskara oso gutxitan erabiltzen dutenak baina harekin noizean behin kontaktua izaten dutenak.
- Guztiz erdalduna den inguru batean hazi direnak eta ikastetxea hizkuntzarekin lehenengo kontaktua eskaini diona.

Beraz, hizkuntzaren jabekuntzari dagokionez, ikasle talde heterogeneoekin aurkituko gara, eta bizi dugun egoera erreal horri arreta eskaini beharko diogu gure ekintza bideratzerakoan. Garrantzitsutzat hartu dut nire lana honen azalpenarekin hastea, planteamendu berri bat egin beharko dugulako kontuan hartzen baldin badugu gelan erabiltzen dugun hizkuntza ikasleek ongi menperatzen ez duen hizkuntza dela baldin badakigu.

1.2.1. Nafarroako Ikastetxe Publikoen murgiltze eredu.

Nafarroako zenbait ikastetxe publikotan, eredu elebiduna aurki dezakegu, non euskara den hezkuntza sistemaren transmisio hizkuntza nagusia. Honen bitartez bilatu nahi da, elebidunak diren pertsonak sortzea bigarren hizkuntza batean eraginkortasunez komunikatzeko gai direnak ahoz zein idatzizko moduan.

Kontuan hartu behar dugu, gure ikastetxeen kasuei arreta eskainiz, haur gehienek euskararen ikaskuntza ikastetxeetan egiten dutela, beraien inguru euskaldun bakarria ikastetxean edota eskola kanpoko jardueretan aurkituz. Hori dela eta haur askok eskolan edo haur eskolan aurkitzen dute beraien lehenengo kontaktua euskararekin. Beraz, eskolara ailegatzen direnean askorentzat guztiz arrotza den hizkuntz bati aurre egin behar diote, lehenik honen ulerkuntza lortuz eta ondoren haren produkziara ailegatuz. Hori dela eta,

askoz luzeagoa den bidea aurrera eraman behar dugu ahozko kontaketa ikaskuntza emateko, batez ere euskararen erabilpen maila ebaluatzea helburu baldin badugu.

Beraz, pertsona elebidunak sortzea helburu duen irakaskuntza eredu baten aurrean gaude eta Ruizek (2009:23) aipatzen duen bezala, hiru ezaugarri hauek bete behar dituzte ikasleek benetako elebitasunaz hitz egiteko:

1. Pertsona elebidunak bereiztuak edukitzen ditu bi hizkuntzen kodeak eta naturaltasunez hitz egiteko gai da bi hizkuntzetan nahiz eta berezko hizketan hizkuntza maileguak eta interferentziak agertzen diren.
2. Pertsona elebidunek bi hizkuntzetan hitz egiteko gaitasuna dute, bere inguruko egoerara egokituz.
3. Pertsona elebidunak gai dira esanahi berberak hizkuntza-sistema desberdinetan adierazteko.

Behin dakigula zeintzuk diren elebitasun horren zentzuak, aipatu beharra dago euskararen edo bigarren hizkuntza horren ikaskuntza modu mailakatu batez egiten dela, eta ez dela bat-bateko ikaskuntza bat. Aldi berean eta batez ere Haur Hezkuntzako lehenengo urteetan, ez dago guztizko elebitasuna eta normalean haurrek gazteleraz hitz egiteko joera handiagoa daukate beraien kontaketa ekintzetan.

Hortik abiatuz, murgiltze programak dira “ D” ereduko ikastetxeetan erabiltzen diren pedagogia ereduak non hezkuntza ikastearen ikusmoldea instrumentala den. Modu berean, ikusmolde komunikatibotik ekiten diote hizkuntzaz jabetzeari ahozko komunikazioaren bidez. Miguel Siguanek dio (1996:81) hizkuntza irakasten dugunean modu kontziente baten bidez, honi beste zentzu bat ematen diogula. Hizkuntzak beste ikuspegi bat hartzen du, erakutsi behar diegulako hau eskolako jardueretan erabiltzen eta ondorioz, baliabide bat bihurtzen da beste ikaskuntzak eskuratzeko. Hori dela eta, hezkuntza eleanitzaren ikuspegitik, etxean ikasi ezin den hizkuntza ikasteko modurik aproposena da, honen bidez ikasi eta irakasteko aukera eskaintzen duelako.

Aldi berean, Sierrak (1996) murgiltze ereduaren hainbat ezaugarri ematen dizkigu. Bere esanetan, eredu honek hizkuntzaren erakusketa goiztiar edota intentsiboa proposatzen du, hizkuntza modu naturalean ikasiz. Honekin bat,

hizkuntzen arteko transferentziaren mekanismoa kontuan hartzea proposatzen du, ahaztu gabe, ikasleak murgiltze eredura datozenean beste hizkuntza baten jabe direla.

Beraz, ikus dezakegun bezala, murgiltze ereduetan irakaslea da hizkuntza transmititzen duena eguneroko mintzaldien bidez. Kasu honetan hizkuntzaren ikaskuntza ez da ematen bere gramatikaren irakaskuntzaren bidez, baizik eta ikasle-irakasleen artean sortzen diren elkarrizketetatik. Hau gauzatzeko, irakasleak hizkuntza maila egoki bat izan behar du eskaintzen dituen egoera komunikatiboetan, haurren egoerara moldatzeko. Hori dela eta, irakasleak kontuan hartu behar du bere berbaldietan egokitu behar duela hezkuntza alderdi fonetiko-fonologiko, morfologiko-sintaktikoan eta semantikoan. Hona hemen aldaketa horien berri ematen duen koadroa Ruizen (2009:73) esanetan:

2 . Taula. Irakaslearen lengoairen moldaketak

Fonetika-fonologia:	Morfologia - sintaxia	Semantika
- Ahoskera argiagoa Mantsoago hitz egitea Gehiegizko intonazioa. Kontrakziorik ez - ...	- Esaldi laburrak - Erregularitasun gehiago adierazpenetan. - Aditz gehiago orainaldian. - Galdera gehiago. - - ...	- Semantikoki kargatutako elementu gehiago. - Lexiko gehiago. - Esamolde berezi gutxi. - Hizkera-gai sinpleak.

Aldi berean, Miguel Siguanek (1996:18) bere ikerlanean aipatu zuen, murgiltze ereduetan beharrezkoa zela ikasle eta irakasleen arteko negoziazio bat ematea hizkuntzaren ulermena emateko. Irakasleek taktika desberdinak erabili behar dituzte hurrek uler dezaten zer esan nahi duen mezua eta testuinguruaz baliatu behar dira honi zentzu borobila emateko. Honelako egoeretan oso erabiliak dira keinuen bidez eskaintzen den informazioa, baliabide materialak, errutinak ... helburua izanik mezuaren ulermena.

1.2.2. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza euskarazko murgiltze ereduan:

Orain arte aipatutako guztia biltzeko asmoz, Sotésen (2000:159) ikerketan oinarrituko gara non esaten duen murgiltze ereduko ikaskuntzan ezinbestekoa dela Input eta Output ulergarrien erabilpena. Inputak izango lirakeke irakasleak ikasleei transmititzen dizkionak eta ezinbestekoa da hauek haien gaitasunetara egokituak izatea, ulermena ziurtatzeko. Bigarren puntuari esaten digu, output ulergarriak sortzea bakoitzaren gaitasunen garapenera baldintzatuta dagoela, baina aldi berean eragin oso handia duela bere produkzioekin probak egitea. Bere ikerlanean Sotés-ek (2000:159), Swain-en (1985¹,1995²) aipu bat eskaintzen digu, ederki ongi adierazten duena honen eginkizuna:

“Adierazpenen formulazioari esker ikasleak beraien ezaugarrietan arreta jartzen du, frogak eta egiaztapenak egiten ditu eta bigarren hizkuntzaren hiztegia eta egiturak etengabe eraikitzen ditu”.

Beraz, ikus dezakegu 2Hren ikaskuntza prozesuan bi eragilek parte hartzen dutela: irakaslearen produkzioak eta ikasleek beraien produkzioen inguruan egiten dituzten gogoetak.

Ondorioz, ikus dezakegu hizkuntzaren ikaskuntza emateko, ezinbestekoa dela input ona jasotzea (kasu honetan irakaslearen aldetik), baina aldi berean hau ulergarria eta egokituta izatea ikaslearen egoera linguistikora.

Hauek ulertzean, kontzeptuen eta gertaeren arteko erlazioak sortzen joaten dira, buru-eskemak eraikitzen pasaz. Ondoren prozesaketa semantikoa eman behar da, pieza lexiko guztiak gramatikalki antolatuz eta estruktura egokiak sortuz behin eta berrizko probaketaren bidez:

“Hala ere, hau ez da hizkuntza menderatzeko beharrezkoa den elementu bakarra, hizkuntza horretan jarioz komunitatez komunikatzeko, etengabe probatu behar dira komunikazio-praktikan ulertu behar diren hezkuntza elementuak eta mekanismoak” (Ruiz, 2009:73).

¹ SWAIN M. (1985), “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, S. Gass y C. Madden (Edk.), Input in Second Language Acquisition, Rowley, Mass, Newbury House, 235-253.

² SWAIN M. (1995), “Three functions of output in second language learning”, G. Cook eta B. Sedlhofer (Edk.), Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson, Oxford, Oxford University Press, 125-144.

Behin inputaren ulermena eman denean, haren produkziara pasa beharko da haurra. Hasiera batean, irakasleak esandako estruktura sinpleen erreprodukzioa egingo du egoera zehatzetan bere ama hizkuntzako hitzak bigarren hizkuntzako hitzengatik trukatu. Hitz solteak ikasten dituen heinean haien egituraketa egiten joaten da, baina hiztegi mugatua eta gramatika-egitura urria duenez gero, oso esaldi sinple eta gaizki egituratuak egiten hasten da. Honi gehitu behar diogu beraien ama hizkuntzaren ezagupenak produkzio berrietan duen eragin zuzena. Oso ohikoa da, 2Hn egiten diren lehenengo produkzioak beraien 1Hren gramatika arauetara egokitzea. Honi transferentzia deitzen zaio, eta ezaguna duen 2Hren lexikoa eta 1Hren gramatika nahastuz esaldi berriak sortzen joaten da. Hala ere, hau ez da beti gertatzen eta gramatika arau berriak ikasten eta ulertzen joaten diren heinean hauen erabilpenekin probatzen hasten dira. Momentu horretan, arau baten orokortzea gertatzen da eta eredu bera erabiltzen dute egoera anitzetarako, akats berdina egoera desberdinetan emanez. Hau askoz nabarmenagoa da 1H eta 2H oso egitura gramatikal desberdinak dituen kasuetan, non arauen maileguak akatsak egitera bideratzen dituen ikasleak. Hau da Sotesek (2000:160) bere lanean ematen digun azalpena:

“Ikasleek prozesu sozialak, linguistikoak eta kognitiboak aldi berean jokoan jartzen dituzte hizkuntza berri baten ikaskuntzan. Testuinguru baten barruan pertsonak zer dioten asmatzean, forma linguistikoaren eta funtzioen arteko loturak bereiztean, bilakaera linguistikoa sendotzean eta mintzamenaren bitartez ebaluatzean datza hizkuntza berri baten Ikaste-zeregina”

Aldiz, honek ez du esan nahi haurrak bigarren hizkuntza kontrolatzera ailegatuko ez denik, honen menperatzea behin eta berriz saiatzean oinarritzen delako. Hau da, haurrak gelan eta eguneroko egoeratan aukerak izan behar ditu hizkuntza lantzeko eta produkzio berriak sortzeko. Haur Hezkuntzako geletan arrisku horretan erortzeko aukera badago, non irakaslea den gelan euskaraz hitz egiten duen bakarra, egoera oso estrukturatuak sortuz eta produzitzeko aukerak murriztuz. Horrelako kasuetan, ezinezkoa da pentsatzea haur batek bigarren hizkuntza ongi ikasiko duenik, ulermena egunero lantzen duelako baina tokirik ez duelako aurkitzen probatzeko eta bere hizkuntza

mailaren inguruko onespének edo zuzenketak jasotzeko. Pentsa daiteke beti komunikazio egoera zabalak proposatzen direla geletan, baina burura etortzen zait ikasle-irakasleen arteko zenbait harreman eredu.

Pentsa dezagun HH-ko bigarren mailako gela batean gaudela, hain zuzen ere 4 edo 5 urteko ikasleekin. Murgiltze ereduari matrikulaturik daude, beraz beraien eskola hizkuntza euskara da eta horretan aritzen dira. Astelehena da, eta guztiok asanbladan daudelarik, beti bezala banan-banan kontaktu behar dute asteburuan egin dutena. Irakasleak elkarrizketaren jariorasuna bermatzeko asmoz, hurrengana jotzen du beti galdera berdinarekin: *Zer egin duzu asteburu honetan?* Jakin behar dugu, gelan 22 ordu daudela, eta irakasleak elkarrizketaren jariorasuna bermatzeko helburua duela, haur guztiek kontaktua egin dezaten eta aldi berean entretenigarria izateko. Haur guztiek ez dute kontaktua erraztasun berdina eta batzuk hitz jariora duten bitartean, beste batzuk isilik gelditzen dira, edo hitz egiten hasteko denbora gehiago hartzen dute. Irakasleak, hori azkartzeko eta zenbaitetan ikaslea hitz egitera bultzatzeko galderak egiten hasten da:

- *Norekin egon zara asteburu honetan?*
 - *Amarekin.*
- *Eta zer egin duzu?*
 - *Ee... parkean egon.*
- *Eta ez duzu ezer gehiagorik egin? Ez zara aitona-amonen etxera joan? Pelikularik ikusi, futboleari aritu?*
 - *Bai, futboleari.*
- *Zerbait gehiago kontaktu nahi duzu?*
 - *Ez.*

Elkarrizketa hau guztiz erreala ez baldin bada ere, eguneroko kontaktuen eredu bat izan nahi du. Gelan ahozko kontaktua maila desberdinean garatu duten haurrak aurkitzen ditugu eta gehienak zailtasun handiak dituzte ahozko kontaktua bat euskaraz eta jariorasunez lortzeko. Hauen kasuan, irakaslea da elkarrizketa dinamizatzen duena, baina zalantza bat sortzen da honelako egoerak sortzen direnean: Irakaslea da kontaktua sustatzen duen hori edo kontaktua mugatzen duena? Ikus dezakegun bezala, egindako galderak erantzun zehatzak eta itxiak ematera bideratzen du haurra, zenbait kasutan

erantzun posibleen zerrendatzearekin eta beste batzuetan bai/ez erantzun moduko galderak eginez. Beraz, planteatu behar dugu gure ekintzekin zer nolako emaitzak lortu nahi ditugun eta zeintzuk diren benetan lortzen ditugunak. Ez du zentzu handirik ahozko kontaketa garatu nahi baldin badugu haurrengan kontaketa hori gauzatzeko aukerarik ez ematea.

Orain aipatutakoari gehitu behar diogu hizkuntzak berak jartzen dituen oztopo komunikatiboak eta irakasleak egiten dituen gain-zuzenketak. Akatsen aurrean zer egin izanen da irakasleen lehenetariko kezka, batzuetan ahozko kontaketa ematen denean etengabeko zuzenketa batean bihurtzen dugulako elkarrizketa. Bide luzea daukagu hizkuntza guztiz kontrolatzera ailegatu arte eta irakaslea akats horiek zuzenduz joan behar da, baina arazoa da nola egin. Jakin behar dugu, kontaketa edo elkarrizketa bat gertatzen denean, elementu ugari parte hartzen dutela horren sustapenean eta badirela beste batzuk hau eteten dutenak. Horren adibide izan daitezke Ruizek (2009:81) ikasleak jasotzen dituen informazio afektibo zein kognitiboen inguruan egiten digun deskribapena:

- *Informazio afektiboa:* irakasleak izaten dituen gorputz jarrerei dagokie, noiz mugimendu edo keinu batek erantzun bat edo bestea izan dezakeen kontaketa egiten ari den pertsonarekiko. Hauek asko zaindu beharreko gorputz egoerak dira, kasu honetan berbaldian ezer esaten ez baldin badugu ere, gure jarreraren bitartez gauza asko transmiti ditzakegulako.
- *Informazio kognitiboa:* Hizkuntzaren bitartez transmititzen den informazioa da eta hau ahotsaren bidez komunikatzen da. Esaldi hauek ikasleek primeran ulertuko dituztenak dira eta askotan bere atzean egindakoaren inguruko judizioak inplizituki agertzen dira. Horren adibide dira “Oso ongi”, ikaslea bere berbaldiarekin jarraitzera bultzatzen duena edo kontrakoa, “Ez dut ulertzen” edo “Ez zait gustatzen, saiatu beste zerbait” esanez eta ondorioz haurrari bere berbaldiarekin amaitzeko informazioa ematen diona.

Ikus dezakegun bezala eta edozein elkarrizketa aurrera eramaten dugunean, ezinbestekoa da entzulearekin jarrera positiboa izatea, batez ere gure berbaldiaz oso ziur sentitzen ez garenean. Haurren kasuan eta batez ere hiztun berrien kasuan, oso harreman estua eta konfiantzazkoa sortu behar dugu

ikasle-irakaslearen artean, haien komunikazio nahiak areagotzeko eta beldurrik gabe egiteko. Berarengan interesa sortzen duten egoerak bultzatu behar ditugu eta batez ere motibazioa landu, horrela gertatzen ez bada, hiztuna isiltzera bideratu ahal dugulako. Haur Hezkuntzako 23/2007 Foru dekretuan, Hizkuntzaren arloan, irakaslearen mintzaldi ereduaren inguruko aholku bat jartzen du, hain zuzen ere hizkuntzaren transmisio egokiaren inguruan:

“Ikasleek hizkuntzaren aldetik duten garapenak zuzeneko lotura du hizkuntza ongi erabiltzen dutenek harreman sozialen eta komunikazioaren esparruan ematen dien laguntzarekin. Hortaz, irakasleek hizkuntza aberatsa eta egokia erabili behar dute, izan ere, ikasleen hizkuntza gaitasuna, curriculumeko hizkuntza guztietan, entzuten duten hizkuntzaren kalitatearen eta lehenbiziko saioetatik jasotzen duten laguntzaren mende dago. Ezin ahaz daiteke Haur Hezkuntzako ikasle batzuentzat ikastetxea dela hizkuntza eredu konplexuekin eta hizkuntza formal eta jasoarekin kontaktua izateko toki bakarra”.

Erlazio positiboak sortzea oso garrantzitsua da, kontaketa modu egokian ematen denean informazio afektibo zein kognitibo positiboak emanez, baina ahaztu gabe okerrak direnean ere horren berri eman behar dugula. Ikasleak ulertu behar du akatsak egiten dituen hauen zuzenketa jaso behar duela, horrela ez izanez gero akatsak bereganatu ahal dituelako eta ondorioz normaltzat hartu. Izan ere, kontuz ibili behar gara zuzenketa hauek egiterakoan, akats guztiek ez dutelako garrantzi berdina.

Aldi berean, oso aipamen interesgarria egiten digu Siguán eta Mackey (1989) bere lanean bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren inguruan. Beraien ustez, adin goiztiarrean 2H ikasten duten haurren motibazio edo faktore nagusia gelan integratua sentitzea izatea da. Hezitzaileak, ezezaguna zaien hizkuntzan hitz egiten die eta beraien 1H irakasleak ezagutzen duela badakiten arren, nahigo dute berarengana jo berak hitz egiten duen hizkuntzan.

1.3. Komunikazio gaitasunen garapena 2Hren ikaskuntza prozesuan.

Komunikazio gaitasunak garatzea ezinbesteko prozesua da haurren garapenean, batez ere interakzio sozialetan komunikazio teknika egokiak

izateak eskaintzen dituen aukera mugagabeengatik. Maria Jose del Riok (1993:23) bere lanean aipatzen du komunikazio gaitasunen garapenak eragin oso zuzena duela haurren arteko desberdintasun sozialetan, diskriminazio negatiboa sortuz horretan gabeziak dituenarengan. Baina, kontuan hartu behar dugu trebetasun hauek ez direla jaiotzetikoak eta ikaskuntza prozesu baten menpe daudela, beraz bertan parte hartzen duten elementuak ezagutu behar ditugu guztiak landu eta garatu ahal izateko. Del Riok (1993:34) aski ongi azaltzen digu bere lanean eskolak izan behar duen parte-hartzea:

“ Algunos niños, aprenden algunos aspectos orales y comunicativos de la lengua materna sin necesidad de intervencion educativa formal (...) pero como mínimo, algunos aspectos de la lengua oral necesitan de la intervención educativa formal para ser aprendidos”.

Berdin esaten dute Palou et al (2005:18) bere ikerketan, zeinak esaten duen eskolak etxeak betetzen ez dituen esparruak bete behar dituela. Gainera esan beharra dago etxean erabiltzen diren eredu komunikatiboek ez dutela haurra guztiz laguntzen narrazio ongi egituratu bat sortzen edo haien ideien inguruko argudio egoki bat eraikitzen.

Ikusi dugun bezala, komunikazio gaitasun egokiak izatea elementu oso garrantzitsua da eskolan zein bizitzako edozein eremutan. Gure nortasuna eraikitzen laguntzen gaitu, besteekin ditugun erlazioei esker. Ukaezina da, esparru honetan gabezi oso nabariak izateak guregan oso eragin negatiboak izan ditzakeela. Horren adibidetzat har ditzakegu egunero patioan aurkitzen ditugun egoerak.

Bi haur negarrez bueltatzen dira gelara eta irakaslearengana jotzen dute laguntza eske. Komunikazio egoera ongi ematen ez baldin bada, arazoari konponbidea emateko aukerak murriztuko dira horrek dakarren sentimendu eta ondorio negatiboekin. Aldi berean, bietariko batek gaitasun komunikatibo ahulagoak baldin baditu, liskarrean galtzaile ateratzeko aukera gehiago ditu, bere ikuspegia ongi azaltzeko eta argudiatzeko aukera ez duelako. Honi gehitu behar diogu 2Han hitz egin behar izateak zenbaitetan komunikazioa gehiago oztopatzen duela bi ikasleek ongi menperatzen ez dutelako hizkuntza delako. Horrelako kasuetan, haurrek hobekien menperatzen duten hizkuntzara joko

dute, eta 1H eta 2Hren arteko nahaste bat egiteko joera dute kasu gehienetan, komunikazio egoera zailduz. Baina, askotan komunikazio arrakastatsu bat emateko beharrezkoak diren elementu teorikoak aski ongi dakizkigun arren, beste batzuk esku hartzen dute hau oztopatuz.

Nire eskola praktikan izandako esperientzian oinarrituz, asanblada izaten da guztien artean ahozko komunikazioa eta ahozko kontaketa lantzen den tarte nagusia. Baina, ikus dezakegu ez dagoela homogeneotasun bat ikasle guztien artean partaidetzari dagokionez. Badira ikasle batzuk egunero parte hartzen dutenak eta gai direnak elkarrizketa jarraitu bat egiteko baina badira beste batzuk ez dutenak inoiz parte hartzen nahiz eta irakasleak proposatzen duen. María José del Riok (1993:41) bere ikerlanean komunikazio egoera desorekatsu horien inguruko aipamen bat egiten du, esanez helduek dutela hein handi batean haurren komunikazio gaitasunen garapenarekiko erantzukizun handia. Hori dela eta, hizkuntza bultzatzeko erabiltzen dituen teknikaz aparte, egoera positiboak eta erosoak sortu behar ditu gelan hau ahalik eta hobekien gara dezaten. Bertan ezinbestekoa da irakasleak entzumen aktiboa egitea, haur bakoitzaren gaitasun komunikatiboaren inguruko jakintzak izateko eta horren aurrean ekintza zuzena aplikatzeko. Hori dela medio, zalantzan jarri beharko genuke zeintzuk diren gelan eskaintzen ditugun espazioak eta zer nolako eragina duten haurengan. Hau da, hitz egiten ez duen haurrak zergatik ez du hitz egiten? Agian ez da eroso sentitzen guztien aurrean bere gaitasun komunikatiboak proban jartzen edo agian ez ditu baliabide linguistiko ugari horri aurre egiteko. Beraz, puntu honetan esan dezakegu “ikasle lotsati” edo “arazodun” kontzeptutik alde egin behar dugula, egoera “konplexu” baten ikuspegira jotzeko. Jakina da komunikazio arloa elementu konplexuez osaturik dagoela eta horretan hobekuntzak egin nahi baldin baditugu, guztien behaketa eta ebaluazioa egin behar dugula.

Hala ere, kontuan hartu behar dugu, edozein haur gai izango dela bere gaitasun komunikatiboak hobetzeko baldin eta bere gaitasunetara egokitzen diren jarduerak proposatzen baldin bazaizkio. Gure kasuan, 2H eskolaren hizkuntza denez gero, komunikazio hizkuntza honetan garatzeko aukera ugari izango ditugu eta jarduera hauek edozein arlotan aplikatu ahal izango ditugu. Aldi berean, Haur Hezkuntzako metodologiaren kasuan ikuspegi globalizatzaile

bat ematen da haurraren ikaskuntza prozesuaren inguruan eta horrek eragiten du askotan eremu bat baino gehiago aldi berean lantzeko aukerari. Beraz, esan dezakegu edozein irakasgai aproposa izan daitekeela ahozko hizkuntza garatzeko baina hau gauzatzeko ezinbestekoa dela metodologia aktiboago batean murgiltzea eta bertan ematen diren pausoen inguruko gogoeta sakonagoa egitea. Baina, horrek ez du esan nahi praktikatze sinplearekin lortuko ditugunik emaitza bikainenak, komunikazio gaitasunen inguruko baliabideak ere eman behar zaizkielako.

Orain esan dugun bezala, komunikazioa eta kontaketa modu esplizitu batez landu ahal dugula esan badugu ere, nolabait esatekotan, alderdi teorikoa ere landu beharra daukagu. Horri aurre egiteko, Ruizek (2009:127) bere lanean 4 elementu hauek garatu behar direla proposatzen digu:

1.3.1 Gramatika gaitasuna:

Lehenengo puntu honetan komunikazio egoera batean beharrezkoak diren elementu gramatikal guztiak kontuan hartzen dira: fonologikoak, lexikalak eta sintaxizkoak. Hauek haurraren garapen kognitiboarekin eta kanpo estimuluekin aurrera egiten joaten dira, teorietan aipatu dugun bezala. Haurrak gutxika garatzen ditu bere hizkuntza gaitasunak eta pentsa dezakeen bezala, hauek ongi egiteak komunikazio egoera arrakastatsua izatera bideratuko du. Hemen aipa dezakegun elementu bat hiztegiaren gaia da. Haurrei (eta hizkuntza ikasten ari diren pertsona guztiei) hiztegi egituratu eta zabala ezagutzeko aukera eman behar zaie, hauen bidez, beraien komunikazio ekintzetan proba gehiago egiteko aukera izateko. Aldi berean, hiztegi zabala ezagutzeak pentsamenduak hitzak bihurtzeko aukera gehiago ematen ditu, komunikazioa errazagoa bihurtuz. Ondoren, sintaxia daukagu, zeinak bide luzea behar duen guztiz ikasia izatera ailegatu arte. Haurrak hitzen kokapena, esanahia, deklinabidea, erabilgarritasuna... e.a.-en inguruko gogoetak egin behar ditu eta kanpotik jasotzen dituen kontakizun eta zuzenketen bidez, hizkuntzaren ikaskuntza egokiak eskuratu. Eremu honetan zenbat eta gaitasun handiagoak izan, komunikazio egoera azkarragoak eta arrakastatsagoak izatera bideratuko ditu haurrak.

1.3.2. Gaitasun soziolinguistikoak:

Eremu honetan, ikasleak ikasi behar du zeintzuk diren erabili beharreko komunikazio ereduak egoera sozial desberdinetan. Gaitasun hau ez da guztiz garatzen nerabezaroa arte, baina horrek ez du esan nahi txikitatik lantzen hasi behar ez denik. Hori dela eta, eskolak eskaini behar dizkio hizkuntza eredu desberdinak haurrak jabe daitezen zeintzuk diren komunikazio egoera desberdinen ezaugarriak. Murgiltze ereduaren kasuetan, ikaskuntza hauek zailtasun handiagoak dituzte, lehen aipatu dugun bezala, euskarak nahiko agerpen txikia duelako eguneroko bizitzan. Aldi berean, ikasle askok ez dute aukerarik euskara etxeko ingurunean erabiltzeko eta ondorioz bertan gertatzen diren hezkuntza eredu informalak ikasteko aukera gutxiago dituzte, eta eskola izan behar da hutsune hori betetzen duena.

1.3.3. Gaitasun estrategikoak:

Azken eremu honek, ikasleek komunikazio egokia emateko beharrezkoak diren estrategiak ezagutzeko eta erabiltzen dituztenen inguruko gogoeta egitea du helburu. Esan dezakegu, estrategia desberdinak eskaini behar zaizkiela beraien testuak koherenteak, erabilgarriak zein ulergarriak izateko. Aldi berean, aukera eman behar diegu gogoetak egiteko beraien produkzioen inguruan, beraien jakin dezaten zer nolako berbaldiak egiten dituzten eta zertan dituzten akatsak. Eremu hau garatzeak garrantzi handia dauka, haurrak ikasi behar duelako adibidez, zein izan behar den testu edo kontaketa baten antolaketa orokorra hau arrakastatsua izateko.

1.3.4. Berbaldi gaitasuna:

Gaitasun honetan beste gaitasun guztiak biltzen dira, besteak antolatzeaz arduratzen delako. Hitz egiten dugunean bertan aipatzen ditugun elementu guztiak modu egokian antolatzeaz eta egituratzeaz arduratzen da. Esaldi sinpleenetatik hasten gara guztiz egituratuta dagoen testu batera ailegatu arte. Baina eremu honetan garapena gauzatzeko, subjektuak eredu ugari izan behar ditu, zein bere berbaldietan pentsatzeko aukera anitzak, behin eta berrizko egituraketen bitartez berbaldi egokia lortzen delako.

1.3.5. Gaitasun ez-berbalak:

Hurrei irakatsi behar diegu, hizkuntzak beste elementuekin bat joan behar duela, elementu linguistikoak ongi menperatu behar ditugu baina aldi berean gure gorputz jarrera horren laguntzailea izan behar du. Palou et al (2005:23) bere lanean horren inguruko azalpen bat ematen digute, esanez ahotsak, erritmoak, ahoskerak eta tonuak eragin zuzena duela komunikazioan. Hurrek horren inguruko jakintzak eskuratzen joaten dira irakasle zein familiako kideen imitazioaren bidez eta oso ohikoa da haien joko sinbolikoetan horrekin jolastea. Baina, lehen esan dugun bezala, horien ikaskuntzaren inguruko hausnarketa bat egitea komenigarria izango litzateke, hauek lantzeko ariketak sustatuz eta haien garapena bultzatuz.

Berdin gertatzen da gorputzarekin egiten ditugun keinuekin, ikasi behar ditugu hauek kontrolatzen eta hauen erabilpen egokia egiten. Horren adibide izan daiteke begiradaren kontrola, gure gorputzaren postura beste batekin hitz egiterakoan edo gorputzarekin egiten ditugun mugimenduak. Esan dezakegu, irakasleak honen inguruko etengabeko ebaluazioa egiten duela, baina egoera zehatzen zuzenketaren bidez: “ ez hitz egin eskua ahoan sartuta”, “ niri begiratu behar didazu hitz egiterakoan” , “ hain urrunetik hitz egiten baduzu ez dizut ulertuko ...”. Horrelako esaldiak gelan bertan aurkitzea oso arrunta da, egunero haurren jokabideen modelaketa egiten dugulako. Baina, zergatik ez proposatu horren inguruko ariketak non partaidetza aktiboa den ikaskuntza eredua?

Ukaezina da batez ere 2Hren ikaskuntza prozesuan, irakasleak beraien berbaldiak elementu ez-berbalekin laguntzea, hauek ulermena gauzatzen laguntzen dutelako. Irakasleok haien erabilpena sustatu behar dugu, baina baita ere transmititu behar diegu horien beharra, haiek ere konturatu daitezen beraien mugimenduez.

Komunikazio egoera egokiak sortzen ikasi eta irakatsi behar da, input egoki baten aurrean luzez egotearekin konbinatuz. Garrantzitsua da berbaldian parte hartzen duten elementu guztiak gelan lantzea bata edo bestearen gabeziak ahulduko dutelako komunikazio egoera. Noski, azken bost atal hauen lanketa planteatzen baldin badugu, ez dugu teoriaren aldetik egin behar, baizik eta bere alderdi praktikotik. Hurrek ikusi behar dute adibidez, izenondoak

ezinbestekoak direla beraien familien deskribapena egiteko edota estrukturarik gabeko ipuin batek zentzu handirik ez duela. Honekin batera, ikasleari irakatsi behar diogu bere berbaldia hasi baino lehen, pentsatu behar duena zer kontatuko duen, nor den entzulea eta zer nolako kontaketa egin nahi duen. Elementu hauek guztiak kontuan hartzen baldin baditu, bere kontaketa entzuleari egokitzeko aukera gehiago izango ditu, informazio elkar trukaketa egokia lortuz.

1.4. Ahozko kontaketa Haur Hezkuntzan.

Ahozko kontaketa hitz egiten dugunean, ziurrenik burura etorriko zaizkigula haurtzaroko hainbat egoera non gure guraso edo irakasleek ipuinak kontatzen zizkiguten. Ahozko kontaketa modu batez edo bestez gure gizartean bizirik jarduten duen ekintza da eta eguneroko harremanetan oso erabilia da. Gizarte batean bizi garen heinean, harreman sozialak oso garrantzitsuak dira eta ahozko kontaketa dira harreman horien elementu garrantzitsuenetariko bat. Horren adibidea izan daiteke edozein haurri bere gurasoek eskolatik atera bezain pronto egiten dioten galdera: Zer egin duzu gaur eskolan? Kontaketa gure buruan dauden pentsamenduak islatzeko mekanismo bat da eta gure bizipenak transmititzeko ezinbesteko elementua da.

Fernández Vizosok (2012) bere lanean esaten digu, ahozko kontaketa haurraren garapenean eragin zuzena duela. Bere ustez, garapen emozionalean, sozialean, harremanezkoan eta ahozkotasunean harreman zuzena dauka. Aldi berean oinarrizko gaitasunak garatzeko ezinbesteko elementua dela esaten digu, garapen kognitiboaren arloan estruktura mental berriak sortzen laguntzen duelako.

Haur Hezkuntzako Bigarren zikloko Nafarroako Foru Komunitateko curriculumean (23/2007 Foru Dekretua), ahozko hizkuntzaren garrantzia aipatzen da eta hau garatzea da bere helburuetariko bat (Hizkuntzak: komunikazioa eta irudikapena, 35.orr):

1. *Hizkuntza erabiltzen ikasi, irudikatu, komunikatu, gozatu eta ideiak eta sentimenduak adierazteko; ahozko hizkuntza besteekin harremanetan egon eta bizikidetzaren erregulatzeko bide gisara baloratzea.*

2. *Sentimenduak, nahiak eta ideiak adieraztea bai ahozko hizkuntzaren bidez, bai bestelako hizkuntzen bidez, eta beren asmora eta egoerara hobekien egokitzen dena aukeratzea.*
3. *Beste haurren eta helduen mezuak ulertu eta hizkuntzekiko jarrera positiboa izatea.*
4. *Literaturako testu batzuk ulertu, errepikatu eta sortzea, eta haiekiko estimuko, gozameneko eta intereseko jarrerak garatzea.*

Lehen Hezkuntzako zikloetan garrantzia galtzen badu ere, Haur Hezkuntzan errekurso paregabea da. Ziklo honetan joera handia dago talde osoarekin lan egiteko eta asanblada da horren adierazlea. Haur Hezkuntzako edozein pedagogia ikertzen baldin badugu, ikusiko dugu guztietan honen agerpena ezinbestekoa bihurtzen dela. Bertan da non haur eta irakasleen arteko komunikazioa lantzen den eta gelan gertatzen diren eta gertatu behar diren gai guztiak jorratzen diren. Ez dago esaterik, komunikazio ekintza guztiak ahozko komunikazioaren bidez ematen direla, ahozko kontaketa elementu eta esparru guztiak lantzeko aukera izanik. Alde batetik ipuinen kontaketa dugu, non alderdi literarioa modu ludiko batez lantzen den. Beste aldetik, egunerokotasunaren gauzen kontaketa, non gelako partaide guztiek beraien bizipenak konpartitzen dituzten.

1.4.1. Ahoz gorako kontaketa

Hurrengo puntu hau ahoz gorako kontaketa deskribapenarekin hasiko dugu, ezinbestekotzat hartuz honen azalpena ekintzaren zentzua ulertu ahal izateko. Lehenik eta behin ulertu behar dugu ahozko kontaketa ez dela ipuin, istorio edo narrazio baten irakurketa soilak egitea, askotan teoriarik zein praktikan nahasketak sortzen dituen kontzeptua delako. Zailtasun handiak daude ahozko kontaketa edota ahoz gorako narrazioaren definizio bateratu bat aurkitzeko. Euskarazko eta gaztelaniazko hiztegi garrantzitsuenetan honen erantzuna bilatuz gero, ikusteko aukera izan dugu honen inguruko definizioez ez dela existitzen. Bai ordea Harluxet Hiztegi entziklopedikoak eskaintzen duen narrazioaren definizio txiki bat: 2. LIT. Prosan idatzitako fikziozko narrazio-lana (eskuarki, nobela eta ipuinaren arteko luzera duenaz esan ohi da) direlako lanez osatutako literatur generoa. Baina definizio honek ez du biltzen bere

zentzu osoan ahozko kontaketak duen helburu globala, beraz iturri eta egile desberdinen ikerketak elkartu beharko ditugu ahozko kontaketa-aren definizio global bat lortzeko.

Nire ustez, topatutako definizio sinple baina sakonena da García Castellano et al (1999:162) eskainitakoa:

“ Ipuin baten kontaketa da testuan agertzen diren emozio eta irudien transformazioa soinu eta mugimenduetan. Honetarako, erabiliko dugun material bakarra gure gorputzak eskaintzen dizkigun mugimendu eta ahozko tonua izango dira”.

Hala ere, eta lehen esan bezala, oso zaila da guztiz orokorra den definizio bateratua aurkitzea eta bertan ematen diren interakzioen azalpenean zentratzea izan daiteke definizio horren aurkikuntzaren bidea.

Esan dezakegu ahozko kontaketen kasuetan, narratzaileak askatasun handiagoarekin joka dezakeela bere interakzioetan, testuan aurkitzen duenak zentzu estetikoa hartzen duen ekintzan transformazioa dezakeelako. Aldi berean, entzuleek beraien gorputzekin komunikatzen dutenari arreta eskaini behar zaio, etengabeko elkar emanak sustatuz eta alde batera utziz narratzaile isolatuaren kontzeptua. Entzun aretoan dauden pertsonetara egokitu behar du bere lana, malgutasunez jokatzuz eta lokarri emozional estuago sortuz entzuleekin.

Behin ahozko kontaketa zer den ikusi ondoren, ziurrenik burura etorri zaizkigula gure haurtzaro edo heldutasunari dagozkion kontaketa eredu desberdinak. Ezinezkoa da ukatzea ahozko kontaketak gure gaur egungo gizartean hartu duen garrantzia eredu didaktikoan zein ludikoan. Eskoletan, batez ere Haur Hezkuntzako zikloetan oso erabilia den errekurtsioa da, baina urteak aurrera egiten duten heinean honen erabilpena murrizten joaten gara. Ahozko kontaketa irakurketa prozesuaren hastapenekin talka egiten duen kontzeptu bezala ikus dezakegu, lehen eta orain irakurketaren ikaskuntza, kontaketen entzutearen aukerekin talka egiten duelako. Kontu hauek gehiago sakontzeko gaiak dira, eta aurrerantzean horretan arituko gara.

1.5. Eskolak erabiltzen dituen baliabideak ahozko kontaketa lantzeko.

Gaur egun eskolak ahozko kontaketa lantzeko dituen errekurtsoen analisi bat egiten baldin badugu, ikusiko dugu hauek bi talde nagusitan bana ditzakegula: alde batetik, ipuinak edo elementu literarioen erabilera daukagu eta bestetik, egoera informaletan sortzen diren kontaktak. Hauek egoera eta erregistro desberdinetan ematen dira eta bakoitzak ezaugarri eta helburu zehatzak ditu.

1.5.1. Errekurtso literarioak.

Errekurtso literarioez hitz egiten dugunean, ez ditugu bere baitan existitzen diren guztiak hartuko jada literaturak bere baitan eremu bat sortu duelako haurrentzat: *Haur literatura*. Horren inguruko definizio globalizatzaile bat aurkitzea zaila bada ere, CerveraK (1992) esaten digu kontuz ibili behar garela Haur literaturaren definizioa ematerakoan, haurarentzat sortuak izan diren testu guztiak ez dutelako zertan literatura izan behar. Aldi berean, ezin ditugu narrazio edo ipuinak soilik sartu behar, bertan ere poesia, antzerkiak, atsotitzak, asmakizunak ... e.a. sartzen direlako. Horrekin bat, alde batera uzten ditu lengoia arrunta duten lan guztiak, bakarrik onartuz lengoia artistikoa dutenak. Gainera, idazleak bere artelana egiterakoan, kontuan hartu behar du hartzailea haur bat izango dela eta bere lana haren barne gatazkak konpontzera eta bere interesetara egokitu behar duela. Azkenik, ezinbestekoa dugu aipatzea haur literaturaren helburuetariko bat haurrak horrekin gozatzea dela, zenbaitetan helburu pedagogikoa erakusten badu ere.

Haurrentzat bideratuak dauden literatur lanak sortzeak ikuspegi berri bat sortu du literatur munduan. Gaur egun haurrarekiko dugun ikuspegia guztiz aldatu egin da, hau konplexuagoa izanik eta horren ondorioz hari zuzendutako lan guztiek ikuspegi berri bat hartu dute. Hori dela eta, Colomerrek (1999:15) bere ustez Haur Literaturak dituen funtzioak aipatzen dizkigu.

“ Podemos dividir en tres las funciones que cumple la literatura infantil y juvenil: iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario, y

ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones”.

Gure lana ahozko kontaketa ikaskuntzara bideratuko dugunez gero, garrantzi gehien emango diogun funtzioa izango da hain zuzen ere, *eredu narratibo, poetiko eta dramatiko*en ikaskuntzari dagokiona ipuinen ahozko kontaketa bidez. Orain aipatutako puntu honen bidez, haurrak ikasten du badela imajinatzen ditugun gauzen inguruan aritzeko erregistro zehatz bat, eta honekin kontaktu gehiago izanez gero, kontaketa eremuan aurrerapenak egiten joango da.

Lehenago aipatu dugun bezala, ahozko ikaskuntza da gehien erabiltzen den baliabidea Haur Hezikuntzako geletan eta ipuinen kontaketa horren barnean kokatzen da. Bertan irakaslea da garrantzi handien hartzen duen subjektua, hizkuntza idatzia eta errekurso narratiboak hobekien kontrolatzen duena denez gero, bera izanen delako guztion aurrean kontaketa egiten duena. Nire azken eskola praktiken esperientzian oinarrituta, esan dezaket ipuinaren kontaketa bere lekua zuela ordutegi finko batean, eta goizeko asanbladaren ekintzari amaiera emateko erabiltzen zen.

Hasiera emateko, irakasleak beti prozesu bera jarraitzen zuen, eta beti guztion artean abesti bera abesten zuten:

“ Dilin-dalan, dilin-dalan,

Ipuinaren ordua da.

Tik-tik-tak, tik-tik-tak,

Oraintxe hasiko gara.

Honekin bat, haurrek bazekiten beraien kokapena aldatu behar zela, eta zirkulu formadun kokapenetik irakaslearen aurrean lerrotan esertzera pasatzen ziren. Ondoren, irakasleak ipuinaren orduan egoteko arauak aipatzen zituen keinuz lagunduta:

Nola egon behar gara?

Begiak irekiak,

Belarrak tente,

Ahoa itxita,

Ipurdia itsatsita

Beraz, ipuinaren ordua erritual batez lagunduta hasten zen eta orduan irakasleak ipuinaren kontaketa ekiten zion. Kasu honetan, irakasleak ipuinaren kontaketa asanbladaren amaieran kokatu zuen, baina hau egunero edozein momentuan egin dezakegu. Horrela, M^a Isabel Fusterrek (2009:4) esaten digu, hiru momentu desberdin aukeratu ditzakegula ipuinaren kontaketa egiteko kontuan izanda zein den gure helburua:

- Goizeko lehenengo orduetan atentzio maila altuagoa daukate eta aukera dugu testu luzeagoak kontatzeko.
- Patiora joan baino lehen kontatzen baldin badugu, interesa sor dezake haurrengan entzundako bizipenak bizitzeko eta lagunekin konpartitzeko.
- Patioaren ondoren ipuinek egora erlaxatzen dute eta aukera ematen dute horren ondoren berriz ere lanean hasteko.

Beraz, aski ongi ikus dezakegu klaseko eguneroko antolaketan ipuinak duen garrantzia irakasle zein ikasleendako. Baina zer nolako onurak sortzen ditu ipuinen kontaketa?

Horren inguruan ikuspegi desberdinak dauden arren, eremu testualetan oinarrituko gara, batez ere bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan duten eraginarengatik. Ezin dugu ahaztu ahozko kontaketa bat ematen denean, hizkuntzaren bidez istorio bat sortzen dela eta bertan prozesu kognitibo konplexu bat martxan jartzen dela. Kontaketa egiterakoan, lehen aipatu dugun bezala, gaitasun soziolinguistikoa, estrategikoa, ez berbala, gramatikala eta estrategikoa lantzen dugu aldi berean. Haurrak entzuten ari denaren deskodifikazioa egin behar du, bertan aurkitzen diren hitzak bere esanahiarekin erlazionatuz. Hori dela eta, haurrak bertan esaten ari denaren interpretazioa egin behar du, aldi berean bertan gertatzen diren beste ekintzekin erlazionatuz. Haurra etengabeko elkar trukaketa eta ikaskuntza prozesu batean murgiltzen da, hasieratik zituen jakintzak berriro behar dituelako eta dakienak aplikatu behar dituelako.

Berdin gertatzen da egitura gramatikalekin, ipuinetan ematen diren egitura gramatikal desberdinen trukaketa eta ezagupenaren bidez haien kontaketa ereduak handitzen joaten dira. Modu berean ematen da hiztegiarekin, hau aberasten joaten den heinean, hizkuntzaren bidezko ulermena eta adierazpena garatzen joaten da.

Haur Hezkuntzako zikloaren hasieran erabiltzen diren narrazio literarioetan (ipuinetan) erabiltzen diren narrazioa sinpleak izaten dira, pertsonaia gutxikoak eta modu lineal baten bidez antolatuak. Colomerrek (1999:162) bere liburuan esaten zuen, ipuinek gero eta narrazio zailtasun handiagoa hartzen joaten zirela haurrek adintsuagoak ziren heinean, haietatik ulermen maila altuagoa espero zelako. Beraz, haurraren ulermen maila handiagoa den heinean narrazio mota desberdinak sartu beharko dizkiegu gure kontaketeetan, esperientzia literarioa aberastuz. Azken batean, kontuan hartu behar dugu bertan agertzen diren elementu linguistiko guztiak haurrarentzat eredu moduan agertuko direla eta hauek izango direla beraien narrazio eta kontakizunen ereduak. Irakasleok eredu aberasgarriak eskaini behar dizkiegu beraien lexikoan, gramatikan, antolaketan... e.a. aurrerapenak egin ditzaten. Hauek modu batez edo bestez, beraien ereduak izango direlako haien produkzioak egiteko orduan.

Colomerrek (1999:24) aipatzen du, haurrak garatzen joaten diren heinean, gaitasun handiagoak dituztela kausazko erlazioak sortzeko gertakizunen aurrean eta gai direla irudietan gertatzen ari dena eskema narratibo batean kokatzeko. Baina gaitasun hau askoz nabarmenagoa bihurtzen da istorio ugari entzuteko aukera izan duen haurrarentzat eta betez ere istorioaren egituraren inguruko hausnarketak egiteko aukera izan duenarentzat. Modu berean esaten digu, oraindik eskema narratiboa barneratua ez dutenen haurrarentzat egitura sinpleagoko istorioak eskaintzen direla. Testu narratiboak laburrak izanen dira beraien kontzentrazio eta oroimen gaitasun eskasengatik eta gehiegizko zailtasuna ez izateko oraindik guztiz barneratuta ez duten kausa eta ondorio erlazioen atribuzioendako.

1.5.1.1. Ahozko narrazioaren onurak

Teresa Colomerrek (1999:209) bere gida liburuan haur eta gazte literaturaren inguruko gogoeta bat egiten digu, bertan aipatuz ahoz gorako narrazioak sortzen dituen onurak haurrarekiko: haurrari aukera ematen dio bere hizkuntza gaitasunetatik at dauden testuetara ailegatzeko eta aldi berean irakurketaren ikaskuntzara bideratzeko. Aldi berean, lengoaiaren inguruko jakintzak eta aurreikuspenak zabaltzen laguntzen du elementu lexikal gehiagoz jabetzen doan heinean. Azkenik, haurrei mundua interpretatzeko ereduak eskaintzen dizkie, eta bertan erabiltzen diren testuak beraien kontaketak egituratzeko ereduak bihurtzen dira.

Berriz ere, Colomerrek (1999) bere testuan aipatzen digu behin eta berriz ipuin bera haurrei kontatzeak onurak izan ditzakeela. Haurrei ezaguna zaien narrazio bat eskaintzen diegunean gertatuko denari aurreratzeko aukera emango diegu eta beraien itxaropenak areagotzen dira, haiekin jolaseko aukera izanik. Gainera, positiboki baloratzen du kontaketa egin baino lehen haurrei denbora ematea liburua ikusteko eta haren ilustrazioak ezagutzeko.

1.5.1.2. Ipuinen aukeraketaren garrantzia.

Haur literaturaren garrantziaz eta funtzioez hitz egin dugunean, ikusi dugu honek ezinbestekoa den papera hartzen duela Haur Hezkuntzako geletan. Aldi berean, jakina da hurrek etengabeko ikaskuntza prozesu batean murgilduak daudela, eta kanpo estimulu guztiek eragin zuzena dutela beraiengan. Ipuina edo errekurtsio literarioek istorio bat kontatzen dute eta horren bidez jakintza eta moral zehatz bat transmititzen dio haurrari.

Ukaezina da aipatzea ipuinek betidanik helburu didaktiko bat izan dutela, eta haien bidez kulturaren jakintzak transmititu nahi izan direla. Hori dela eta, aski ongi ikertu behar ditugu eskaini beharreko ipuinen gaiak eta eskaintzen dizkieten ereduak beraiengan izan dezaketan eraginarengatik. Aldi berean, ipuinaren ulermena eta haren gozamena haurrengan emateko, ipuin egokiak aukeratzen ikasi behar dugu, eta horretarako hainbat elementu kontuan hartu behar ditugu, Colomerrek (2002:22) bere liburuan aipatzen digun bezala:

Irudiak narrazioaren ulermena biltzen lagundu behar du, testuan esaten denarekin koherentzia izanik eta zenbaitetan deskripzioak irudien bidez

eskainiz kontaktaren bidez baino. Baina, ipuinean ematen diren ilustrazioekin kontuz ibili beha dugu, batzuetan estereotipoak bezalako informazioa transmititu dezaketelako beste gauzen artean.

Egituraren aldetik, oso garrantzitsua da hasieratik kontaketa haurra erakartzea ipuina entzuten jarraitzeko gogoia izateko. Ondoren, informazioa eskaini behar dio bere burua kokatzeko eta gertatuko denaren inguruko informazioa izateko. Egituraren bigarren puntu bezala, ezagunak diren estrukturak erabiltzea positiboa izan daiteke, haurrei istorioaren garapenaren inguruko informazioa osatzen lagunduko dietelako. Baina, orokorrean, oso egitura aldakorra eta konplexua ez dituzten kontaktak erabili behar ditugu, hasiera, korapilo eta bukaera argiak dituztenak eta barne logika bat erantzuten diotenak. Honi gehitu behar diogu, hizkuntza ez dela oso konplexua izan behar haurraren ulermen maila ez oztopatzeko, baina horrek ez gaitu eraman behar oso egitura sinpleak egitera ere, haurraren garapen linguistikoa bilatu nahi delako.

Azkenik, bertan lantzen diren gaiaren aukeraketa daukagu non kontuan hartu behar dugun zeintzuk diren haurraren interesak zein bertan landuko ditugun gaien zentzuak. Ipuinek bere baitan zentzu artistiko dutela ahaztu gabe, kontuan hartu behar dugu haurraren eragin zuzena dutela, lehen esan bezala munduaren inguruko ikuspegi bat eskaintzen diotelako. Hori dela medio, gaiak ongi aukeratu behar ditugu, ahaztu gabe horien edukiak haurraren izan dezakeen eragina. Horrekin batera kontuan hartu behar dugu, haur talde guztiek ez dituztela interes berdinak eta adinaren arabera hauek aldatzen joaten direla, beraz, gure gaia haien interes eta beharretara egokitu beharko ditugu.

1.5.1.3. Ipuinen kontaketa Haur Hezkuntzako geletan

Gaur egungo Nafarroako ikastetxe publiko askotan, “ Urtxintxa” (Saenz et al, 2000) proiektuak eskaintzen dituen material eta unitate didaktikoen inguruan antolatzen dira Haur Hezkuntzako plangintzak. Ikastetxeak askatasuna daukate beraien edukiak lantzeko eta erabiltzen dituzten materialak eta metodologia aukeratzeko, baina egia da “ Urtxintxa” proiektuaren (Saenz et al, 2000) elementu batzuk oso erabiliak direla nahiz eta oso gutxi diren goitik

behera hau jarraitzen dutenak. Hau nire praktika aldiko ikastetxearen kasua da, zeinean proiektu hau bere osotasunean aplikatzen ez bazen ere, bere baliabide literarioek oso paper garrantzitsua hartzen zuten. Proiektu honek kurtso osorako plangintza bat eskaintzen du, hiruhilabeteko antolatuz eta bakoitzaren barruan 4 ipuin aurkituz.

3 urteko (HH-ko 1.maila) ikasturteari dagokion plangintza aztertzen baldin badugu, ikusiko dugu ipuinak beraien zailtasun mailaren arabera antolatuak daudela. Oro har, esan dezakegu bertan aurkitzen ditugun kontaketa guztiak eredu berdinari jarraitzen diotela: guztiak ilustrazioen bidez lagunduak daude eta 10 “pauso” edo ilustraziotan banatzen dira. Hauek aldi berean , testu batez lagunduak daude eta progresiboki haien zailtasun maila igotzen joaten da. Aldi berean esan beharra dago, ipuin bakoitza unitate didaktiko baten barnean kokaturik dagoela eta ondorioz, ipuina dagokion gaiarekin erlazionaturik egongo dela kokapena zein lexikoaren aldetik.

Hori dela eta, bertan aurkitzen dugun lehenengo ipuina “ Arroxali” (I. eranskina) da. Hau egitura sinplez osaturik dago eta ilustrazioek testuak esaten duena argitzen laguntzen du. Ipuin honen berezitasunen artean, esan dezakegu esaldi sinpleak eta orainaldian erabiltzen dituela. Aldi berean elkarrizketak nagusitzen dira kontaketa honetan, ulermena errazagoa bihurtzeko:

- *Arroxali mendian bizi da bakar-bakarrik, etxe txiki batean.*
- *(....)*
- *Dena ikusi ondoren, loguratu egin da eta epel-epeletan lo egiteko armairuan sartu da, Benetan lo goxo egin du.*

Kontaketa honetan, protagonista bat eta bigarren mailako bi pertsonaia daude, baina oso agerpen txikia dutenez gero esan daiteke narratzaile eta protagonistaren arteko joko dela.

Zailtasunaren mailakatzeri jarraituz, ikus dezakegu kurtso amaierarako prestatutako gaien ipuinaren izaera konplexutasun handiagokoa dela. Gai honetan, “ Haizemari” (II. Eranskina) ipuina aurkitzen dugu, non ibaia, itsasoa eta uretako jolasak lantzen diren. Hemen ikus dezakegu esaldien konplexutasun maila handiagokoa dela, gramatikalki zein lexikalki. Ipuinaren

izaera askoz konplexuagoa da, eta hau kontaketa lutzeran ikus dezakegu. Narrazioaren testuak askoz luzeagoak dira eta informazio gehiago aurkitzen dugu irudi bakoitzaren ulermena emateko. Oraingo honetan denboraldi desberdinak tartekatzen dituzte, narrazioak konplexutasun maila handiago hartuz:

- *Orain dela urte asko, bazen Haizemari izeneko sorgin gazte txintxo bat. Garai hartan, munduan ez zegoen ez autorik eta ez hegazkinik, eta jendea ardi larruz jantzita ibiltzen zen (Iragana)*
- *(...) Beno, kartetan jolastuko dugu eta galtzen duenak itsasora salto egin beharko du (Oraina eta etorkizuna).*
- *(...) Salto egin nahi ez badu, bultzatuko diegu (baldintza).*

Ikus dezakegun bezala, kurtsoaren amaierara ailegatzen garenerako, hurrei eredu narratibo ugari eskaintzen joan dira, azken momentu honetan konplexutasun narratibo eta gramatikaleko testu batera ailegatu arte. Ikus dezakegu ipuinaren argumentua zailtasun handiagokoa dela, eta haurrak gertakizunak erlazionatzen joan behar du istorioa ulertu ahal izateko. Azkenik, aipatzekoa da ipuin honetan bi bertso sartzen dituela elkarrizketa moduan, poesiaren arloari hurbilpen bat eginez.

Azalpen honekin jarraitzeko, zikloaren azken urteko “Urtxintxa proiektua 5 urte (Saenz et al 2000) azkeneko gaira salto egingo dugu ikusteko zer nolako aldaketa ematen den zikloko amaierara ailegatzera. Oraingo honetan “ Maripertxenta” (III. Eranskina) ipuina erabiliko dugu. Ikus dezakegu zailtasun maila asko handitu dela aurreko testuekin alderatuz. Haren luzera dezente handitu da eta berdin gertatzen da bere egitura gramatikal, lexikal eta narratiboari dagokionez. Pertsonaia ugari aurkitzen ditugu kontaketa honetan eta haien arteko erlazioak ulertzen joan behar du haurrak sekuentzia narratiboa barneratu ahal izateko.

Atal honekin bukatzeko, esan beharra dago ipuinen egitura guztiz egituratuta baldin badago ere, irakaslek ipuinak moldatzen dituztela gelako beharretara. Kontuan hartu behar dugu ipuinak direla euskararen lexikoa eta egitura narratibo zein gramatikalak ikasteko bidea eta ondorioz, irakaslea egokituz joan behar da. Batez ere lehenengo urteko plangintzetan, ipuinak oso maila

sinpleko elkarrizketak eta azalpenak izaten ditu, eta oso ohikoa da irakasleak ipuina luzatzea edota bere ulermena sustatzeko keinuak egitea. Horren adibide izan daiteke elkarrizketak egiterakoan pertsonaiak seinalatzea, lexiko berriaren marrazkia seinalatzea edo pertsonaien inguruko deskribapen luzeagoak egitea. Aldi berean, esan beharra dago ipuinak ariketa berri batekin hasteko oso erabiliak direla, gaur egun edozein gai jorratzen duten ipuinak aurki ditzakegulako. Horrela, literatur saioak ez dira momentu zehatz batera mugatu behar, baizik eta gelakideen nahi eta beharretara.

1.5.2. Kontaketa ez-literarioak.

Egunerokotasunean eta funtzio literarioak gabe aurkitzen ditugun kontaketa biltzen dira atal honetan. Batzuetan literarioa dena eta ez dena bereiztea zailtasun handiko ekintza izan daiteke, baina hona hemen Paula Kasares-ek (2012/2013:17) horren inguruan Haur literaturaren didaktikaren irakasgairako egindako definizioa:

“Hizkuntza arruntaren ezaugarria tresnatasuna da, tresna edo lanabes gisa erabiltzen dela eta, beraz, hizkuntza normatiboa izan behar du, argitasuna, zehaztasuna eta erraztasuna bilatzen dituen bere oinarritzko helburua, komunikazioa betetzeko. Anbiguotasunak edo erranahi bat baino gehiago duenak ez du lekurik. Erranahi edo adiera bakarreko hizkuntza da, adierabakar edo erranahi unibokokoa. Logikaren hizkuntza da, edonork modu berean uler dezakeena”.

Beraz, esan dezakegu hizkuntza arruntak literarioak ez bezala informazioaren transmisioa duela funtzio nagusizat, bere esanahia beti berdina izanik.

Kontaketa mota hauek eguneroko jardueretan gehien erabiltzen ditugunak dira, haien funtzionalitatearengatik. Horren adibidea izan daiteke haurra etxera ailegatzean eskolan egindakoa gurasoei kontatzen dienean. Horrelako kontaketa egiten ikasi behar dugu eta nahiz eta oinarria askotan ipuinen egituretan ikasten dugun, beste moduko interakzioak sortzen dituzte.

Esan dezakegu, kontaketa mota hauetan interakzio maila handiagoa dela narratzaile eta entzulearen arteko komunikazioaren bidez komunikazioa

sustatu edo geldi daitekeelako. Haur batek asteburuan egindakoa kontatzen baldin badigu eta gure gorputz jarrera ezkorra baldin bada kontaketa jarraitzeko aukera gutxiago egongo dira horren inguruko interesa aurkezten baldin badiogu baino. Hau lehenago aipatu dugun informazioarekin erlaziona dezakegu, non zehazten genuen informazio afektiboa eta kognitiboa haurren ahozkoaren garapenean duen eragina.

Oro har, kontaktak oinarritzen dira egoeren kateamenduan eta elkarren arteko erlazioan. Gertakizunak antolamendu kronologiko batean aurkezten dira eta ondorioz denbora markatzaileak oso erabiliak eta beharrezkoak dira. Kontaketa ez-literarioen kasuan, gaiak haurren inguru hurbilarekin erlazionatuak egongo dira, kasu gehienetan haurra bera izanik bere kontaktaren protagonista.

Ahozkoaren eta ahozko kontaktak gelan txertatzeak erronka handia suposatzen du oraindik ere Haur Hezkuntzako geletan, batez ere gelakide guztien partaidetza eta garapena sustatzea helburu badugu. Egoera eta espazio aproposak sortu behar ditugu hauen sustapena emateko, batez ere euskararen ikaskuntza prozesuan. Lehen aipatu badugu ere, azpimarratu beharra dago, ezinbestekoa dela hizkuntza berri horretan kalitatezko produkzioak egitea eta horretarako irakasleak egoera aproposak sortu behar ditu.

Ahozkoaren hori lantzeko egoera aproposena asanbladaren egituraren barnean aurkitzen dugu. Asanblada da, metodologia aktiboa eta konstruktibistaren oinarria Rodriguez-ek (2010:131) esaten duen bezala:

Haur Hezkuntzako zikloan bertan beste gauzen artean komunikazio bideak sortzen direlako ikasle zein ikasleen artea . Aldi berean, gelan gertatzen diren arazoaren ebazpena ematen da zein gelan erabiliko diren material guztien aurkezpena egiten da. Azken batean, bertan esperientzia desberdinak bizitzen joaten dira, haurrak egoera aberasgarriez betetzen dituenak.

Rodriguezek (2010:132) bere artikuluan aipatzen digu erabilera anitzeko ekintzak sar ditzakegula asanbladan, azpimarratuz gaitasun linguistikoak

garatzeko momentu aproposa bilakatzen dela. Bertan adierazpena, ahozko egiturak, gai desberdinak, gai zehatz batean soilik kokatzeko gaitasuna eta hitz egiteko txanden errespetua garatzeko aukera izango dugu. Honetaz aparte, aipatu behar dugu bertan sozializazio prozesuko esperientzia ugari bizitzen direla, eguneroko errutinak ikasten dituzte, espazio eta denboraren nozioak eskuratzen dituzte, arauak, harreman afektiboak ... e.a.

Eskoletan aurkitzen ditugun egitura guztiak berdinak ez badira ere, egokiena da haurrak zirkulu erdiko forma moduan esertzea, horrela guztiak elkarri ikusteko eta haien aurrean irakaslea esertzeko aukera izateko. Asanbladaren eginkizuna da beste gauzen artean, haurrak eguneroko jardueretan kokatzea eta eguneroko errutinak egitea. Hori dela eta, egunero protagonista bat izaten da gelan, eta hau eguneko errutinak egiteaz eta irakaslearen laguntzailea izateaz arduratzen da. Errutinaz aparte, badira espazio batzuk non ikasle guztien arteko elkarrizketa eta kontaktak sustatzen diren. Errutina horien egituraketan, komenigarria da beti antolaketa berdinari jarraitzea, hurrek segurtasuna senti dezaten egin behar dituzten ariketen aurrean. Hori dela eta, espazio bat sortuko dugu hurrek beraien gertakizun, sentimendu eta kontaketa pertsonalak besteen aurrean aurkezteko. Bertan, guztien partaidetza sustatuko da elkarrekiko errespetua oinarri izanik. Hala ere, guztietan arau zehatzak ezarri beharko dira, uler dezaten zeintzuk izan behar diren egoera horien ezaugarriak: taldekide batek hitz egiten duenean isiltasuna mantendu, errespetuz entzun, hitz egiteko txandak errespetatu ... e.a. Azken batean, egoera komunikatibo positibo bat sortu nahi dugu non komunikazioa egoera natural baten bidez sustatzen den eta guztiok gure tokia aurkitzen dugun.

1.5.2.1. Ikasleen parte-hartzea:

Ikasleek ahozkoatasuna gara dezaten dugu helburu, eta horretarako haiek izango dira kontaktak egituratzen dituztenak. Lehen esan bezala asanbladaren barnean denbora zehatzak egongo dira kontaketa lantzeko eta hauek egituratuak edo ez egituratuak egon daitezke. Horren adibide izan daiteke astelehenero asteburuan egindakoaren kontaketa egiten denean.

Hurrek badakite hori gertatuko dela, beraz egoera horri aurreratzeko aukera izango dute, haiek aukeratuz zer kontatu nahi duten eta zer ez. Asmoa izango litzateke haur guztiak ekintza honetan parte hartzea, baina egia da ez dela beti gertatzen. Hori ekiditeko, irakasleak banan-banan galde dezake haur guztiei, baina honek egoeraren gainbehera ekar dezake, momentu hauek aspergarriak eta amaiezinak izatera ailegatuz. Gerta liteke (eta gertatzen da) lehenengo haurren kontaktak positiboki entzutea eta horretaz gozatzea, baina denbora aurrera doan heinean, haurrak aspertzen hastea, azken haurren kontaktarekiko interesa galtzera ailegatuz. Hori dela eta, proposamen berriak egin behar ditugu egoera horiek saihesteko, ondoren atal praktikoan ikusiko ditugunak.

Beste aldetik, egoera komunikatibo ez egituratuak ditugu, non eskola jarduerako edozein momentutan gerta daitezkeen. Hauek hurrengo proiektuaren azalpenean edo gelan izandako arazo baten ebazpenean eman daitezke. Bertan bat-bateko kontaktak egingo dituzte ikasleek, eta hauek errespetatzea da irakaslearen eginkizuna. Askotan pentsa dezakegu gure gelako ekintza gelditzen edo oztopatzen dutela haurren parte hartzeak, baina kontuan hartu behar dugu eskolak oso egoera komunikatibo eskasak eskaintzen dituela, eta hauek gertatzen direnean aprobetxatu eta zaindu behar ditugula.

1.5.2.2. Irakasleen parte- hartzeak:

Irakaslea ahozko komunikazio maila altuena duen partaidea da eta horretaz baliatzen da eguneroko ekintzetan. Ukaezina da aipatzea bereganatzen duela eskola ekintzaren espazio eta denbora handiena eta ikasleendako eredu dela. Hori dela eta, eskainitako eredu argia eta zuzena izan behar da, imitazio okerrak ez gertatzeko.

Ahozko kontaketa lantzeko aukera ugari aurkitzen ditugu gelan eta horren adibide izan daiteke asanbladan daudenean hurrengo ariketaren aurkezpena egiten duenean edo aurreko egunean edo saioan egindakoa birgogoratzen duenean. Esan dezakegu, kontaketa aldiro ematen dela irakaslearen aldetik eta hau izanen dela eredurik zuzenena.

Horren adibide izan daiteke eskola praktiketako 3 urtekoen gelan ikusitako eredua: Egunero, asanbladan zeudenean makinistaren lanak egiteari ekiten zioten. Normalean arduraduna zen haurrak errutinak egiten zituen eta irakasleak gidari eta aholkulari moduan jarduten zuen. Egin beharreko lanen artean, egunean zehar egin beharreko ekintzen sekuentziazioa zegoen arbelean, argazkien bidez irudikatua. Irudiei jarraituz, irakaslearen eta makinistaren artean horren kontaketa egiten zuten: “*Gelara etorri gara, asanbladan gaude, gero eskuak garbitzera joango gara eta ondoren hamaiketako hartuko dugu ...*” Hauek egunero ematen ziren kontaktak ziren eta ikasleek guztiz menperatuak zituzten.

1.5.2.3. La corrección de errores lingüísticos:

En este último apartado, vamos a trabajar una de las mayores inquietudes por parte los profesores que toman parte en el aprendizaje de una segunda lengua: La corrección de errores.

Si tenemos en cuenta las teorías de aprendizaje, podremos comprobar que en la teoría conductista, el error no tiene lugar, ya que el aprendizaje se da mediante un continuo de estímulo-respuesta. De ese modo, el error es algo que deber ser subsanado y corregido para su correcta adquisición, siendo este negativo para el aprendiz. En cambio, desde la perspectiva cognitivista, el aprendiz está en un continuo aprendizaje a la vez que va desarrollando su capacidades cognitivas. Tenemos que tener en cuenta que en la adquisición de una segunda lengua entran en contacto varios factores y uno de ellos es la comparación con la lengua materna. Podríamos decir que el niño ya tiene unos conocimientos lingüísticos y en un primer momento lo que hace es aplicar sus conocimientos de la L1 en la L2. Conforme empieza a tener mayor contacto con la L2 empieza a reformular sus propias reglas gramaticales, ya que el error es uno de los pasos necesarios para llegar a su perfecta adquisición. A su vez, podríamos decir que el niño va pasando por diferentes etapas lingüísticas, en las que en cada una de ellas va adquiriendo capacidades y por consecuencia es capaz de asimilar más reglas gramaticales.

De todos modos, resulta difícil tomar una postura sobre la corrección de los errores, ya que la no corrección puede llevar al niño a fosilizar el error y hacerlo parte de su lingüística. Así mismo nos lo explica Adelina et al (2009:3) en su artículo:

“En definitiva, no debemos coartar nunca la iniciativa de nuestros alumnos/as a la hora de usar la segunda lengua por muchos fallos que cometan ya que estos deben resultar la base para el avance del aprendizaje. Si no corregimos los errores de nuestros alumnos/as y éstos siguieran pensando que ciertos aspectos o reglas son como ellos creen, se correría el riesgo de llegar a lo que se conoce como fosilización del lenguaje, que es el resultado de la internalización de ciertos errores por parte del alumno/a hasta el punto de que resulta muy complicado y a veces casi imposible hacer que el alumno/a sea capaz de rectificar y subsanar esa laguna dentro de la interlengua”.

Pero por otra parte, el centrarse continuamente en los errores que comenten los niños en sus narraciones puede llevarnos a entorpecer la comunicación sobre todo en los niños con dificultades comunicativas. A su vez, paralizar continuamente la comunicación puede ser muy agresivo para los niños, creándoles una inseguridad constante sobre sus producciones y llevándoles al uso mínimo de la lengua. De esa forma Amaia Mendizábal (2000/2001:229) nos informa de las dudas existentes acerca del tema:

“ La enseñanza de lenguas se encuentra en un buen dilema: por una parte si los profesores corrigen los errores de los alumnos corren el riesgo de que el desarrollo de la comunicación pueda ser interrumpido o imposibilitado. Pero si los profesores no corrigen los errores la posibilidad de realizar conexiones entre formas y funciones podríamos pensar que pudiera quedar reducida, y por otra parte parece que los otros alumnos de la clase que han podido entrever el error y que necesitarían de la confirmación de alguien de que efectivamente se ha cometido un error, se quedarían sin la confirmación de su sospecha...”

En ese sentido, tenemos que intentar crear unas correcciones constructivas que ayuden al niño a entender sus errores y que no entorpezcan su

comunicación. A su vez, tenemos que intentar crear correcciones que se sitúen dentro de sus intereses y su campo de entendimiento. Del mismo modo, es importante saber distinguir entre los errores que podemos pasar por alto y los que no. Hay errores muy graves los cuales deberían de ser corregidos pero existen otros que aparecen y desaparecen en situaciones concretas.

Es importante que en el caso de los niños de la etapa de Educación Infantil, tratemos de corregir los errores mediante la reformulación de la frase o la continuación de la conversación con los ejemplos que él mismo ha usado erróneamente. Según el artículo de Mendizábal (2000/2001) el niño es capaz de seguir reformulando y reestructurando las reglas que ha interiorizado mejorando su lenguaje sin necesidad de una corrección exacta y siendo la reformulación una de las mejores formas de corrección o aprendizaje. Así que el profesor no tiene que ser quien corrija constantemente a los alumnos, sino que tiene que ofrecerles mecanismos para que ellos solos sean capaces de resolver sus errores.

Como conclusión, diremos que es positivo corregir los errores de los niños siempre que no sea de una forma agresiva y no entorpezca la comunicación. Por esa razón, tendremos que buscar los lugares adecuados para hacer unas correcciones directas en el caso que sea necesario y las técnicas lingüísticas para hacerlas indirectamente en muchos otros casos. Pero aun así, siempre tenemos que tener en mente que la motivación del alumno para participar en la clase tiene que ser esencial y en ninguno de los casos la corrección tiene que ser un paralizante de esta.

2. ATAL PRAKTIKOA

Gure atal praktikoan, marko teorikoan aipatutako teorien eta jakintzen aplikazioa aurrera eramango dugu, gure lana bi eremuetan banatuz. Alde batetik, proposamen didaktiko bat aurrera eramango dugu, eta bestetik txosten moduko bat egingo dugu irakaslearentzat, ipuinen kontaketa inguruko jakintzak eskuratzeko.

2.1 PROPOSAMEN DIDAKTIKOA:

Lehenengo proposamena, 5-6 urteko gelarako egingo da, hain zuzen ere Haur Hezkuntzako 3. mailarako. Kasu honetan, gure taldea 22 ikasle osatuta egongo da eta txostenean landu dugun bezala, euskara eskola hizkuntza duen gela batean aurrera eramango dugu. Modu berean gure plangintza astean hiru saiotan landuko da, beraz hiru asteko luzera izango du. Proposamen didaktiko hau, urte osoan landu ahal izango denaren eredu izan nahi du, helburua izanik irakasleei proposamen berria eskaintzea, gero taldearen beharretara egokitzeko aukera izanik.

Lehenengo proposamena izango litzateke “ Mintza-taldeak” sortzea. Ikastetxe gehienetan laguntza irakasleak egonen dira, eta hauek astean zehar 3 saiotan gelan sartzen dira. Hauek oso erabilgarriak izan daitezke gela bi taldetan banatzeko eta horrela talde txikiagorekin lan egiteko aukera izateko. Lehen esan dugun bezala, askotan oso zaila da haur guztien kontaketei arreta eskaintzea, eta 10-12ko taldeak baldin baditugu, erraztasun handiagorekin egingo dugu. Halaber, ahozko kontaketa garatu ahal izateko, beharrezkoa da komunikazio gaitasun batzuk garatzea, eta hauek banan-banan garatuko ditugu helburu nagusi moduan, nahiz eta zeharka beste batzuk ere garatzen ditugun.

2.1.1. Oinarri metodologikoak

Gure lanaren metodologia zehazterakoan, metodologia aktibo eta globalizatzaile batean kokatzea aukeratu dugu, hurrek aukera izan dezaten beraien ikaskuntza prozesuan aktiboki parte hartzeko. Honen metodologiaren oinarrian dago hurrek lehenengo urteetan duten egitura kognitibo eta afektibo konplexua. Teoria honen idazle nagusia Decroly (1923) dugu, bere lana sinkretismoaren psikologian oinarritzen duena eta didaktika guztiak hurretik

eta haurrentzat sortuak izan behar direla sinesten duena. Aldi berean, Hezkuntza eta Kultura Ministerioak (1996) horren inguruan egindako aipu bat aurkitzen dugu, metodologia honen oinarriak azaltzen dituenak:

“El tratamiento globalizador hace referencia a la organización de secuencias didácticas que favorezcan la construcción del conocimiento por parte del alumnado. En este sentido, globalizador supone que la persona que aprende incorpora los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva, enriqueciendo y diversificando sus esquemas de conocimiento. De este modo, se intenta conseguir que lo aprendido pueda ser utilizado en contextos diferentes a aquellos que se produjo el aprendizaje...” (MEC, 1996:63).

Beraz, ikuspegi hau kontuan izanik, ikusi dezakegu ikasteak ez dela jakintzak pilatzeak, baizik eta hauek gure aurreko jakintzetan kokatzen jakitea eta hortik abituz egitura berriak sortzea.

Gure ariketak planteatzerakoan, kontuan hartu behar dugu hauek ez direla isolatuak egon behar, eta haurren interesetatik abiatuak izan behar direla benetako ikaskuntza emateko. Hori dela eta, gure sekuentzia didaktikoa aparteko saioetan egitea proposatu badugu ere, bertan lantzen diren gaien edukiak aldatu daitezke eguneroko eskola jardueretara egokitzeko. Hau da, gure eskolako proiektuan animaliak lantzen ari baditugu, horren inguruko materialak landu ditzakegu eta modu berean “Mintza taldeetan” garatutako ariketak eguneroko klase arruntetan txertatu ditzakegu. Gure helburua da, ikaskuntzak modu globalean ematea, beraien zentzua aurkituz egiten ditugun ekintza guztietan. Hori delamedio, lantzen ditugun gauza guztiak hurrekin zerikusia izan beharko dute, eta aldi berean garatzeko aukera eman beharko diete.

Modu berean, metodologia globalizatzaileak indibidualtasun printzipioa defendatzen du eta horregatik haur bakoitzaren gaitasun pertsonalak kontuan hartu beharko ditugu gure ekintza bideratzean nahiz eta ariketa guztiak taldean planteatzen diren. Horren adibidea izan daiteke haurrak beraien esperientzia propioak kontatzera bideratzen ditugunean. Bere gaitasun linguistikoak eta kontaktazkoak garatzea izango dugu helburu, baina beti bere erritmoak

errespetatuz. Horrela, Vigotskiren garapen eremuaren teoria kontuan izanik, haien gaitasunak garatzera bideratuko ditugu gure errefortzuekin baina banakako lanketaren bidez.

Horrekin bat, kontuan hartu behar dugu gure lana bideratzerakoan, bigarren hizkuntza baten ikaskuntza prozesuan murgilduak gaudela eta hori dela eta gure ekintzak desberdinak izan beharko direla. Beraz, lengoaiaren garapenari dagokion esparruan ezin izango dizkiegu eskaera berdinak egin haur guztiei. Lehen esan bezala (11.orr) gure gelan testuinguru sozial desberdinetatik etorritako ikasteak aurkituko ditugu, euskararekin kontaktu maila gehiago edo gutxiago izan dutenak eta ondorioz gaitasun linguistiko desberdinak dituztenak. Horren lanketa egiteko, kontaketa ez-literarioak garatzeko ariketak (11. eta 6. ariketak) ditugu, norbanako gaitasun linguistikoak ebaluatzea eta garatzea helburu dutenak eta aldi berean akatsen birformulazioa egitera lagunduko gaituztenak. Azken puntu hau garrantzi handikoa bihurtu egingo da, gure teoriaren “1.5.3. La corrección de errores lingüísticos” puntuan esan dugun bezala, akatsen zuzenketa egin beharko ditugulako gure eguneroko ekintzetan eta honelako ariketek aukera paregabeak eskainiko dizkigute.

Ondoren, teoriaren arloan landu egin dugun arlo bati erreferentzia egingo diogu, hain zuzen ere, “1.3. Komunikazio gaitasunen garapena bigarren hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan” puntuari, zeinak esaten duen gramatika eremu guztiak landu behar ditugula kontaketa parte hartzen duten gaitasun guztiak ongi garatzeko. Hurrengo taula honetan, aurrerako proposatuko dugun sekuentzia didaktikoan landuko diren gaitasun guztien azalpena egingo dugu.

Ikustekoa da, ariketa gehienetan ia gaitasuna guztiak lantzen direla eta hau lortu beharrekoa ekintzak dira, ariketa bakoitzak ez delako besteez isolaturik egon behar eta aldi berean ez dugulako ariketa soilik sortu behar gaitasun bakar bat lantzeko. Modu berean, ikusi dezakegu, gaitasun guztiak elkarrekin erlazionatuak daudela, eta elkarrekiko menpekotasuna dutela:

Taula 2. Gaitasun linguistikoen lanketa

	1. ariketa	2. ariketa	3. ariketa	4. ariketa	5. ariketa	6. ariketa	7. ariketa	8. ariketa	9. ariketa	10. ariketa	11. ariketa	12. ariketa	13. ariketa	14. ariketa	15. ariketa	16. arieta	17. ariketa	18. ariketa	19. ariketa	20. ariketa	21. ariketa	22. ariketa
G.	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G.																						
G.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
S.																						
G.		X	X			X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E.																						
B.	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G.		X	X			X	X	X		X	X	X		X		X	X		X		X	X
E.																						
B.																						

Taula honen inguruan esan beharra dago, gaitasun guztiak ez direla modu berean garatzen. Horren adibidea izan daiteke ipuin literario baten kontaketa egiten den ariketa horiek. Bertan, hurrek ez dituzte gaitasun horiek guztiek bere mintzaldiaz garatzen, baina bai ordea irakasleak. Hori dela eta, gaitasun horien ereduak jasotzen dituzte, eta horrela beraien gaitasun propioak birformulatzen eta garatzen dituzte.

Beste aldetik, badira beste ariketa eredu batzuk, non ikasleak diren gaitasun horiek garatzen dituztenak, eta hori dela eta aurreko ariketetan edota egunerokotasunean ikasitako gaitasunak praktikan jartzen dituzten. Horren adibide izan daitezke 11. eta 14. Ariketak, non ikasleek beraien erreproduzioak egin behar dituzten, martxan jarriz ia gaitasun guztiak.

Modu berean aipatu behar dugu, garrantzi handikoa dela ikasle eta irakasleen arteko harremanak zaintzea Piklerrek (1902-1984) bere teoria pedagogikoan esaten duen bezala. Haurrari aitortu egin behar zaio izateko, egiteko, aukeratzeko eta bere kabuz erabakitzeko duen ahalmena. Haurra pertsonatzat hartu behar dugu, bete-betean eta hori jakinarazi behar diogu momenturo. Aldi berean eta ahal den neurrian, saiatu behar gara arreta berezia eta indibidualizatua ematen, konfiantzazko eta segurtasunezko giroa lortuz, horrela ikasleak probak egitera bultzatuz.

Bukatzeko, eta teoria globalizatzailearekin jarraituz, kontuan hartu behar dugu honen helburua dela ikaskuntza ikaslearen interesetatik abiatzea eta hori lortzeko haien eskakizunak eta mezuak kontuan hartu behar ditugula. Hori lortzeko, proposatutako ariketa guztiak galderen bidez garatuak izan dira. Baina, horrek ez du esan nahi hau izan behar denik jarraitu beharreko bidea, baizik eta hurrek beraien izango direla beraien interesen arabera bideratuko dituztenak. Beraz, hasierako planteamendu bat aurkeztuko diegu hurrei, eta ondoren haiek norabidea zehaztuko dute haien ekarpenekin. Honek ere, irakaslearen etengabeko moldaketa eskatuko du, batzuetan proposatutako ariketen norabidea guztiz aldatuko dutelako. Baina, ulertu behar dugu haurra izan behar dela bere ikaskuntzen eraikitzailea eta gu aldaketetarako prest egon behar garela.

2.1.2. *Mintza taldeak*

Ikastetxe askotan, Haur Hezkuntzako zikloan laguntza irakaslearen parte-hartzeaz gozatzeko aukera daukate eta horretaz baliatuz, gelarako antolaketa hau proposatuko dugu.

Kontuan izanik astean 3 saiotan bigarren irakasle bat gelara sartzen dela, gure taldea 11 kideko bi taldetan banatuko dugu. Talde bat tutorearekin gelan geldituko da eta beste taldea bigarren gela batera joango da. Honen helburua da irakasle eta ikasleen arteko ahozko komunikazioa erraztatzea eta gertutasun eta ekintza aukerak handitzea. Hori dela eta, tutorea eta laguntza irakaslearen artean taldeak osatuko dituzte, kontuan hartuz haurren gaitasunak eta talde aniztasuna sustatzea.

Proposamenak gela desberdinetan egingo dituzte, baina jarduerak berdinak izango dira, beraz ezinbestekoa da bi irakasleen arteko elkarlana sustatzea eta etengabeko komunikazioa egotea ongi atera dadin. Hori dela eta, garrantzitsua izango litzateke bi irasleek aldiro beraien jardueren ebaluaketa egitea, bi ikuspegiak trukatzuz eta hobetzeko helburua beti buruan izanik.

Gelaren antolaketa berri bat ere proposatu nahi dugu ekintza hauetarako, erosotasuna, naturaltasuna eta gertutasuna sustatzeko. Saiatuko gara koltxoneten gainean esertzen edo kuxinak gelara ekartzen. Haurrek erlaxionatu beharko dute sortutako espazioa ahozko kontaktarekin. Hori dela eta, gelan kuxinekin prestatutako zonalde bat egingo dugu, txokoen metodologiaren barnean txertatuta egongo dena, horrela mintza taldeetatik aparte, beraiek ere bertan jolastu ahal izateko. Saiatuko gara, zonalde hori (zonaldea zein bigarren gela) marrazki eta kanpo estimulurik gabekoa izatea, kolore naturaletan margotuta eta jostailurik gabekoa. Gure helburua da, ahozkotasuna bultzatzea, eta horrelako estimuluek gure helburua desbideratu dezakete.

2.1.3. *Ariketen sekuentzia*

1.SAIOA

1. Lehenengo kontaktua:

Helburuak:

- Mintza taldeak eta espazio berria aurkeztea.
- Mintza taldearen araudia zehaztea eta ezagutzea.
- Hizkuntza erabiltzen ikastea.
- Beste haurren eta helduen mezuak ulertu eta hizkuntzarekiko jarrera positiboa izatea.

Materiala:

- Espazio berria.
- Kuxinak.
- Kartulina handia.
- Errotulagailuak.

Denbora: 15 minutu (luzatu daiteke beraien partaidetzaren arabera).

Azalpena:

Hau mintza taldeen aurkezpena izango da, eta horretarako aurreko egunetan ekintzarenganako interesa piztuko dugu. Haurrei txoko eta gela berria aurkeztuko diegu, eta guztiak lurrean eseriko gara. Komenigarria izango litzateke denbora tarte bat ematea gela ikertu dezaten eta bertan dauden materialekin (kuxinekin) jolastu dezaten. Ondoren, irakaslearen galderen bidez elkarrizketa sustatuko dugu. Ahal den neurrian, saiatuko gara haurrak izan daitezen erantzunak aurkitzen dituztenak , gure partaidetza neurri batean mugatuz. Beste atal batean aipatu dugun bezala, denbora eman beharko diegu haurrei beraien erantzunak sortzeko. Alde batera utzi behar ditugu presak eta erantzuna eraikitzeke nahiak, horrela haurrari bere erantzuna eraikitzeke denbora eskainiz.

- *Zer uste duzue egingo dugula?*
 - *Hemen, gauzak kontatuko ditugu.*
- *Zer da kontaketa?*
- *Noiz kontatzen dituzue gauzak?*
 - *Etxera ailegatzen zaretenean, astelehenetan eskolan, patiotik bueltatzen zaretenean ...*
- *Eta ipuinek, zer kontatzen dute?*
 - *Ipuinak gustatzen zaizkizue?*
 - *Zein da zuen gustukoena? (partaide guztiei galdetu).*

- *Ipuinak kontatzen ditugunean edota asteburuan egin duguna beste lagunei kontatzen diegunean, nola egon behar gara gelan?*

Puntu honetan, guztion artean gelako araudia egingo dugu, ondoren paretan jartzeko. Araudia egunerokotasunean lantzen duten gaia da, beraz galderen bidez hauen eraketa bideratuko dugu:

- Zer bait kontatzen duzunean, lagunak nola egotea gustatzen zaizu?
- Eta zer ez zaizu gustatzen?

2.Kutxa magikoa!

Helburuak:

- Testu literarioenganako interesa piztea.
- Narrazioaren egitura bereganatzea.
- Kutxa magikoa aurkeztea.
- Beste haurren eta helduen mezuak ulertu eta hizkuntzarekiko jarrera positiboa izatea.

Materiala:

- Apaindutako kutxa.
- Ipuinak:
 - Igela, igela da. (Velthuijs, 2014)
 - Urdin txiki eta Hori Txiki. (Lionni, 2013)
 - Antxume bizarduank. (González, 2014)
 - Buruko hura nork egin zion jakin nahi zuen satortxo. (Holzwarth, 2006)
 - Euria ari duenean. (Salaberria, 2011)
 - Gose handiko beldarra. (Carle, 2011)

Denbora: 20 minutu.

Azalpena:

Irakasleak gaur patioan egin duena kontatuko du, bere istorioari kutsu fantastiko bat emanez:

“Lagunak, zer bait daukat zuei kontatzeko ... Zer bait oso berezia gertatu zait gaur patioan zeundeten bitartean. Nire hamaiketako hartzea joan

naiz gelara, armairua ireki dut, eskua sartu dut, eta bat-batean zerbaitek hatza harrapatu dit! Izugarritzko oihua bota dut, ai ama, ze minaaaa! Asko ikaratu eta beldurtu naiz, eta poliki-poliki, armairuko atea berriz ere ireki dut, zer zegoen hor begiratzeko.

Armairuko iskin batean, eta arroparen artean ezkutatua iratxo txiki bat aurkitu dut. Hasiara batean, beldurtu egin naiz, baina hain triste ikusi dudanez, beregana hurbildu naiz. Galdetu egin diot ea zergatik zegoen gure armairuan ezkutatua, eta esan dit gose handia zuela, eta zuen bokata usainari jarraituz, oneraino ailegatu dela. Berarekin luzez hitz egiten egon naiz, eta azkenean, nire bokataren zati bat eskaini egin diot, oso jatorra zen eta!

Istorio pilo kontatu egin dizkit eta esan diot zuei ipuinak entzutea izugarri gustatzen zaizuela. Orduan, eskua bere sakelan sartu egin du eta bertatik zuentzako opari bat atera du ... Kutxa magikoa! ”

Ikusi nahi duzue?

Orduan, irakasleak apaindutako kutxa bat aterako du, eta barruan dagoena erakutsiko die. Barruan, irakasleak aukeratutako 6 ipuin egongo dira. Ondoren, denbora tarte bat emango diegu hurrei ipuinak ikusteko.

2. Ipuinaren kontaketa:

Helburuak:

- Literaturaz gozatzea.
- Literatur testuak ulertzea.
- Narrazioaren egitura ulertzea.
- Beste haurren eta helduen mezuak ulertzea.

Denbora: 10 minutu

Materialak:

- Ipuina: Igela, igela da. (Velthuijs, 2014)

Azalpena:

Hurrengo jarduera honetan ipuinaren kontaketa egingo dugu. Ipuina amaitzerakoan, galdera batzuk egingo dizkiegu:

- Ipuina gustatu zaizue?
- Zer da gehien gustatu zaizuen?
- Zer da gutxien gustatu zaizuen?

4.Zer egiten dugu ongi?

Helburuak:

- Norberaren eta taldearen auto-estimua lantzea.
- Bere gorputza, aren elementuak eta funtzio batzuk ezagutzeko gaitasuna lantzea.
- “ Ukan” aditz forma lantzea: (ongi margotzen dut, ongi margotzen du...)
- Beste haurren eta helduen mezuak ulertu eta hizkuntzekiko jarrera positiboa izatea.

Denbora: 15 minutu.

Azalpena:

Ariketa hau egiteko, guztiak zirkulu bat osatuz lurrean eseriko gara. Ondoren, azalduko diegu igelak bezala, gu ere gauza asko ongi egiten ditugula eta haur bati proposatuko diegu zirkuluaren erdian esertzea. Hor dagoenean, galdera hau egingo diegu:

- *Zuk zer egiten duzu ongi?*
- *Zer egiten du ongi gure laguna?*

Hasiera batean kostata egingo dute eta horregatik gure parte hartzea ezinbestekoa izango da. Haur guztiak zirkuluaren erdian jarri beharko dira, eta besteen esanetatik entzun beharko dute ongi egiten dituzten gauzak. Momentu honetan, ezin ditugu esan gaizki egiten ditugun gauzak, bakarrik ongi egiten ditugunei arreta eskaini nahi diegulako. Azkenik, talde osoari bideratutako galdera egingo diegu:

- *Zer egiten dugu ongi guztiok batera gaudenean?*

2.SAIOA:

5.Patioa eta eskola

Helburuak:

- Patioaren eta eskolaren hiztegia lantzea.
- Aktiboki parte hartzea.
- Hizkuntza erabiltzen ikastea.
- Bere inguruan modu aktiboan aztertzea.

Denbora: 10 minutu

Azalpena:

Haurra bere kontaketa egiteko beharrezkoa du hiztegi handi bat izatea, eta gu ere horretan lagundu beharko diogu. Hori dela eta, saio hau inguru erreal batean garatuko dugu, ikasleekin patiora ateraz. Gure helburua izango da, beraien ingurua aztertzeko gaitasuna izatea eta eskuratzen dituzten jakintzak haien egunerokotasunarekin erlazionatzea. Beraz, patioan zirkulu batean eseriko gara eta beraien inguruko elementuen inguruan galdetuko diegu. Gazteleraz esaten baldin badute, zuzenketak egingo ditugu modu ez-zuzenean:

- *Zer da hau?*
- *Es una fuente*
- *Oso ongi bai, iturri bat da, iturri berdea.*

Bukatzerakoan, zorionduko ditugu asmatutako hitz guztiengatik.

6.Zer egin dugu patioan?

Helburuak:

- Ahozko kontaketa lantzea.
- Ahozko hizkuntzaren alderdi fonikoei eta lexikoei buruzko interesa izatea.
- Hizkuntzei buruzko jarrera positiboa izatea.

Materiala:

- Pilota

Denbora: 10-15 minutu.

Azalpena:

Jarduera hau egiteko, haurren egunerokotasunean oinarrituko gara eta animatuko ditugu haien jolasak eta bizitako esperientziak kontatzera. Beti bezala, lurrian eseriko gara eta arauak birgogoratuko ditugu. Askotan txandak errespetatzea zaila denez gero, pilota bat emango diegu, eta bakarrik pilota eskuan duenak hitz egin ahal izango du.

Ondoren, hurrei banan-banan galdetuko diegu zer egin duten patioan. Haurren kontaktak positiboki onartu behar ditugu eta gure interesa transmititu behar diegu haien kontaktarekin jarraitzeko. Horretarako, kontuan hartu behar dugu teoria arloan garatu dugun gorputz postura, non esaten genuen gure gorputzarekin informazioa transmititzen genuela. Hori dela, haurra hitz egiten jarraitzeko eta motibatuzko, bere kontaktaren inguruko galderak egingo dizkiogu, eta arretaz entzungo dugu. Talde txikian gaudenez gero, saiakerak egingo ditugu haur lotsatienak ere hitz egin dezaten, hauek bortxatu gabe.

7.Hitz egin gabe.

Helburuak:

- Gorputz adierazpena lantzea.
- Komunikazio ez-berbala ezagutzea.
- Keinuak eta mugimenduak esperimentatu, adierazi eta komunikatzeko baliabideak direla ikastea.

Denbora: 10-15 minutu

Azalpena:

Ariketa honetan, hurrei proposatuko diegu beraien taldekideei zerbait kontatzea hitz egin gabe eta mimikaren bidez. Honen helburua gaitasun ez berbalak lantzea izango da. Hasieran proposamen errazenak landuko ditugu eta ikusten baldin badugu ongi onartzen dituztela zailtzen hasiko gara.

1. Etapa (errazena): Txakurra, katua, elefantea,
2. Etapa (zailtasun maila handiagotuz): Haserre, pozik, triste ...
3. Etapa, Egoera bat: Lotara joan, bazkaldu, lagunekin jolastu, dantzatu.

Gure haurren interesak eta gaitasunak kontuan hartu beharko ditugu ariketa hauek egiterakoan eta horren arabera hauekin jarraitu edo beste batzuk proposatu.

8.Egun bat txorien bizitzan:

Helburuak:

- Kontaketaz gozatzea.
- Musikak transmititzen duena azalaraztea.
- Istorioak kontatzeko modu desberdinak ezagutzea.
- Inguruneko musika obrak modu aktiboan entzutea.

Materiala:

- Musika: Edvard Grieg; *Morning Mood* (Grieg)
- *Ipuina*

Denbora: 10- 15 minutu.

Azalpena:

Saio hau ipuin berezi baten kontaketarekin amaituko dugu, horretarako, berriz ere gelara bueltatuko gara. Haur guztiak lurrean etzan egingo dira eta gonbidatuko ditugu begiak ixtera. Ondoren, “ Morning Mood” (Grieg) abestiaz lagunduta ipuina ahots tonu baxu eta lasaiarekin kontatuko dugu:

1. *Eguna argitu zuen, egun eguzkitsu eta atsegina!*
2. *Txoriak ere, berarekin esnatu ziren... (“11)*
3. *Hegan hasi ziren, beraien hegoak luzatuz..(“24)*
4. *Oraindik esnatu berriak ziren eta poliki-poliki zihoazen. (“35)*
5. *Baina egunaren argitasuna beraien gorputzez jabetu zen. (“ 50)*
6. *Uretan sartu ziren, eta plisti-plasta hasi zuten!(1’ 10”)*
7. *Baina bat-batean, arrano bat gainetik, hegaka agertu zen...(1’30”)*
8. *Baina zisne txuria eta dotea bertan agertu zen!* Guztiak babesteko prest.(1’45”)*
9. *Borroka izanen da beraien arteann!!!!(2’)*
10. *Zisnea garaile atera arren, zauritua izan zen... (2`20”)*
11. *Txori guztiak harenagan jo zuten, bere laguntza eskertzeko. (2’50”)*

12. Egun batzuk pasata, gero eta hobeki sentitzen joan egin zen. (3´15”)

13. Txori guztiak, beregana bisita joan ziren! Heroi bat zen! (3´35”)

Ipuinarekin amaitzerakoan, poliki-poliki berriz kuxinetan eseriko gara eta galdera batzuk egingo dizkiegu:

- *Ipuina gustatu zaizue?*
- *Zer da gehien gustatu zaizuena?*
- *Eta gutxien?*
- *Zuek zer imajinatu duzue ipuina entzuterakoan?*

3.SAIOA

9. Txontxongiloak:

Helburuak:

- Antzerkiaren pertsonaiak aurkeztea.
- Txontxongiloak gelako materialen txertatzea.

Materialak:

- Mundinovi-ko (Chocarro & Pagola, 2006) antzerki-gidoiak.
- Mundinovi-ko (Chocarro & Pagola, 2006) txontxongiloak.
- Mundinovi-ko (Chocarro & Pagola, 2006) eszenatokia.

Denbora: 10 minutu.

Azalpena:

Gelara sartzerakoan, “ Kutxa magikoa” begiratuko dugu eta bertan txontxongiloak aurkituko ditugu. Hurrengo ipuinean erabiliko ditugun txontxongiloak aurkeztuko ditugu, Mundinovi-ko (Chocarro & Pagola, 2006) gidoian agertzen den bezala:



Otsanda: Otso urdin honek, Otsanda du izena. Beti dago laguntzeko prest, ausarta da eta abenturazalea ere bai.



Sugoi: Izaki fantastiko bat da eta normalean nahiko gaiztoa izaten da. Ez daki zuzen jokatzeko.



Igela: “ Sudurluze” samarra da, beti gezurretan dabil. Asko gustatzen zio txantxetan ibiltzea.

10. Antzerkiaren antzezpena:

Helburuak:

- Eskolan eta gizartean erabiltzen diren ahozko testuen ideia orokorra ulertzea.
- Arretaz entzutea.
- Antzerkia modu orokorrean ulertzea.
- Haurrentzako antzerki-lan batean parte hartzen duten protagonista eta bigarren mailako pertsonaiak (bizidunak nahiz bizigabeak) identifikatzea.

Materiala:

- Mundinovi-ko (Chocarro & Pagola, 2006) txontxongiloak
- Mundinovi-ko (Chocarro & Pagola, 2006) testua:
 - 12. Zer du tukanek? (Maite Pérez Larumbe) (IV.Eranskina)
- Mundinovi-ko (Chocarro & Pagola, 2006) antzerkia.
- Paperezko zuhaitza eta zapia.

Denbora: 15 minutu

Azalpena:

Mundinoviko materialez baliatuta, antzerki saio bat eskainiko diegu hurrei.

11. Zer gertatu zaio?

Helburuak:

- Antzerkian bizitakoa bere eguneroko bizitzarekin erlazionatzea.
- Kontaketa lantzea.
- Besteen kontaketak arretaz entzun eta ulertzea.
- Literatur produkzioek sortutako interpretazioak, sentrazioak eta emozioak partekatzeko interesa izatea.

Denbora: 15 minutu

Azalpena:

Ariketa hau egiteko, txotxongiloak hartuko ditugu eta narrazioaren edukiez galdetuko diegu. Horretarako, banan-banan pertsonai guztiak hartuko ditugu eta galdera bera egingo diegu:

- *Zergatik dago triste Tukan?*
- *Zer gertatzen zaie Igelari eta Otsandari?*

Ondoren, beraien bizitzekin erlazionatuko dugu:

- *Zuei noizbait horrelako zerbait gertatu zaizue?*

Bukatzeko, taldekide guztiei antzerkia gustatu zaien edo ez galdetuko diegu.

Denbora libre baldin badaukagu, txotxongilo eta antzerkiarekin jolasteko tarte libre bat utziko diegu.

4. SAIOA

12. Hurrek aukeratutako ipuinaren kontaketa:

Helburuak:

- Kontaketa literarioz gozatzea.
- Narrazioaren estruktura bereganatzea.
- Narrazioaren gertakizunak ulertzea.

Materiala:

- Kutxa magikoa.

Denbora: 15 minutu.

Azalpena:

Kontuan izanik aurreko saioetan hurrek aukera izan dutela kutxa magikoan dauden ipuinak ezagutzeko, aukera emango diegu haiek erabakitzeko entzun nahi duten ipuina. Ondoren, horren kontaketa egingo dugu.

13.Ipuinaren kontaketa sekuentzien bidez.

Helburuak:

- Sekuentzien bidez narrazioa sortzea.
- Sekuentziarioa ulertzea.
- Ahozkoasuna lantzea.
- Denbora eta sekuentziaren arteko erlazioa sortzea.
- Irudimena lantzea.

Materialak:

- Laminak (V. Eranskina)

Denbora: 15 minutu.

Azalpena:

Hurrei istorio sinple bat irudikatzen duten lamina batzuk aurkeztuko dizkiegu, eta haien kontaketa egitea proposatuko diegu. Lamina hauek irudi sinple eta ulergarriez osatuak egongo dira.

Taldean gaudelarik, irudiak emango dizkiegu eta ordenatu beharko dituzte. Ondoren, bertan gertatzen ari dena kontatu beharko dute.

Haurrak interesa aurkezten baldin badute, ariketa luza dezakegu edo zaildu. Horretarako, galdetu ahal diegu zer egingo duen gero irudietako pertsonaia, edo zergatik gertatu zaion hori irudimena lantzeko.

14.Oroitzen zarete?

Helburuak:

- Oroimena lantzea

- Kontaketaren egiturak lantzea.
- Narrazioaren ulermena konprobatzea.

Materiala:

- Kurtsoan zehar landutako ipuinen laminak.(VI. Eranskina)

Denbora: 10-15 minutu.

Azalpena:

Oraingo honetan, kurtsoan zehar landutako ipuin baten kontaketa egitea proposatuko diegu. Horretarako, aurreko ariketan egin dugun bezala, ipuinaren laminak aurkeztuko dizkiegu narrazioa birgogoratzen laguntzeko. Ondoren, proposatuko diegu beraiek ipuina kontatzea.

15.Telefono apurtuta:

Helburuak:

- Ahozkotasuna lantzea.
- Ulermena lantzea.
- Ahoskera lantzea.

Denbora: 5 minutu

Azalpena:

Oraingo honetan oso ezaguna den jolas batera jolastuko dugu. Haur guztiak zirkulu forma osatuz lurtean eseriko dira eta lehenengo bati esaldi bat esango diogu. Honek hurrengoari esaldia belarrira esan beharko dio, azkar baina ulertzeko moduan. Horrela jarraituz, bata besteari esaldia esan beharko dio azkeneko lagunari ailegatu arte. Bukatzeko, azkeneko laguna hitza edo esaldia esan beharko du eta konparatuko dugu esandako lehenengo hitzarekin edo esaldiarekin.

Ondoren, galderak egingo dizkiegu:

- *Zergatik uste duzue ez dela mezua ongi ailegatu?*
- *Nola hitz egin behar dugu mezua ulertua izateko?*
- *Berriz jolastu nahi duzue?*

5.SAIOA

16.Ipuin baten kontaketa:

Helburuak:

- Narrazio literarioaz disfrutatzea
- Narrazioa ulertzea.
- Ipuinaren atalak desberdintzea.

Materiala:

- Ipuina: Buruko hura nork egin zion jakin nahi zuen satartxoak.

Denbora: 10 minutu

Azalpena:

Ipuinaren kontaketa.

17.Gure ipuina sortu:

Helburuak:

- Ipuin bat sortzea.
- Ipuinaren hasiera egitea.
- Gertaerak komunikatzea egindako produkzio plastikoen bitartez

Materiala:

- Papera.
- Margoak.

Denbora: 30 minutu

Azalpena:

Azkeneko saio hauetan, ipuin asko entzuteko aukera izan dugu, baina gai izango ginateke gure ipuina sortzeko? Gure helburua ipuin bat sortzea izango da, eta hau lortzeko galdera batzuk proposatuko diegu:

- *Guk sortu dezakegu ipuin bat?*
- *Zertarako sortuko dugu?*
- *Nori kontatuko diegu?*

- *Nolakoa izango da? Dibertigarria, beldurgarria, abenturazkoa ...*
- *Zeintzuk izango dira pertsonaiak?*
- *Non kokatuko dugu istorioa?*

Galderen bidez ekintza bideratuko dugu, baina haurrak gidatu beharko dute proposamena eta ahal den neurrian, irakasleak ez dizkie ideiak eman behar. Pertsonaiak eta kokapena zehaztuak ditugunean, haur guztiei proposatuko diegu horren inguruko marrazki bat egitea, beste ipuinak bezala, gurea ere irudiak beharko dituelako.

6.SAIOA

18. Zer falta zaio gure ipuinari?

Helburuak:

- Narrazio literarioaz disfrutatzea
- Narrazioa ulertzea.
- Ipuinaren atalak desberdintzea.
- Ipuina osatzea

Materiala:

- Ipuina: Buruko hura nork egin zion jakin nahi zuen satortxo.

Denbora: 10 minutu

Azalpena:

Aurreko saioan kontatu genuen ipuin berdina kontatuko diegu, baina kasu honetan bakarrik hasiera eta bukaera kontatuko diegu. Ariketa hau ikasleek aukeratzen duten norabidea hartuko du. Alde batetik, gerta liteke haurrak konturatzea ez dugula erdiko zatia kontatu, eta bukaerarekin hasten garenean, beraiek izatea ipuina osatzen dutenak. Beste aukera da, ez konturatzea, eta gu izatea ipuina amaitzerakoan galderak egiten dizkiogunak haiek konturatzeko:

- *Zer falta zaio gure ipuinari?*
- *Nork kontatuko du falta den zatia?*

19. Gure ipuinaren korapiloa sortu:

Helburuak:

- Narrazioa ulertzea.
- Ipuinaren atalak desberdintzea.
- Literatur testu bat sortzea

Materiala:

- Papera
- Margoak

Denbora: 30 minutu

Azalpena:

Ariketa hau aurrekoarekin erlazionatu nahi dugu, eta ulertarazi haurrei zeintzuk diren ipuinaren atal nagusiak: Hasiera, korapiloa eta amaiera. Hori dela eta, aurreko egunean egindakoa gogoratuz hasiko dugu:

- *Pasaden egunena gure ipuinaren hasiera egin genuen, kokalekua eta pertsonaiak eginez, zer egin behar dugu gaur?*

Hurrengo pauso honetan, gure helburua izango litzateke haurrak aurreko ariketa gure ipuinarekin erlazionatzea, eta ulertzea, korapiloa egin behar dugula. Horrelako ondorioetara ailegatzea zaila izango denez gero, ez baldin badute erlazioak sortzen, galderak egiten hasiko gara:

- *Zer gertatuko zaie gure pertsonaiei?*

Horrela, haurrak beraien sormena erabiliz eta irakaslearen laguntzarekin, ipuinaren bilakaera sortu beharko dute. Bitartean, irakasleak ikasleek ematen dizkioten ideiak gordetzen joango da, asanbladaren bidez bertan esandakoa biltzeko.

Esandakoa biltzeko eta batez ere ipuin moduan irudikatzeko, proposatuko diegu marrazki bat sortzea beraien egindako istorioarekin. Birgogoratuko diegu aurreko saioan ipuinaren hasiera egin genuela, eta horri jarraituz hurrengo marrazkia egin beharko dutela.

7.SAIOA

20.Bukaera falta zaio!

Helburua:

- Narrazio literarioaz disfrutatzea
- Narrazioa ulertzea.
- Ipuinaren atalak desberdintzea.

Materiala:

- Ipuina: Buruko hura nork egin zion jakin nahi zuen satortxoak.

Denbora: 10 minutu

Azalpena:

Berriz ere aurreko eguneko ipuina kontatuko diegu baina bukaerarik gabe. Ipuina ezaguna dutenez gero, ziurrenik konturatuko direla eta eskatuko diegu haiek bukaera kontatzea.

21.Gure ipuina bukatu:

Helburuak:

- Narrazioa ulertzea.
- Ipuinaren atalak desberdintzea.
- Literatur testu bat sortzea

Materiala:

- Papera
- Margoak

Denbora: 30 minutu

Azalpena:

Aurreko egunetan egindako ipuina gogoratuko dugu, eta zer falta zaion galdetuko diegu. Gure bukaerara egin dugunean, berriz ere marrazki bat egingo dugu hau irudikatzeko

22. Gure ipuina:

Helburuak:

- Narrazioa ulertzea.
- Ipuinaren atalak desberdintzea.
- Ipuinarekin gozatzea.
- Irakurri eta idaztearen erabilera sozialak ulertzea.

Denbora: 30 minutu

Materialak:

- Ikasleek egindako ipuinak

Azalpena:

Ipuin osoa kontatuko dugu eta, egindako marrazki guztien sekuentziazioa egingo dugu. Ondoren, proposatuko digu haurrei guztion artean egindako ipuina guztiei kontatzea beraien marrazkiak erabilita. Baina lehen, galdera batzuk egingo dizkiegu:

- *Nola kontatu behar dugu ipuina lagunak uler dezaten?*

Ondoren, haur guztiei proposatuko diegu ipuinaren kontaketa egitea beraien marrazkiak erabiliz.

Bukatzeko, guztion artean pentsatuko dugu zer egingo dugun ipuinarekin eta norbaiti kontatuko diogun edo ez. Jarduera honen jarraipena zehaztuko dugu bertan, eta nahi izatekotan beste talde erdiari gure ipuina kontatzeko beste saio bat sortu dezakegu, ipuin trukaketa bat proposatuz.

23. Zuen erabaki:

Helburuak:

- Narrazioa ulertzea.
- Ipuinaren atalak desberdintzea.
- Literatur testuarekin gozatzea.
- Gustatu zaien ariketa bat errepikatzea.

Denbora: 15 minutu

Materialak:

Azalpena:

Orain arte egindako ariketa guztiak birpasatuko ditugu eta horietako bat berriz ere gelan egiteko aukera emango diegu. Berdin egingo dugu ipuinekin, aukera emanez berriz ere beste ipuin bat entzuteko.

2.2.Irakaslearentzako materiala: ipuinen kontaketa

Orain arte aipatu dugun bezala, ipuinaren kontaketa ezinbesteko jarduera bilakatu da Haur Hezkuntzako plangintzan. Baina, hauek betetzen dituzten funtzioak askotan landu baditugun arren, ez dugu kontuan hartu nola kontatu behar diren ipuinak narrazioen gorabeherak benetan sentitu ahal izateko. Hori dela eta, hona hemen kontaktaren ekintza ahalik eta hobekien egiteko jarraibide batzuk, Bryan-en (1976) lana oinarritzat hartuta:

1. *Ipuin kontalariak ipuina ongi ezagutu behar du:* Ipuinaren sekuentzia osoa ongi ezagutu eta ulertu behar du bere narrazioa ongi egin ahal izateko. Horretarako, kontalariak behin eta berriz irakurri beharko du ipuina haren pertsonaia eta ekintzen inguruko informazio guztia bereganatzeko. Gaizki ulertutako istorioa, gaizki kontatua izango da.
2. *Ipuinaren asimilazioa lortu behar du:* Ipuina ez du buruz ikasi behar, baizik eta gertakizunak bereganatu behar ditu. Horrela, egituraren elementu nagusienak barneratuko ditu, eta bigarren mailakoak kontaktaren beharretara egokituko ditu berezkotasunari aukera emanez istorioa osatzera. Hala ere, aipatu beharra dago, oso testu edo esaldi poetikoen kasuan, ezinbestekoa dela buruz ikastea, narrazioaren zentzua mantentzeko.
3. *Ipuina seriotasunez hartu behar dugu:* Ulertu behar dugu, ipuina haurrentzat izan arren, ekintza serio bat dela eta horrela hartu behar dugula. Sinetsi behar dugu egiten ari garen lanean eta interesa izan behar dugu harengan. Ipuin baten aukeraketa egiten dugunena, haurren interesak kontuan hartu behar ditugu baina baita ere gureak. Atxikimendu positibo bat sentitu behar dugu ipuinarekiko entzuleei ere transmititu ahal izateko.

2.2.1 kontaketa ongi egiteko jarraibideak:

1. *Kokapena*: Haurrak irakaslearen aurrean eseriko dira, zirkulu erdiko forma osatuz eta irakaslearekin hurbiltasuna mantenduz.
2. *Kontaketa*: Behin kontaketa hasi dugunean, ez dugu inoiz geldituko haur bati isiltasuna eskatzeko. Kontuan hartu behar dugu, ipuinak interesa sortu behar duela haurrekiko eta gertatzen ez bada, gure ekintza birplanteatu edo birmoldatu beharko dugu.
3. *Naturaltasuna*: Naturaltasuna, argitasuna eta sinpletasuna izan behar dira gure kontaketa gidariak. Ez dugu gure ahotsa guztiz aldatu behar kontaketa egiteko ezta oso esaldi konplexuak egin behar, gure helburua haurrari literaturaren artea eta narrazioaren esperientziak transmititzea delako:

“Nadie puede retener ni disfrutar completamente de un cuento cuando las palabras están fuera de su alcance “. (Bryant, 1976:95).
4. *Mugimendua*: Etengabeko kontaketa batean murgildu behar gara, alde batera utziz beharrezkoak ez diren deskripzioak eta azalpenak. Narratzailearen funtzioa da, haurrei kontatzea istorioa eta beraiek izan behar dira bigarren mailako elementuez jabetzen direnak.
5. *Dramatizazioa*: Narratzaileak kontatzen duena bizi behar du, bere gorputzarekin sentsazioak eta bizipenak entzuleei transmitituz. Adierazgarritasuna ezinbestekoa da, baina horregatik ez dugu kontaketa antzerki moduko bat bezala hartu behar.
6. *Berotasuna*: Berotasuna sentitu behar dugu kontaketa bat hasterakoan. Prest egon behar gara literatur lan bat haur talde baten aurrean kontatzeko. Guri interesatzen ez bazaigu, edo aspertuak bagaude, nola lortuko dugu beraien interesa piztea?
7. *Ahotsa*: Ez da beharrezkoa oso altu hitz egitea, ezta gure ahots tonua guztiz arrotza den tonura bortxatzea. Lasaitasunez eta adetasunez hitz egin behar diegu entzuleei, beti naturaltasuna eta argitasuna bilatuz.

CONCLUSIONES

La realización de este trabajo ha sido de gran utilidad para conocer más a fondo la información y teorías existentes acerca de la adquisición de la lengua y todo lo que respecta a la narración oral. Así mismo, creo que he tenido la oportunidad de aprender a documentarme desde una pequeña base, ya que la bibliografía primeramente consultada me llevó a encontrar muchos otros títulos y grandes colecciones. Creo que una de las capacidades más positivas que he adquirido es la del trabajo autónomo y de documentación acerca de un tema concreto. Creo que es imprescindible para el docente saber documentarse para poder realizar su trabajo con gran satisfacción. No es posible saber siempre sobre todas las cuestiones que respectan a la educación y por ese motivo el profesor tiene que estar en continua búsqueda de respuestas.

En relación a la búsqueda de información, he tenido la oportunidad de documentarme sobre todo lo concerniente a la adquisición del lenguaje y más concretamente con todo lo que respecta a la inmersión lingüística del euskera. Esto lo valoro positivamente, ya que tener conocimientos del tema es de gran importancia a la hora de ejercer la docencia y adecuarla a las necesidades del alumnado. Tenemos que ser conscientes de que nosotros como profesores tenemos una gran responsabilidad ante el alumnado y más aún cuando se trata de la transmisión de una lengua.

Sin embargo, cabría destacar las dificultades para poder encontrar información concreta acerca del aprendizaje narrativo en una segunda lengua. La información relacionada era prácticamente inexistente, y a duras penas se ha podido encontrar información relevante acerca del aprendizaje narrativo. Existen muchos análisis sobre las narraciones literarias, pero apenas encontramos información de cómo el niño aprende a narrar. Por esa misma razón, en el trabajo hemos puesto mayor atención en los recursos que existen para poder trabajarla y hemos propuesto nuevos ejercicios teniendo en cuenta las habilidades que debe adquirir el niño para saber realizar una buena narración. Podríamos decir que el marco teórico se ha hecho desde el punto de vista de la continua exposición, donde se tiene en cuenta que el niño va

desarrollando sus capacidades gracias a los estímulos que le ofrece el profesor. Por esa misma razón, es de gran importancia que este conozca las habilidades necesarias para mejorarla y que a su vez les de espacios dónde practicarlas.

Por otra parte, el haber estado desarrollando el tema a la vez que hacíamos las prácticas escolares ha sido de gran utilidad, ya que nos daba la posibilidad de relacionar la teoría con la práctica. Esto nos dió la opción a descubrir nuevos caminos, compartir nuestras dudas con el profesorado y estar abiertos a nuevas propuestas educativas.

Por último cabe destacar, que pese a la importancia que tiene la comunicación oral en esta etapa, la escuela apenas ofrece momentos concretos para trabajarla. Durante el desarrollo del marco teórico hemos comprobado que la competencia comunicativa y argumentativa le ofrece al niño nuevos caminos y oportunidades pero la escuela trabaja en más momento la escucha que la producción. El profesor en muchos casos trata de crear situaciones en las que se les de opciones al niño de crear, pero en muchas de ellas su continuo intento por fomentar su comunicación, la interrumpe. Por esa misma razón, en la parte práctica de este trabajo, hemos intentado crear un espacio para la creación oral del niño, donde el profesor les ayude a crear, tratando de interrumpir lo mínimo y fomentar al máximo sus producciones.

Es importante observar al grupo de alumnos, hacer una continua evaluación de los ejercicios planteados y estar predispuesto a los cambios si se quiere conseguir una mejora educativa. El profesor tiene una gran influencia sobre sus alumnos y por eso mismo la responsabilidad de buscar la mejora de sus capacidades adecuando todas las actividades a las necesidades específicas del grupo.

ERREFERENTZIAK

- Azkue, Fundazioa (Zuzendaria). (2012). *Euskararen misterioa* [Filma].
- Bryant, S.C. (1976). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova Terra.
- Carle, E. (2011). *Gose handiko beldarra*. Pontevedra: Kalandraka.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Chocarro, J. & Pagola, J. (2006). *Mundinovi*. Medicos Mundi.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.
- Del Rio, M.J. (1993): “ Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo”, *Textos*, 01 zkia.
- Euskarabidea, azterlan linguistikoak (2009). *Euskararen egoera Nafarroan 2008*. Iruñea: Nafarroako Gobernua.
- Fernández Vizoso, R. (2012). *La narración oral en el aula de educación infantil. Trabajo Fin de Grado*. Universidad de La Rioja, Facultad de Educación.
- Fuster, M. I. (2009): “La narración oral en el colegio” , *Innovacion y experiencias educativas*, 14 zkia.
- García Castellano, A. ; En Cerrillo, P.; García Padrino, J. (1999). *Telar de cuentacuentos. Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- González, O. (2014). *Antxume bizardunak*. Pamiela.
- Grieg, E. (Musikagilea). Morning. [V. P. Orchestra, Intérprete, & H. v. Karajan, Dirección]
- Holzwarth, W. (2006). *Buruko hura nork egin zion jakin nahi zuen satortxo*. Kalandraka.
- Kasares, P. (2012/2013). Haur literaturaren didaktika. NUP.

- Lionni, L. (2013). *Urdin txiki eta Hori txiki*. Pamiela.
- Manuel, R. V.; Guerrero Álvarez, A. M.; Rico Pérez, C. (2008). *Cómo mejorar el lenguaje en el niño*. Aljibe
- MEC (1996): *Programación*. Centro de Publicaciones. Secretaría General técnica.
- Mendizábal, A. (2000 eta 2001): “¿Merece la Pena la Corrección de los Errores Lingüísticos? Presentación de un Estudio Experimental con Niños de Cinco Años”, *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 7 eta 8 zkia, 210-239.
- Nafarroako Gobernua.Hezkuntza departamentua. *Curso 2011-2012 clasificación de centros docentes por enseñanzas que imparten*. [Erabilgarri (2014/14/05):
<http://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/estadisticas/estadistica-de-datos-basicos>]
- Oliva, A. L. (2009): “El tratamiento del error en lengua inglesa dentro del aula de idiomas”, *Innovación y experiencias educativas* , 24. Zkia.
- Palou, J. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó
- Rodríguez, M. F. (2010). La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de educación infantil. *Revista de la Educación en Extremadura: Autodidacta*, 131-139.
- Ruiz Bikandi, U. (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ruiz Johnson, M. (2014). *Ama*. Pamiela.
- Saenz, M.; Mendizabal, A.; Oiarbide, J.; Elorza, I. (2001). *Urtxintxa 5 urte, irakaslearen gidaliburua*. Donostia: Elkarlanean.
- Saenz, M.; Mendizabal, A.; Oiarbide, J.; Elorza, I. (2000). *Urtxintxa Haur Hezkuntza 3 urte, irakaslearen gidaliburua*. Donostia: Elkarlanean.
- Salaberria, L. (2011). *Euria ari duenean*. Pamiela.

Schoesmith Timion, C. (1992). *Estrategias de los niños para seleccionar libros*. Buenos Aires: Aique.

Sierra, J. (1996). "Murgiltze programen zenbait ezaugarri". *Hik Hasi* 12.zkia..

Siguan, M. (1996). La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela. *XIX Seminario sobre Lenguas y Educación*. Horsori.

Siguán, M. ; MAckey, W. F. (1989). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

Sotes, P. (2000). "Euskararen jabekuntza Nafarroako Inmertsio programa batean" *Ikastaria* 12.zkia. , 155-176.

Velthuijs, M. (2014). *Igela, igela da*. Tarttalo.

Zubiri, J.J. (2003): " Hizkuntzaren ikaskuntzaren inguruko teoriak eta didaktika", *Huarte de San Juan*, 6 zkia. 47-67.

Haur Hezkuntzako 2. Zikloko Nafarroako Foru Komunitateko 23/2007 Foru Dekretua.

ERANSKINAK

I.Eranskina:

ARROXALI (Maite Saenz, 2000, or. 89)

1. Arroxali mendian bizi da bakar-bakarrik, etxe txiki batean.
2. Berak bakarrik egiten ditu etxeko lanak: janaria prestatu, etxea garbitu ...
3. Arroxaliren lagunak kalean bizi dira.
 - Nik kalea ikusi nahi dut! – Esan zuen arroxalik.
4. Joxe anttonek Honela esaten dio igandero:
 - Ikastolan jolas, dantza eta marrazkiak egiten ditugu.
 - Ni ere joango naiz ikastolara.
5. Gauean, bere lagunak lotan daudenean, Arroxali herrira joan da, lagunek kontatu diotena ikusteko asmoz.
6. Arroxali ikastolara sartu da.
 - Zenbat gauza dagoen hemen! Jostailuak, mahaiak, ipuinak, marrazkiak...
 - Zein polita den ikastola!

Gela guztia izugarri gustatu zaio
7. Dena ikusi ondoren, loguratu egin da eta epel-epeletan lo egiteko armairuan sartu da. Benetan lo goxoa egin du.
8. Nolako istilua goizean haurrak gelara sartu direnean.
 - Non daude margoak?
 - Non daude ipuinak?
 - Gauza guztiak tokiz aldatuta daude!
 - Nor ibili ote da gure gelan?
9. Gelako armairu barruan norbait dagoela konturatu dira eta horregatik atea ireki dute.
 - Nor zara zu?
 - Ni arroxali naiz – erantzun du negarrez.
10. Armairutik irten ondoren:
 - Ikastola ikusi nahi nuen eta horregatik etorri naiz.
 - Oso ondo, Arroxali; nahi al duzu, gu bezala, egunero ikastolara etorri?

- Bai, nahi dut! Egunero etorriko naiz! Hau oso polita da!

Eta ordutik, egunero bere lagunekin ikastolara joaten da poz-pozik

II. ERANSKINA:

HAIZEMARI (Maite Saenz, 2000, or. 387)

1. Orain dela urte asko, bazen Haizemari izeneko sorgin gaizto txintxo bat. Garai hartaz, munduan ez zegoen ez autorik ez hegazkinik, eta jendea ardi larruz jantzita ibiltzen zen. Baina Haizemari izar baten gainean bizi zen, beste sorgin batzuekin batera.
2. Haizemari eta bere lagunak asperturik zeuden batean, esan zuen taldeko sorginik zahar eta gaiztoenak:
 - Beno, kartetan jolastuko dugu galtzen duenak itsasora salto egin beharko du.
 - Bale, oso ongi! – esan zuten denek.
3. Hasi ziren harrizko kartekin kartetan jolasten eta, azkenean, Haizemari galdu zuen, baina ez zuen itsasora salto egin nahi.
 - Salto egin nahi ez badu, bultza egingo diogu –esan zuen sorginik zaharrenak. Eta sorgin gaizto zahar hark esandakoa egin zuten beste guztiek.
4. Izarretik buruz behera erori eta itsasoaren zoruraino sartu zen Haizemari. Hura zen hotza, beldurra eta bakardadea!
Baina laster igo zen uraren gainera. Hain bakarrik sentitzean, negarrez hasi zen izarretik eroritako sorgintxo gaztea.
5. Eta burua beste aldera jiratu zuenean, arrantzale bat ikusi zuen bere txalupan negarrez. Ardi larru bat zeraman bizkarrean eta bestea gerritik behera. Arrain pilo handia zeukan txaluparen barruan. Txoan zuen izena arrantzale hark. Hurbildu zitzaion Haizemari eta galdetu zion:
 - Zer gertatzen zaizu, gizon, zergatik zaude negarrez?

Malkoak lehortu eta erabat harriturik begiratu zion Txoanek sorginari, eta honela erantzun zion:

Kobazulo batean

Seme-alabak dauzkat gosez.

Itsaso zabalean

Bete dut txalupa arrainez.

Hautsi egin zaizkit arraunak

Eta orain nire seme-alabengana

Joaterik ez, joaterik ez.

Horregatik nago negarrez.

6. Izarretik eroritako sorginak esan zion orduan:

- Ni Haizemari naiz, haizea sortzen duen sorgina. Izar batetik behera bota naute eta hementxe nengoen bakar-bakarrik negarrez. Egia esan, poztu egin naiz zu ikustean. Nahi baduzu, nik lagunduko dizut zure humetxoengana joaten. Presta al zaude nik esandakoa egiteko?

Hori entzun zuenean, pozaren pozez, honela erantzun zion Txoanek

Haizemariri:

Haizemari sorgintxo

Sorginmari haizetxo,

Mila esker, laguntxo!

Zuk esandakoa egingo dut

Txintxo-txintxo.

7. – Oso ondo! – esan zion Haizemari-. Hasi lanean. Hautsi lehenengo kanabera hori erdi-erditik. Eta esan zion gero sorginak Txoani:

- Hartu orain bi ardi larru txalupan dauzkazun horietatik, eta lotu gero bi kanabera pusketak ardi larruei. Bai, horrelaxe. Eta orain ezarri ongi tramankulu hori txalupan, zutik eta tinko, ez erortzeko moduan.

8. Halaxe egin zuen Txoanek, eta huraxe izan omen zen munduko lehenengo belaontzia. Baina belaontzi bat mugituko bada, haize beharrezkoa da. Horretarako zegoen han Haizemari sorgina. Putz egin, sekulako haize bolada sortu zen. Txalupa mugitzen hasi zen. Gero eta azkarrago zihoan.

9. Itsasertzera heldu zenean, harkaitz bati lotu zion txalupa Txonek. Gero arrainak zaku handi batean hartu eta bere kobazulora joan zen. Haizemari

ere bai bere atzetik. Hantxe zeuden Txoanen seme-alabak, negarrez, beldurrez eta gosez.

10. Aitak zer gertatu zitzaion kontatu zienean, lasaitu ziren, eta nahiko arrain jan zuten egun hartan. Haizemari, Txoan eta bere seme-alabek elkarrekin bizi izan ziren itsasertzeko kobazulo hartan. Lehen aitarekin bakarrik bizi ziren haur haientzat ama on bat bihurtu zen haizemari. Eta handik aurrera haraxe izan zen Txoanentzat munduko lagunik onena.

III. ERANSKINA

MARIPERTXENTA (Saenz, Mendizabal, Oiarbide, & Elorza, 2001, pág. 516)

1. Itsaso zabalaren beste aldean, Sorginzulo izeneki leku batean, hamar sorgin bizi ziren elkarrekin. Zaharrena eta gaiztoena Sorginputz zen. Gazteena eta txintxoena, berriz Maripertxenta.
Gauero-gauero, bere leize-zulotik ateratzen ziren hamar sorginak jendea beldurtzera. Sorginputzek honela abesten zuen hegan zihoan bitartean:
 - Ziu fiu... ziu fiu... Sorginak, sorginak gara gu... Goazen, goazen, goazen hirira ... haurrak beldurtzera, argiak itzaltzera, banketxeak alarmak jotzera ... teilatuetan dantza egitera...
2. Baina Maripertxentari ez zitzaion gauero-gauero jendea beldurtzea gustatzen. Asperturik zegoen beti gauza bera egiten. Horregatik erabaki zuen bakar-bakarrik oporretan joatea. Halaxe, gau abtean, taldea utzi eta hiri handi batera joan zen sorgin gaztea.
 - Eta zer egin behar dut nik orain?- galdetzen zion bere buruari.
Dena dela, hurrengo goizean goiz, hiri hartako aireportuan zegoen Maripertxenta.
3. Abentura eta arazo askoren ondoren, hegazkinean gurutzatu zuen Maripertxentak itsao urdin zabala. Txikiegia zen oraindik hain bidai luzea hegan egiteko. Lizarribar izeneko herriaren pare-parean jauzi kanpandorrean geratu zen-

- Eta zer egin behar dut orain nik hemen bakarrik? –galdetzen zion bere buruari. Etxe batetik zetorren pianoaren hits gozoa entzun zuen geroxeago. Eta alaitasunez bete zitzaion barrena gure sorgintxoari.
4. Maripertxentak piano-jotzailearen gelako balkoiko kristala jo zuen, “ kax,kax”.
- Nor dabil hemen ordu hauetan? – Galdetu zuen Dionixio piano-jotzaileak.
 - Ni MAripertxenta naiz,sorgina. Baina ez beldurtu, munduko gizon, emakume eta haur guztien laguna izan nahi dut. – esan zion Maripertxentak.
 - Zu sorgina? Zer diozu? Ametsetan ari ote naiz?
 - Ez, ez ... itsaso zabalaren beste aldetik etorritako benetako sorgin baten aurrean zaude. Begira iezadazu ongi- erantzu zion Maripertxentak. Baina ezinezkoa zen piano-jotzaileak sorgina ikustea, itsua baitzen.
5. Bai, gaztetan, suziri batek jo zuen Dionixio aurpegian, eta bizitza osorako itsu geratu zen. Oso bihotz eneko gizona zen Dionixio piano-jotzailea. Horregatik esan zion gau hartan MAripertxentari:
- Zatoz barrura, zatoz. Kanpoan baino hobeto egongo zara suaren epelean eta.
- Gero, erratz gainean etorri al zen galdetu zion Dionisio itsuak, eta Maripertxentak erantzun zion:
- Ez, ukendu magiko batekin igurzten gaituzue txiki-txikitan, eta segituan hasten gara hegan.
- Horrela, egunsentian txoriak kantari hasi arte egon ziren itsua eta sorgina hizketan.
6. Maripertxenta dionixioren etxean geratu zen bizitzen. Oso ondo konpontzen ziren biak. Lierni izeneko neskatila bat egunero joaten zen Dionixioren etxera pianoa jotzen ikastera. Maripertxenta eta Lierni lagun handiak egin ziren. Sorginak abesti polit bat erakutsi zion Lierni eta Dionixiori:

Gaueko ilunean

Zuhaitz bitartean

Ilargia ageri da

Biribil batean.

7. Maripertxenta eta Liernik bihurrikeri bat baino gehiago egin zituzten ondorengo hilabeteetan. Arratsalde batean, Liernik ikastolako leiho bat erdi irekita utzi zuen. Gero, etxerakoan, osaba Plorentiñoren etxetik txapela bete asto-gorotza hartu zuen. Gau hartan, Maripertxenta iakstolara sartu zen erdi

irekian utzitako leihotik. Txapela bete asto-gorotza utzi zituen andereño Petraren mahai gainean. Hurrengo goizean, su eta gar jarri zen andereñoa. Asto-gorotzak ikastola ondoko ikastola ondoko baratzean bota zituen, eta txapela hango txorimaloari jarri zion buruan.

8. Baina egun hartan, hiru lapur sartu ziren Dionixioren etxera piano lapurtzera. Maripertxenta, une hartan, bere ohe gainean etzanda zegoen sabaian zebilen armiarma bati begira. Zalaparta hotza entzutean, bere gelako atearen giltza-zulotik ikusi zituen hiru lapurrak, Dionixio soka batekin lotuta zeukatzen. Maripertxentak hartu zuen sabaiko armiarma eta hegan atera zen gelatik. Eta esan zien lapurrei:

- Hara hemen nire armiarma magikoa. Honek hozka egiten badizue, lo hartu eta ez zarete gehiago esnatuko. Tira, egin hozka honi lehenago, gero horri eta gero hari. Hiru lapurrak korrika eta garrasika irten ziren Dionixioren etxetik. A zer asaitua hartu zuen itsu gizajoa sorginak soka askatu zizkionean!

9. Ekainaren 15ean hartu zituen oporrak Liernik. Hurrengo goizean, Maripertxentarengana joan zen. Eta galdetu zion bere lagu sorginari:

- Zer egin behar duzu zuk oporretan?

Eta sorginak erantzun zion:

- Begira, Lierni! Nire oporrak bukatu dira. Laster itsaso zabala gurutzatu eta nire etxera joan beharko dut berriro, Sorginzulora. Baina etorriko naiz berriro zuek bisitatzen. Liernik eta Dionixiok pena hartu zuten, baina ulertzen zuten pertsonak pertsonekin bezala, sorginek sorginekin bizi behar dutela.

10. San Joan bezperan, elkar agurtzeko, talta eder bat jan zuen Dionixiok, Maripertxentak eta Liernik. Gero ikatzarekin aurpegia, eskuak eta hankak belzteko eskatu zion sorginak Lierniri. Eta gauean, beltz-beltz eginda, mozorroturik, atera zen Maripertxenta Dionixioren etxetik hegan. Herriko plazan jendea saltoka zebilen San Joan suaren inguruan, Hantxe ibili zen Maripertxenta ere dantzan, salto eta kanta.

Dantzaldia bukatzerakoan, ikusleei musutxoak bidaliz alde egin zute hegan. Herritar guztiak harriturik geratu ziren, eta Lierni bi malko gazi lehertu zituen mihiaren puntarekin

*Horrela bazan, ez bazan
Zuk zure dantza egizu plazan.*

IV. ERANSKINA



Zer du Tukanek?		12.1
Otsanda	Kaixo, Tukan.	(Badoa)
Tukan	(Poliki eta triste antzean) Kaixo, Otsanda.	Igela Agur, Tukan, bihar arte. (Otsanda iristen da)
Otsanda	Zer moduz zaude?	Otsanda Kaixo, Igela, argi eta goibela.
Tukan	Psss, hainbestean...	Igela Kaixo, Otsanda, festa eta parranda
Otsanda	Baduzu denbora pixka bat nirekin jolasteko?	Otsanda Zer du Tukanek?
Tukan	Gaur ez, Otsanda, etxera noa, nekatua bainago.	Igela Horixe esaten dut, ba. Zer du Tukanek?
Otsanda	Ea, zatoz pixka bat.	Otsanda Triste eta buru makur dago.
Tukan	Mokoari ere ezin diot eutsi.	Igela Eta moko makur ere bai, erabat.
Otsanda	Tira, ba, gero arte. (Badoa eta Igela iristen da)	Otsanda Ez du gurekin jolastu nahi; arraroa da, ezta?!
Igela	Kaixo, Tukan.	Igela Bai, egia esan.
Tukan	Kaixo, Igela.	Otsanda Ziur triste dagoela bere basoaz oroitzen delako.
Igela	Zer moduz zaude?	Igela Eta bere adiskideez.
Tukan	Psss, hainbestean...	Otsanda Jakina, horixe gertatzen zaio.
Igela	Etorriko al zara nirekin jolastera?	Igela Eta zer egin dezakegu?
Tukan	Gaur ez, Igela, nekatua bainago.	Otsanda Hori... zer egin dezakegu?
Igela	Pixka baterako bakarrik.	
Tukan	Mokoari ere ezin diot eutsi, bihar arte.	

(Biak pentsatzen hasten dira, bueltaka. Gelditzen dira, elkarri begiratu eta burua alde batera eta bestera mugitzen dute ezetz esateko. Ez zaie ezer ere bururatzen. Hirugarrenean, ordea, badirudi zerbait bururatu zaiela.)

Otsanda Zerbait bururatu zaizu?

Igela Bai, orain bai.

Otsanda Goazen haren bila.

Igela Eta musu bat emango diogu.

Otsanda Eta krispetak eramango dizkiogu, asko gustatzen baitzaizkio.

Igela Eta ikusi-makusi egingo dugu.

Otsanda Eta gero basoari buruzko gauzak kontatzeko esango diogu.

Igela Bai, tigrea eta tximeletaren istorioa.

Otsanda Eta zuhaitzetik jaisten ez zen sugearena.

Igela Bai, horixe, horixe; hori beldurra.

Otsanda Nik, beharbada, bufanda bat eramango diot; hemen hotza izan behar duelako, oihanean hain bero handia egiten duenez...

Igela Ideia ederra da benetan! Nik bufanda berogarria.

Otsanda Eta... ez badu inor ikusi nahi...?

Igela Eta... alde egiteko esaten badigu...? 12.

Otsanda Beharbada esango du: aizu, ez dut inorekin egon nahi, utzi bakean, kaparrak zarete; basoko nire lagunak jatorragoak ziren jolaserako, maitagarriagoak, eta gauza gehiagotan jolasten zekiten.

Igela Beharbada esango du: Aizu, bakarrik egon nahi dut, eta intxaur bat hartu eta botako digu, eta buruan kozkorra egingo digu... eta orduan, zuhaitzera salto egingo dut, adarra mugitu eta esango diot: kontuz gero, kontuz gero...

Otsanda Beharbada esango du: aizu, hementxe telebista lasai ikusten ari naiz, eta urez betetako ontzia botako digu...

Igela Begira, ura hotza badago... zuhaitzera igoko naiz eta, eta, eta, eta...

(Igelak eta Otsandak elkarri begiratzen diote hainbat segundoz)

Igela Txoropitoak gaude, ala?

Otsanda Bai, Tukan gaixoa, nik uste dut gurekin egon nahi izango duela. Saiatu behar dugu!

Igela Horixe ba, saiatu behar dugu. Goazen!

(Igela eta Otsanda Tukanen zuhaitz azpira iritsi dira)

Otsanda (Gorantz begira eta eskua luzatuz) Euria ari al du?

Igela (Gorantz begira eta eskua luzatuz) Ba, euria ari du.

Tukan Ez du ari, negarrez ari bainaiz.

Otsanda Tukan, Tukantxo, atera ezazu mokoa.

Igela Tukan, Tukan gurea, non sartu zara maitea?

Tukan Hip, hip, hementxe nengoen, negarrez.

Otsanda Zer duzu?

Tukan Nire basoaz oroitu naiz, bero-beroa baita, goxo-goxoa...

Igela Bufanda ekarri dizugu.

Otsanda Oso berogarria.

Igela Eta zurekin jolastu nahi dugu.

Otsanda Eta zure istorioak entzun nahi ditugu.

Igela Negar egiteari uzteko.

Tukan Orain jaitsiko naiz.

Igela Zatoz, jarri hemen, bion artean. Horrela bero handiagoa izango duzu.

Tukan Egia da, horrela beroago nago, eta pozago ere bai. Pozten naiz zuek etorri izanaz. 12

Igela Eta gu ere bai. Eta pozik gaude intxaurrik bota ez diguzulako, ezta ur hotzik ere ez.

Tukan Zer?

Otsanda Ezer ez; ez egin jaramonik Igelari, batzuetan nolako gauzak esaten dituen...

Igela Tigrea eta tximeletaren istorioa kontatzen badiguzu, gero intxaurraren eta ur hotzarena kontatuko dizugu.

Tukan Ongi da.

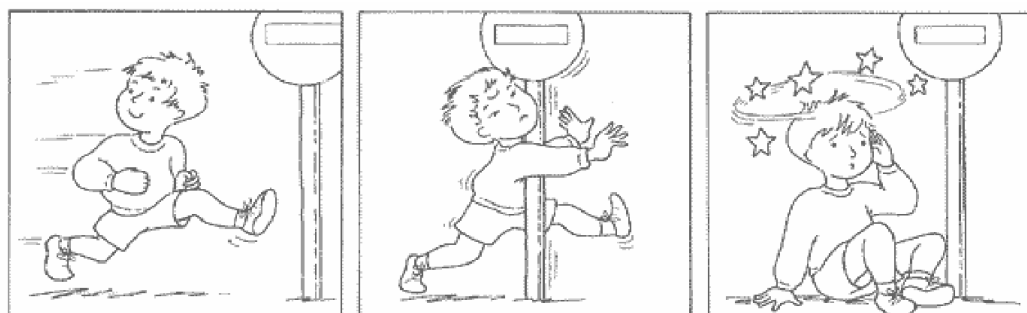
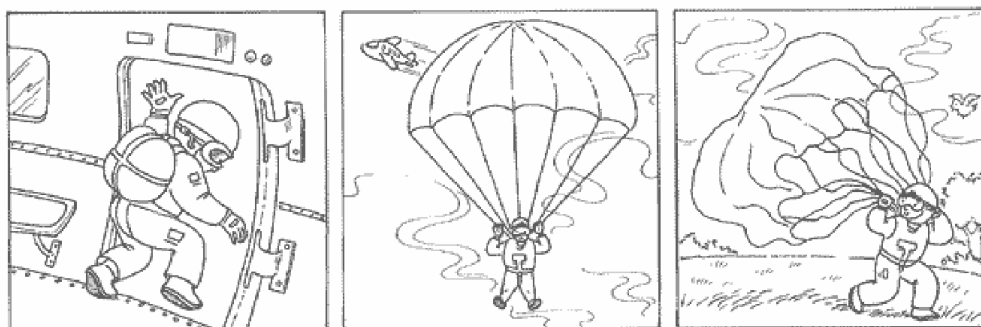
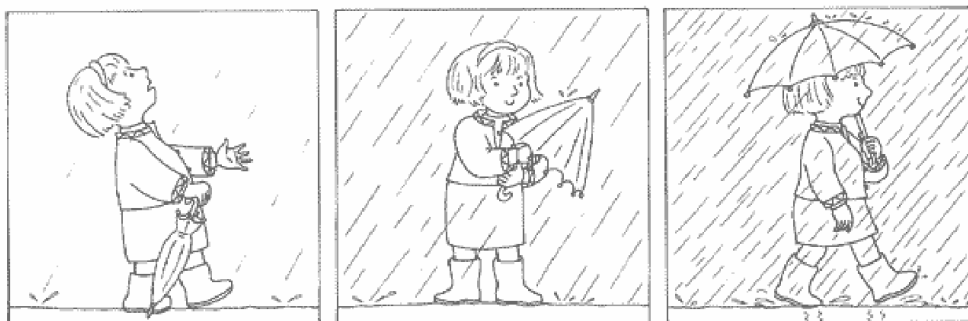
Otsanda Zer, egingo al dugu lasterketa errekaraino?

Tukan Ongi da; bat, bi eta... hiru.

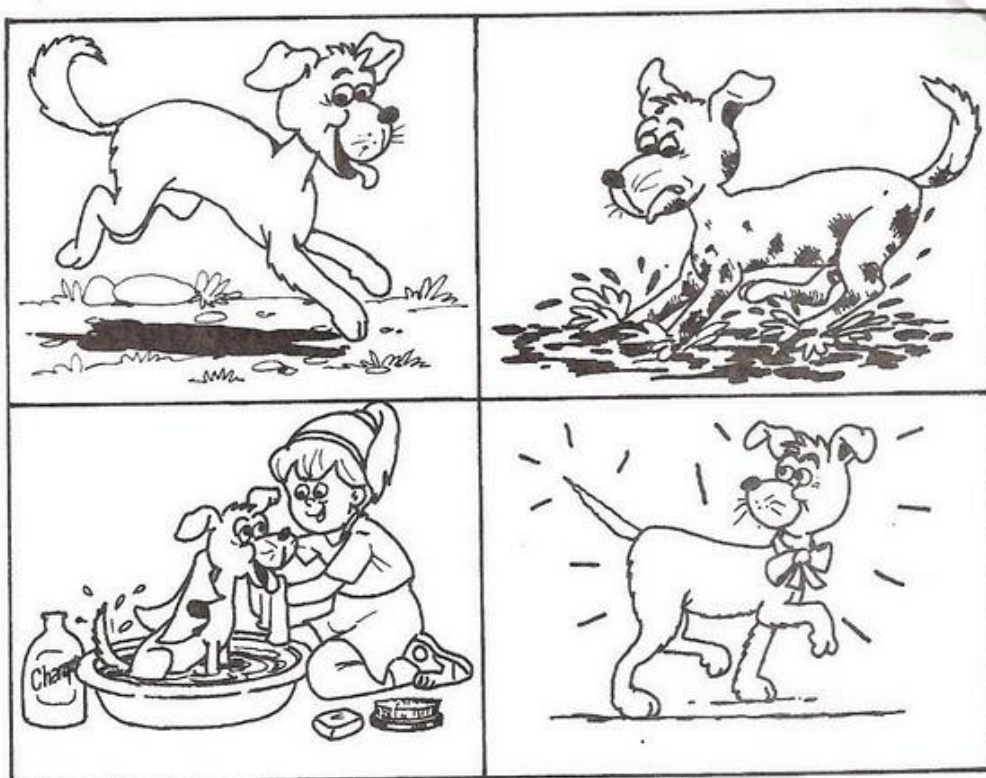
(Tukan, Otsanda eta Igela lasterrean doaz)

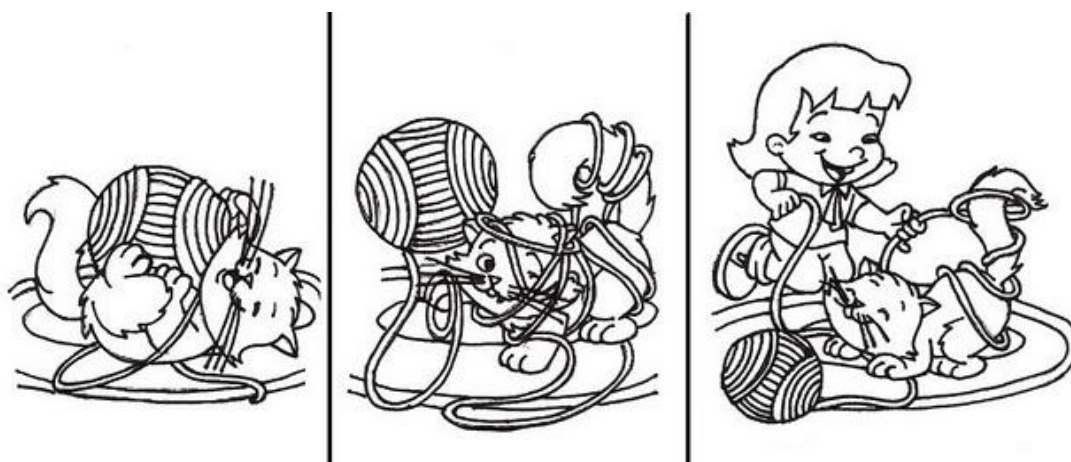
AMAIERA

V. ERANSKINA: (http://dc360.4shared.com/doc/TKw_t7dd/preview.html)

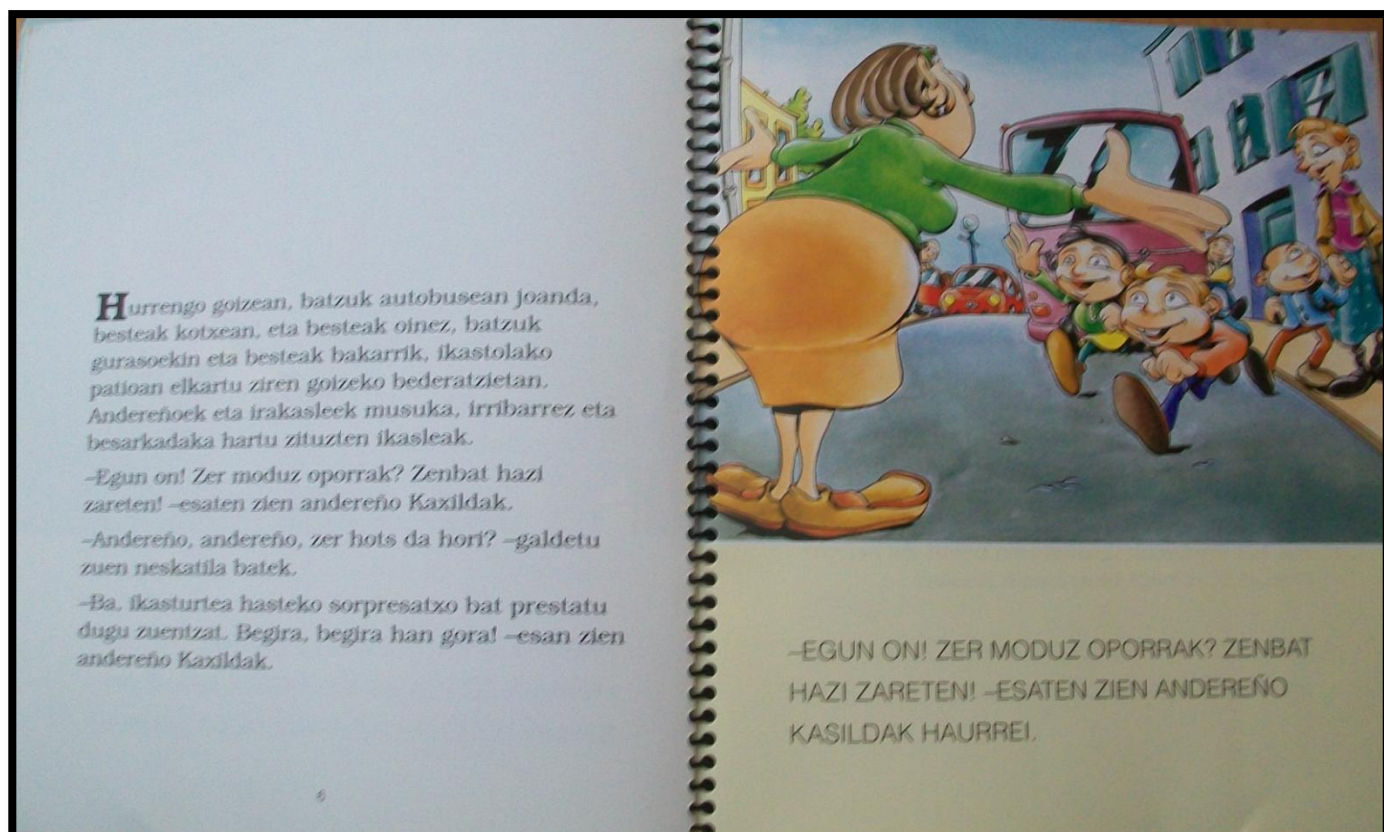
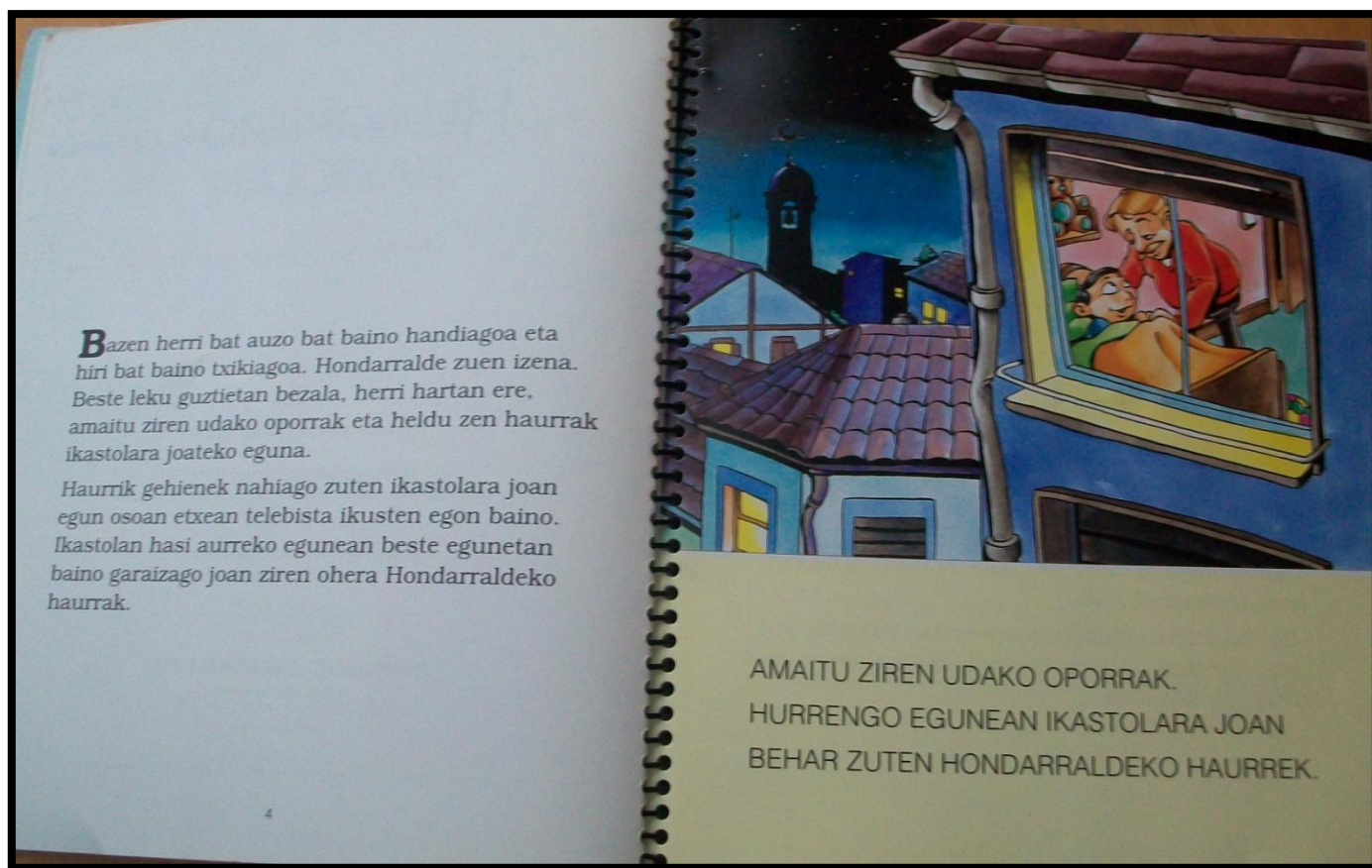


Ahozko kontaketa testuak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan murgiltze prozesuan





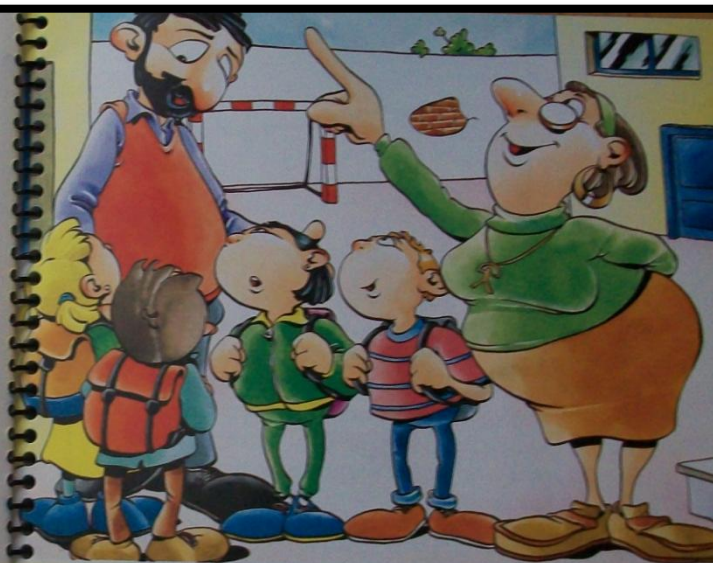
VI. ERANSKINA (Urtxinta proiektua, 5 urte)



Eta orduan, "ta, ta, ta..." helikoptero bat azaldu zen laino artetik, han, inguruko etheen gainean.

-Ikastolako zuzendaria da. Helikopteroan dator oporretatik. Ez al da sorpresa polita? -jarraitu zuen esaten andereñoak.

-Kontuz, baztertu denok, patioan hartuko du lurra eta, helikopteroak -esaten zien behin eta berriro Fernando irakasle bizardunak ikasleei.



HAURRAK ETA IRAKASLEAK PATIOAN ZEUDELA,
HELIKOPTEROAREN HOTSIA ENTZUN ZUTEN:
"TA, TA, TA..."

Egia zen. Han zetorren Romualdo zuzendaria helikopteroan. Oporretan zegoen lekuan, zozketa batean tokatu omen zitzaion ibilgailu hegalarari hura. Nola gidatzen zen erakutsi ziotenean, pentsatu omen zuen bere artean: "Nire ikastolako haurrei inoiz izan duten sorpresarik handiena eman behar diet".

Eta hantxe zeuden orain ikastolako haur guztiak gora begira begiak eta ahoak zabal-zabal eginda.

Baina, dirudienez, Romualdo urduri samar jarri zen lurra hartzeko garaian. Helikopteroa saltoka, biraka eta puzkerka hasi zen.



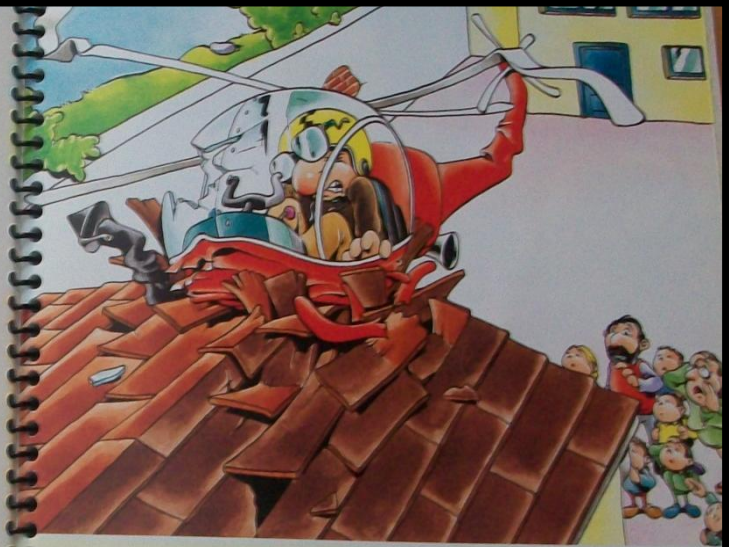
ROMUALDO ZUZENDARIA ZETORREN HELIKOPTEROAN. BAINA OSO URDURI JARRI ZEN LURRA HARTZEKO GARAIAN.

Irakasle bizarduna patioaren erdian jarri zen helikopteroari begira, mukizapi bat astinduz. Hemen, Romualdo, hemeen... Patioaren erdian... Ez al nauzu ikusten, ala?

Baina alferrikakoak izan ziren hango buila eta mukizapiak. Zarata handi eta luze bat entzun zuten denek eta ikastolako teilatua txiki-txiki eginda geratu zen. Hantxe lur hartu baitzuen Romualdoren helikopteroak. Ez dago esaterik nolako iskanbila sortu zen orduan ikastolako patioan.

-Azkar! Deitu anbulantziari!

-Romualdo! Romualdooo... Ongi al zaude?



IKASTOLAKO TEILATUAN GELDITU ZEN ROMUALDOREN HELIKOPTEROA. ISKANBILA HANDIA SORTU ZEN IKASTOLAKO PATIOAN.

12

Etan ziren sutiltzaleak grua handi batekin, etan zuten anbulantzia oihuka eta dizdizka, eta klinikara eramaz zuten Romualdo gizaioa. Bi hankak hautsita eta buruan izugarritzko kolpeak zeuzkan. Helikopteroa patioan utzi zuten. Hark ere hankak hautsita zeuzkan eta muturra zanpatuta.



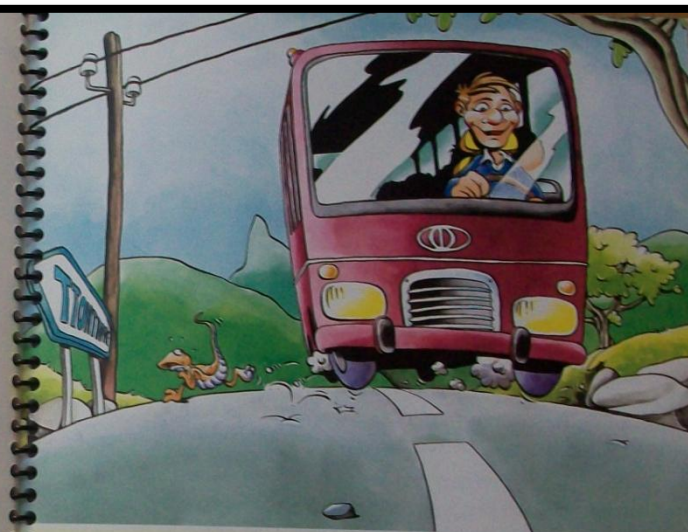
ROMUALDO GIZAJOARI BI HANKAK HAUTSI ZITZAIZKION, ETA KLINIKARA ERAMAN ZUTEN ANBULANTZIAN.

Aste bete osoa beharko omen zuten igeltseroek Hondarraldeko ikastola konpontzen. Baina herri hartako hurrek ikastolara joan nahi zuten. Zer egin? Ideia on bat bururatu zitzaien orduan Pernandori eta Kaxildari:

-Ttonttorpeko ikastolara joango gara egunero autobusean. Horrela, lagun berriak egingo ditugu. Gu mintzatuko gara hango irakasleekin eta ez da arazorik egongo.

Eta halaxe egin zuten. Ttonttorpe Hondarraldetik oso hurbil dago. Aste osoan zehar, Hondarraldeko ikastolako haurrak Ttonttorpeko ikastolara joan ziren autobusean beren irakasleekin. Bazkaldu ere ikastolako jangelan egiten zuten.

16



HONDARRALDEKO IKASTOLAKO HAURRAK
TTONTTORPE HERRIKO IKASTOLARA JOAN
ZIREN ASTE OSO BATEAN.

Bi herrietako hurrek elkarrekin egiten zituzten marrazkiak, elkarrekin ikasten zituzten hizkuntza, matematika eta plastika, eta elkarrekin jolas egiten zuten.

Baina azkar iragan zen aste hura, eta ostiral arratsaldean izugarrizko festa antolatu zuten Ttonttorpeko ikastolako patioan, joko eta lehiaketekin.

16



OSTIRAL ARRATSALDEAN IZUGARRIZKO FESTA
ANTOLATU ZUTEN TTONTTORPEKO IKASTOLAKO
PATIOAN.

Penaz agurtu zuten elkar Hondarralde eta Tonttorpeko haurrek. Oso ongi pasatu baitzuten astea elkarrekin, eta azkenerako lagun handiak egin ziren.

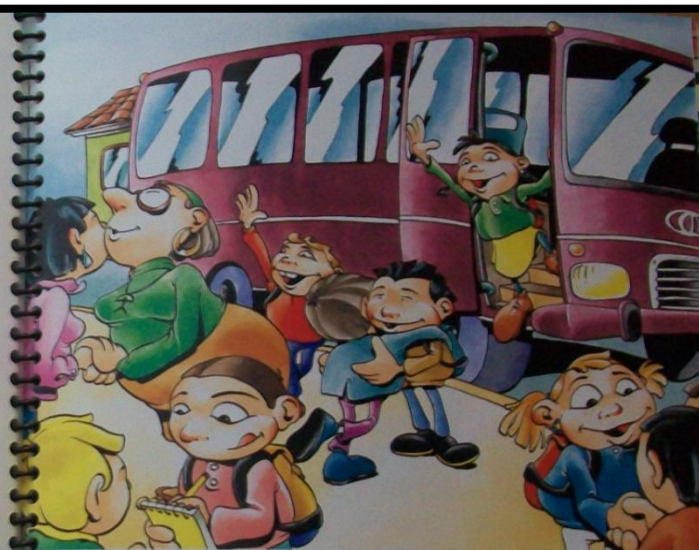
-Agur, berriro ere etorri!

-Zuek ere azaldu helikopteroa ikustera!

-Zuen marrazkiak bidali. Eta eskutitzak ere bai.

-Nafarroa Oinezan elkar ikusiko dugu!

20



-AGUR! BERRIRO ETORRI!

-ZUEK ERE HONDARRALDERA JOAN HELIKOPTEROA IKUSTERA.

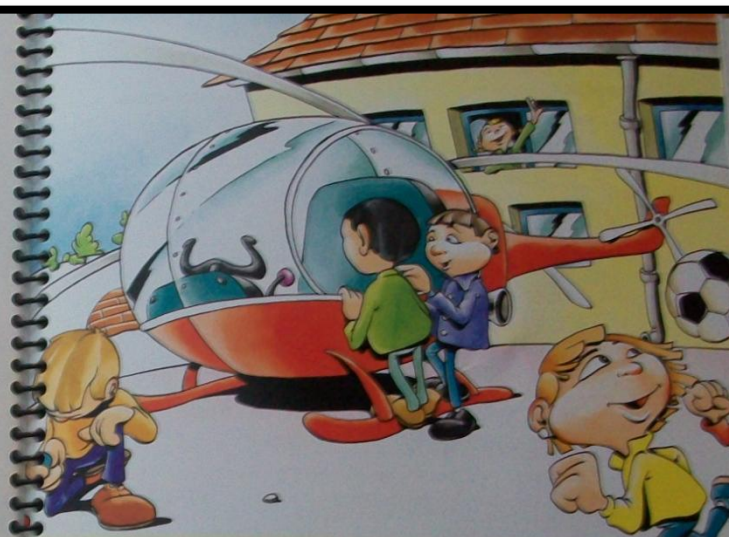
HORRELA AGURTU ZUTEN ELKAR BI HERRIETAKO HAURREK.

Orain Hondarraldeko ikastola konponduta dago, eta oso gustura joaten dira haurrek egunero ikasi eta jolas egitera. Helikopteroa oraindik patioan dago.

Romualdo sendatzen denean, helikopteroa konpondu eta airez joango omen dira Hondarraldeko haurrek Tonttorpekoak bisitatzerara. Eta bitartean, marrazkiak eta eskutitzak bidaliko dizkiote elkarri.

Eta Hondarraldeko haurrek joan baziren Tonttorpera, zuek ere joan zaitezte zeuen aldameneko herrira.

22



HONDARRALDEKO IKASTOLA KONPONDU ZUTEN, BAINA HELIKOPTEROA ORAINDIK PATIOAN DAGO.

NAHI BADUZUE, TTONTTORPERA JOAN. BAINA EZ ROMUALDOREN HELIKOPTEROAN.