

HIZKUNTZA

Olatz ETXEBERRIA URRESTARAZU

**IRAKURKETA ETA IDAZKETA
PROZESUEN HASTAPENAK HAUR
HEZKUNTZAN**

**INICIACIÓN AL PROCESO DE LA
LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

GBL 2016

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Infantil

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

**IRAKURKETA ETA IDAZKETA PROZESUEN
HASTAPENAK HAUR HEZKUNTZAN**

***INICIACIÓN AL PROCESO DE LA
LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL***

Olatz ETXEBERRIA URRESARAZU

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Olatz ETXEBERRIA URRESTARAZU

Izenburua / Título

Irakurketa eta idazketa prozesuen hastapenak Haur Hezkuntzan

Gradu / Grado

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 Joxe ZUBIRI LUJAMBIO

Saila / Departamento

Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2015/2016

Seihilekoa / Semestre

Udaberria

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 Graduak, 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 ikasketa-plan 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 dituena. 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 moduluak bidea ematen digu lanaren 2.1 atalean, non curriculumaren presentzia, haurren garapen prozesuak, gaiarekiko definizioak eta hizkuntzarekiko hainbat jabekuntza prozesu nabarmentzen diren.

Didaktika eta diziplinako moduluak bereziki 2.2 atalean garatzen dira, gaiari loturiko oinarrizko prestakuntzako moduluak praktikan nola jarri adierazten delarik, gaititu beharreko faseak eta erabili daitezkeen metodologiak azaltzen diren, 2.1 atalari jarraipena emanez.

Halaber, Practicum modula 4.1 atalean antzeman daiteke, marko teorikoan azaldurikoari egiazkotasuna emateko praktikumeko gela bateko hurrekin eginiko ikerketa txiki bat azaltzen delarik.

Azkenik, aukerako modula (kasu honetan Pedagogia Terapeutikoa) laneko atal guztietan garatzen da, gaiari loturiko nahasmenduen ezaugarriak, identifikazioa eta esku-hartzea azaltzen diren; eta alderdi praktikoan horietako batzuei zuzenduriko proposamenak ikus daitezkeen.

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” eta “conclusiones” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Gratu Bukaerako Lan (GBL) honetan irakurketa eta idazketa prozesuen hastapenak aztertuko ditut, Haur Hezkuntzako bigarren zikloan oinarriturik, hezkuntza etapa honetan jada prozesu horiekiko interesa erakusten hasten baita haurra, inguratzen duen munduan duen funtzionaltasunaz ohartzen baita.

Horretarako, hasiera batean testuinguru orokor bat egingen dut, gaia zertan datzan eta zein ezaugarri dituen ikusteko. Horri jarraipena emanez, gaia praktikan jartzeko kontuan hartu behar diren hainbat aspekturen inguruan arituko naiz; hala nola gainditu beharreko faseak, erabil daitezkeen metodologiak, edota kontuan hartu beharreko irizpideak.

Esan beharra dago lan osoan zehar aniztasunaren trataera kontuan hartuko dela, hezkuntza inklusioaren prozesuan murgildurik dagoen heinean aurki ditzakegun nahasmendu ezberdinak azalduz, horiekin egin beharreko esku-hartzea aipatuz eta egunerokotasunean haurren garapen prozesu ezberdinak errespetatzeak duen garrantzia nabarmenduz.

Azkenik, lanari atal praktikoarekin amaiera emanen diot, oinarri teorikoari egiazkotasuna emanen dion ikerketa bat adieraziz (practicum aldiko gela batean egina dena) eta prozesuan haurra laguntzeko baliagarriak izan daitezkeen proposamenak eginez.

Hitz gakoak: irakurketa; idazketa; kontzientzia fonologikoa; aniztasuna; funtzionaltasuna.

Resumen

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) analizaré el proceso de la iniciación a la lectoescritura, basándome en el segundo ciclo de Educación Infantil; ya que en esta etapa el niño/a empieza a demostrar interés por adquirir esa habilidad, influenciado por la funcionalidad que ve en el mundo que lo/la rodea.

Para ello, comenzaré con un contexto general, que servirá para informarnos de qué trata el tema. Dándole continuidad a este apartado, hablaremos de los aspectos a tener en cuenta a la hora de poner en práctica el tema.

Me gustaría remarcar que durante todo el trabajo se tendrá en cuenta la diversidad, explicando las diferentes necesidades educativas que podamos encontrarnos en esta educación inclusiva en torno a este tema y remarcando la importancia de tener en cuenta los diferentes ritmos de adquisición de estas habilidades.

Por último, tenemos un apartado práctico, donde daremos credibilidad a lo explicado teóricamente mediante una investigación; y veremos diferentes dinámicas que podemos tener en cuenta para acompañarles a los niños/as en el proceso de la lectoescritura.

Palabras clave: lectura; escritura; conciencia fonológica; diversidad; funcionalidad.

Abstract

In this Research project I am going to analyze the initiation process of reading and writing, based in the second stage of Pre-school Education; Due to the fact that in this stage the child already starts demonstrating interest to acquire this skill, because he/she sees its functionality in his/her environment.

For that, I am going to start with a general theoretical context, which will be used to reported about the topic of the project. Following this section, I am going to talk about the aspects that we have to take into account when we want to put it in practice.

I would like to remark that during the work or project, is important the diversity because the different educational needs that we can find in this inclusive education will be explained, and also, the importance of the acquisition of different rhythms in these skills.

Finally, the project ends with a practical section, which consists in get credibility of the theoretical section by one investigation; and apart from that we could find different examples of dynamics that we could use to accompany the child in the reading and writing process.

Keywords: reading; writing; phonological awareness; diversity; functionality.

Aurkibidea

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Objetivos	2
2. GAIA TESTUINGURATZEKO OINARRRI TEORIKOA	3
2.1 Curriculumak hizkuntzari egiten dion erreferentzia	3
2.2 Haur Hezkuntzako bigarren zikloko haurren garapena (3-6 urte)	5
2.2.1 Garapen kognitiboa	6
2.2.2 Garapen soziala	7
2.2.3 Garapen afektiboa	8
2.2.4 Garapen motorea	9
2.2.5 Garapen komunikatiboa	11
2.3 Definizio baten bila	13
2.4 Hizkuntzaren jabekuntza. Prozesua	14
2.4.1 Ahozko hizkuntza	16
2.4.2 Kontzientzia fonologikoa	17
2.4.3 Irakurketa eta idazketa, prozesu banaezinak	18
2.5 Hizkuntzaren ikaskuntza testuinguru elebidunetan	20
2.6 Irakurketa-idazketa prozesuan egon daitezkeen nahasteak eta zailtasunak	21
3. GAIA PRAKTIKAN JARTZEKO EUSKARRI TEORIKOA	27
3.1 Irakurketa eta idazketaren jabekuntzaren faseak	27
3.1.1 Irakurtzen ikasteko faseak	27
3.1.1.1 Alfabetatu aurreko fasea	27
3.1.1.2 Alfabetatze partzialeko fasea	27
3.1.1.3 Alfabetatze osoko fasea	28
3.1.1.4 Alfabetatze finkatuko fasea	28
3.1.2 Idazketaren psikogenesia	29
3.1.2.1 Fase aurre-silabikoa	29
3.1.2.2 Hipotesi silabikoa	31
3.1.2.3 Hipotesi silabiko-alfabetikoa	31
3.1.2.4 Hipotesi alfabetikoa	32

3.1.3 Hizki larria eta xehearen ikaskuntza	33
3.2 Idazketa prozesuan metodologia ezberdinak	34
3.2.1 Eredu sintetikoa edo induktiboa	35
3.2.2 Eredu analitikoa edo deduktiboa	35
3.2.3 Eredu mistoa	36
3.3 Idazketaren hastapenak hezkuntza inklusiboan	36
3.3.1 Metodologia eraikitzailea, globala eta funtzionala	37
3.3.2 Esku-hartze didaktikorako irizpideak	40
3.4 Irakurketa-idazketa prozesuan egon daitezken nahasteen esku-hartzea	41
4. ALDERDI PRAKTIKOA	48
4.1 Teoria praktikan jarritz	48
4.2 Idazketaren hastapenak lantzeko ikastetxeetako adibideak	60
4.3 Beste iturrietako esperientzia baliagarriak	63
4.4 Nire proposamenak	65
CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFIA	76
ERANSKINAK	
I. ERANSKINA	

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

1.1 Antecedentes

El lenguaje es una de las principales características que nos diferencian a los y las humanas del resto de los seres vivos. Gracias a la lengua podemos comunicarnos entre nosotras y nosotros, y ello nos permite analizar, discutir, admitir, cuestionar, y aprender; utilizando tanto el lenguaje oral como el escrito. Por lo tanto, para que cualquier persona pueda desarrollarse y pueda aprender autónomamente en esta sociedad, será imprescindible que adquiera las capacidades necesarias en el lenguaje, tanto oral como escrito.

Si observamos al niño o la niña de nuestro entorno, veremos que el lenguaje oral lo adquiere desde los primeros años con el refuerzo de los adultos de su alrededor, y desarrolla esa capacidad sin mayores problemas. Pero además de ello, podemos observar también cómo él o ella por su cuenta muestra el interés por entender el mundo de la lectoescritura; ya que su entorno está rodeada o rodeado de referencias escritas (carteles, revistas, anuncios, libros, instrucciones, etc.) y se da cuenta de que para las personas que manejan la lectoescritura esas referencias escritas tienen una funcionalidad. Por lo tanto, en la etapa de Educación Infantil la lectoescritura será una de las habilidades a tener en cuenta, para poder ayudarle a aquel niño o aquella niña que muestre el interés en desarrollarlo.

Teniendo eso en cuenta, este trabajo puede servirle de ayuda al docente o a los adultos que quieran trabajar la habilidad de la lectoescritura. Está fundamentado en dos apartados principales. En el primero encontraremos información teórica sobre el proceso de la adquisición de lenguaje, el proceso de la lectoescritura, la importancia de respetar los diferentes ritmos del niño o de la niña (ya que no todos/as desarrollan al mismo tiempo estas habilidades), las metodologías existentes para llevar a cabo dichas habilidades y diferentes necesidades que podemos encontrar en el proceso de la lectoescritura.

La segunda parte del trabajo está orientado al aspecto práctico del tema, y consta de una pequeña investigación hecha en una clase real para verificar lo dicho en la parte teórica del trabajo, y además de ello, en esta segunda parte del trabajo encontraremos diferentes ejemplos de actividades y dinámicas que pueden llevarse a cabo para acompañar al niño o a la niña en el proceso de la lectoescritura (tanto dinámicas vistas en los prácticum, como en revistas de educación, o propuestas creadas por mí).

Por lo tanto, podemos decir que hablaremos del proceso de desarrollo de la lectoescritura basándonos en la diversidad (respetando los diferentes tiempos de desarrollo, el hecho de desarrollarse en un entorno bilingüe y las posibles necesidades que pueda haber) y en la funcionalidad, ya que es la única forma en la que podremos acompañar exitosamente a los niños y las niñas en su proceso individual de la lectoescritura.

1.2 Objetivos

Este trabajo está basado en la resolución de los siguientes objetivos:

- Conocer la forma en la que puede influir los diferentes ámbitos de desarrollo al proceso de la lectoescritura.
- Conocer el proceso de adquisición de las lenguas.
- Analizar el proceso de la lectoescritura.
- Analizar los diferentes métodos de enseñanza.
- Comprender la existencia de los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Conocer las necesidades educativas específicas y especiales que pueda haber en el proceso de la lectoescritura.
- Proponer diversas actividades para ayudar al niño o a la niña en este proceso.

Por lo tanto, hay que remarcar que el trabajo trata de dar a conocer diferentes aspectos a tener en cuenta en el proceso de la lectoescritura, para después proponer ejemplos funcionales que puedan ponerse en práctica en el día a día para que el niño/a tenga la oportunidad de desarrollar dicha habilidad partiendo de sus intereses.

2. GAIA TESTUINGURATZEKO OINARRI TEORIKOA

Aurkibidean ikus daitekeen moduan, oinarri teorikoa bi atal nagusitan banaturik dago. Biak ala biak irakurmen eta idazmenaren prozesuez mintzatzen dira, kontzeptu ezberdinetan zentratuz. Lehenengo honek *zer?* galderari erantzuten dio, hau da, gaia testuinguratzeko eta nolabaiteko aurrezagutzak osatzeko balioko luke, modu honetan haurren garapen prozesuez, hizkuntzaren jabetasuna prozesuaz eta irakurmen zein idazmenaren kontzeptuez diharduelarik. Behin lan honetan zer landu nahi dugun jakinik eta horren inguruko oinarri sendoa eraikirik, prest egonen gara gaia nola landu aztertzeko.

2.1 Curriculumak hizkuntzari egiten dion erreferentzia

Irakurmenaren eta idazmenaren hastapenak Haur Hezkuntzako etapatik landu beharreko gaiak dira, aurrerago zehaztuko dugun bezala. Hori kontuan hartuta, atal honetan Haur Hezkuntzako curriculumak hizkuntzari egiten dion erreferentzia aztertuko dugu, egunerokotasunean presente izan behar dugun curriculumak gure gaiari egiten dion erreferentzia ikusteko eta kontuan izan behar ditugun hainbat aspektu jakiteko. Esan beharra dago curriculumak (Bassedas, Huguet, Solé, 1998: 56-58) testuinguru sozial eta kulturalan bizi behar duten pertsonak formatzeko kontuan hartu behar diren helburu eta edukiak jasotzen dituen txostena dela, arduradun politikoek zein hezkuntza espezialistek adosturikoa. Helburu eta eduki hauek analisi soziokulturala, psikologikoa, diziplinartekoa eta pedagogikoa eginez zehazten dira, eta hortaz, eskola kokatua dagoen testuinguruari egokituak daude.

Nafarroako Gobernuak Hezkuntza Departamentuak Haur Hezkuntzako lehenengo zikloari, hau da 0-3 urte bitarteari dagokionez (FORU DEKRETUA, 72/2012), “4. esparrua. Komunikazioa eta hizkuntza” arloan ahozko testuen ekoizpenari eta ulermenari ematen dio lehentasuna, hizkuntza idatziari bi eduki eskaintzen diolarik:

- 5.1 Eguneroko bizitzako testu idatziak eta sinboloen esanahia behatu eta interesa agertzea.
- 5.2 Zenbait testu behatu eta horien helburuarekiko interesa agertzea.

Bigarren zikloan, 3-6 urte bitarteari zuzenduta, aldiz, hirugarren arloan “Hizkuntzak: Komunikazioa eta irudikapena” hizkuntzaren inguruan haurrek lortu beharreko bost helburu orokor adierazten dira (FORU DEKRETUA, 23/2007):

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.
5. Irakurri eta idaztearen erabilera sozialak ulertzen hasi, haien funtzionamendua aztertu eta komunikatu, informatu eta gozatzeko tresna gisa baloratzea.

Helburu horiek lortzeko eduki anitz zehazten dira, eta guri zehazki lehenbiziko multzokoak interesatzen zaizkigu “1. multzoa: Hitzeko hizkuntza”, zeinetan hiru azpiatal bereizten diren “1.1 Entzun, mintzatu eta solas egitea”, “1.2 Hizkuntza idatziaren hastapenak” eta “1.3 Literaturaren hastapenak”. Guk hiru horietatik bigarrena aztertuko dugu, horrek adierazten baititu lan honetarako kontuan izan beharreko oinarriak. Hauek dira bigarren azpiatalak zehazten dituen edukiak:

- Hizkuntza idatziari hurbiltzea komunikatu, informatu eta gozatzeko bidea den aldetik. Haren elementu batzuk aztertzeke interesa.
- Forma idatziak eta adierazpen grafikoko bestelako formak bereiztea. Idatzizko hitz eta esaldi arrunt eta adierazgarriak identifikatzea. Haien arteko berdintasunez eta desberdintasunez ohartzea. Hitz eta esaldi horien bidez idazteko kodea ezagutzen hastea.
- Idatzizko hizkuntzaren euskarriak gero eta autonomia handiagoarekin erabiltzea. Horiek ematen duten informazioa gero eta egokiago erabiltzea.

- Idazmena benetako helburuak betetzeko erabiltzea. Idatzizko hizkuntzaren sistemaren konbentzio batzuk erabiltzeko interesa eta prestasuna (linealtasuna, orientazioa eta espazioaren antolaketa), eta mezuak idazteko gero eta letra zehatzagoa eta argiagoa erabiltzeko gustua izatea:
 - Zenbakiak, letrak eta bestelako zeinuak bereiztea.
 - Letra berberak hitz desberdinetan identifikatzea.
 - Letrak imitatuz grafismoak egitea, ezkerretik eskuinera eta goitik behera.
 - Bere izena eta ikaskideena helburu batzuekin idaztea.
 - Irakasleari testuak diktatzea, horrek idatz ditzan.
- Idatzizko testua egituratzen duten oinarritzko elementuak aipatzeko berariazko hitzak erabiltzea (izenburua, azala, irudia, hitza, letra...)

Hau izanen litzateke irakasle batek oinarritzat hartu beharko lukeena Haur Hezkuntzan hizkuntza lantzerako orduan. Lan honetan curriculumak zehazten duen oinarri horretara iritsi ahal izateko, edo aurrera eraman ahal izateko, irakurmenaren eta idazmenaren inguruan lehenengo hastapenak nola ematen diren eta nola eman daitezkeen adieraziko dugu; hots, haurrek Haur Hezkuntzako lehenengo zikloan eskuraturiko jakintzak bigarren ziklokora iristeko nola elikatu izango da lan honen funtsa, irakurmen eta idazmen prozesuan zentratua.

Ikus daitezkeen bezala, lehenengo zikloak (0-3 urte bitartean) ahozko hizkuntzaren indartzeari ematen dio lehentasuna, hizkuntza idatziaren inguruan interesa soilik bilatuz. Bigarren zikloan hizkuntza idatzia osatzen duten ikurrak, marrak, letrak identifikatzen eta ekoizten jakitea bilatzen da, irakurmenaren eta idazmenaren hastapenek lekua hartuz.

2.2 Haur Hezkuntzako bigarren zikloko haurren garapena (3-6 urte)

Irakurmen eta idazmen prozesuak haurren garapenaren parte dira, eta ikaskuntza guztiak bezala, beste garapen prozesuen menpe daude. Hori dela eta, atal honetan 3-6 urte bitarteko haurren garapen prozesua aztertuko dugu zenbait atal nagusitan

banatuz, baina atal horien garapenak irakurmen eta idazmen prozesuan duten eragina lehenetsiz.

2.2.1 Garapen kognitiboa

Piageten arabera (Soto, 2013) kognizioaren garapena ezagutzaren norberaren eraikuntza (epistemologia genetikoa) bezala ulertzen da. Hau da, indibiduoak bere kabuz ikasten du, esperientzien bitartez, eta bere genetikaren erritmoaren arabera garatuz joanen da; prozesu horretan ikasitakoa asimilatu, egokitu edota jadanik duen egitura kognitiboa eralda dezakeelarik.

Asimilazioa haurrak aurretik eskuratu ez duen datu berri bat dakarrenean eta datu hori lehendik dakienari erantsi nahi dionean ematen da. Egokitze-prozesua informazio berria aurretik hezkuntza edo gizarte esperientzien bitartez eskuratu den ezagutzarekin bat egiteko doitze prozesua da. Azkenik, asimilazioa eta egokitzapenaren koordinazioan, haurrak kanpoko munduarekiko elkarreragina antolatzeke dituen baliabideak sartzen dira, hau da, haurrak baliatzen dituen "tresnak", pixkanaka ikasteko eta gero eta konplexuagoak eta beren artean kualitatiboki desberdinak diren pentsamoldeetarantz eboluzionatzeko.

Piageten arabera Haur Hezkuntzako bigarren zikloko haurra eragiketa aurreko estadioan kokatzen da, non gogamenezko irudiak, oroimena, jolas sinbolikoa, eta hizkuntza nagusitzen diren (Haranburu, 2004: 77). Estadio hau egozentrismo sozial eta intelektualaren estadioa da, non haur bakoitzarentzat bere ikuspegia den errealitate bakarra. Bost urteren buruan haurra hurrengo estadiora pasako da, eragiketa konkretuko estadioa, non egozentrismo hori gaindituz joango den.

Garapen kognitibo hori emateko jolasaz baliatzea ezinbestekoa da (Zupiria, 2010: 15). Izan ere, jolasaren bitartez haurrak jakin beharreko gauzak ikasiko ditu, bere desio ezkutuak eta egoera afektiboa adieraziko ditu, ahozko hizkuntzaren bitartez, noski. Gainera, jolas sinbolikoaren bidez adierazitako hori ondoren marrazki baten bidez irudikatzen animatu ahal zaio, haren desioak grafikoki adierazten bultzatuz; eta beranduago, marrazki horiek hitzen bidez ordezkatuak izan daitezke, modu honetan

idatzizko hizkuntza pentsatzen edo sentitzen duena adierazteko harrimintzat erabiliz. Hau psikomotritate saioekin lortzen da batik bat, lehen aipaturiko asimilazio eta egokitze prozesuaren bidez.

Asimilazio eta egokitze prozesu horretan, gainera, haurrak egiten dituen akatsez baliatu behar gara gatazka kognitiboak sortzeko. Bereziki akats horiek zuzentzeko aukera izan behar du haurrak, eta horretarako gatazka kognitiboez baliatu beharko da. Gatazka hauek gertatzen dira inguruneke gertaera bati buruz dituen hipotesiak kontraesana sorrarazten diotenean, zehazki gertaera horren ezaugarriak dira kontraesana sortzen diotenak (Oihartzabal, 2000: 249-272). Esaterako, uste izatea gauza txikiei letra kopuru txikia dagokiela eta handiei handia; ohartzen direnean *etxea*-ri bost letra dagozkiola eta *pinpilinpauxa*-ri aldiz hamahiru, gatazka kognitibo bat sortuko zaio, eta errealitate hori asimilatuz hasiera batean araututako lege faltsu hori egokitu egingen du.

2.2.2 Garapen soziala

Aipatu bezala, Piagetek adostutako aurre eragiketako estadio honetan, haurra hasiera batean sozialki egozentrikoa da, non jolasetan norbera eta inguruko objektuek parte hartzen duten eta komunikazioa beharrak asetzeko tresna den batez ere. Hala ere, 4-5 urteko adinarekin pixkanaka egozentrismo horretatik aldendu eta beste pertsonekin jolasten zein besteen ikuspegiak kontuan hartzen hasiko da.

Prozesu horretan pertsona helduek erabateko eragina dute. Izan ere, haurrak haiengandik jasotzen du bere gaitasun eta mugen informazioa, eta gizartean bizitzeko oinarritzko jokabide arauak barneratzen ditu. Hortaz, helduen oniritziaren arabera, ekintzak onak edo txarrak izanen dira haurrentzat; berehala ikasten dute zer den helduak gustuko duena, gaitzespena saihesteko eta sariak lortzeko asmoz (Kuku proiektua: 4-5).

Haurraren adinkideen sozializazioari dagokionez, adin tarte horretan harremanak estutuz joango dira, garapen kognitiboa eta komunikazio baliabideak aurrera egin ahala. Hori bai, kuku proiektuan aipatzen den modura, soilik haurraren interesetara

moldatzen dena izango da lagun ona, momentuko interes eta nahiek dute lehentasuna.

2.2.3 Garapen afektiboa

Garapen afektibo egokia izateak garrantzi handia dauka haurren nortasunaren garapenean, harremantzeko gaitasunetan eta egoera berriei aurre egiteko autokonfiantzan.

Garapen afektibo hau familia giroko atxikimendutik landu behar da, Rosa Ana Clemente-k eta M^a Angeles Goicoechea-k (1996) dioten bezala familien barneko giroak emozio-segurtasuna eta maitasun zehatza ematen baititu. Izan ere, atxikimendua autore hauen artikuluan honela agertzen da azalduta:

“Bi pertsonen artean sortzen den emozio-lotura estua; lotura horren ezaugarriak dira bi pertsona horiek elkar maitatzea eta elkarrengandik hurbil egon nahi izatea (Ainsworth eta Bell, 1970)” (Clemente, R. A. eta Goicoechea M^a A. 1996: 6)

Hau kontuan harturik, atxikimendu harremanak pertsona ezberdinekin sor daitezke haurtzaroan (soilik gurasoekin, haur eskoletan beste helduekin, aitona-amonekin) eta horrek eragina izanen du haurren garapen afektiboan. Clamente-k eta Goicoechea-k (1996) haien liburuko *familia-giroa* atalean Clarke-Stewartek 1984an egindako ikerketa baten emaitzak adierazten dituzte, non ondorengoa nabarmendu daitekeen:

- Haur eskoletara edo haurtzaindegietara doan haurrak amarengandik hurbil egoteko premia txikiagoa du etxean hazitakoak baino, hau da, helduagoak dira; nahiz eta desberdintasun hori bost urterekin ezabatzen den.
- Haurtzaindegietan hazitako haurren artean, adimen-garapenak, gizarteratzeak, berdinen arteko harremanak eta heldu arrotzenganako jarrerak maila handiagoak lortzen ditu. Azkeneko bi ezaugarriei dagokienez, gainera, gainontzeko haurrekiko desberdintasunak handitu egiten dira bost urterekin.

Halaber, garapen afektiboa egokia bada, Haur Hezkuntzako bigarren zikloan haurra zaintzailearengandik aldentzen da, txikiagoa baita berarengandik hurbil egoteko eta berarekin harremanak izateko beharrezana.

Hau guztia kontuan izanik, hortaz, haurrak autokonfiantza eta segurtasun ezberdina izanen du eta horrek irakurketa-idazketa prozesuaren hastapenetan ere eragingo du, beregan segurtasun handiagoa duen haurrak ez diolako idazteari edo marrazteari beldurrik edukiko eta saiakera gehiago egingen ditu, hanka sartzeari beldurra izan gabe. Atxikimendu faltagatik (garapen afektibo baxua) norberarekiko maitasun urria duen haurrak, aldiz, bere gaitasun ezari emango dio lehentasuna eta idazteko prozesuaren aurrean ezintasunaren jarrera erakutsiko du, inoiz egin ez duenez horretarako gaitasunik ez duela sinetsiz. Horrenbestez, irakurmen eta idazmenaren hastapenetan aurrera egiteko garapen afektiboa oso lagungarria dela esan dezakegu, hanka sartzeari beldurra izateak prozesu honen ukapena ekar dezakeelako, baita zailtasunak errazago garatzea ere.

2.2.4 Garapen motorea

Atal honetan haurren garapen biosoziala azaltzeari ekingo diogu, hiru arlo nagusitan banatzen dena: gorputzaren kontrola, garunaren egituraketa eta grafomotrizitatearen garapena (Soto, 2013). Hiru arlo horien garapenean aurrera egiteak haurrari idazteko gaitasuna eskuratzea ahalbidetuko dio, idazteko oinarrizkoak diren baldintzak beteko baititu.

Gorputzaren kontrolari dagokionez, bertan ageriko alderdiak eta agerikoak ez direnak ezberdindu daitezke. Agerikoak ez direnen artean tonoa, oreka, arnasaren kontrola eta espazio-denboraren egituraketa daude. 3-6 urte bitartean haurra giharren tentsioa (tonoa) kontrolatzen hasten da, objektuekin dituen esperientzien ondorioz. Horretarako egokitapen praxikoa (baloi bat edo puxika bat hartzeko egiten den tentsio ezberdina) eta nahitako tonoarekin (gorputzaren kontrola, arreta, nortasun emozionala) ikaskuntza eman beharko du haurrak. Orekari dagokionez, tarte honetako haurrak autonomiaz mugitzeko adina oreka eskuratua dauka. Arnasketaren nahitako

kontrola landu beharreko alderdi bat da, bihotz-taupadak jaitsiz arreta eta emozioen kontrola eskuratu ditzan. Espazio-denboraren egituraketaren inguruan, ekintzak antolatzea ahalbidetzen dion koordinazio espaziala eta denborazko koordinazioa kontrolatzen ikasiko du 3-6 urteren bitartean.

Agerikoak ez diren alderdi horien bitartez haurrak gorputzaren kontrola eskuratuko du, eta ondorioz, mugitzeko trebetasun globalean (jauziak, korrika) aurrerapena egin eta kontrol zein koordinazio psikomotore hobea (oreka, mugimendu independentzia) eskuratuko du. Hortaz, independentzia segmentarioa lortuko du, hau da, hankak eta besoak gauza ezberdinak egiteko gai izanen da.

Motrizitate lodi hori garatzea beharrezkoa izanen da idazketaren hastapenei ekin ahal izateko, motrizitate fina lodia ongi garatua dagoenean hasiko baita garatzen.

Garunaren egituraketa aztertuz, giza gorputza funtzionalki asimetrikoa dela esan dezakegu eta 3-6 urte bitarte honetan nagusitasun laterala egingen da, normalean gurutzatua izan ohi dena. Ezkerreko aldean ematen bada, eskuineko aldean funtzioak hobeki egiten dira, eta alderantziz.

Grafomotrizitatearen garapenari dagokionez, Sotoren (2013) arabera esan daiteke idazketan hiru aro ezberdintzen direla. Lehenengoa aurrekaligrafikoa litzateke, zeinetan marrazkiak nagusitzen diren. Bigarrena kaligrafikoa da, non hitzek ideiak komunikatzeko erabili eta idazketa automatizatzen hasten den (hizkiak bereizi, memorizatu eta automatizatu). Hirugarrena postkaligrafikoa da eta bertan idazketan abiadura hartuko litzateke bakoitzak bere letra estiloa garatuz.

Honen inguruan Lowenfeld eta Brittain-ek (Soto, 2013) zehaztasun gehiago adierazi zituzten, lau garai bereiziz: zirriborro garaia (2-4 urte), garai aurre-eskematikoa (4-7 urte), garai eskematikoa (7-9 urte) eta garai errealista (9-12 urte). Guri lehenengo biak interesatzen zaizkigu.

Zirriborro garaian hasiera batean zirriborro desordenatua egingen du, mugimendu inpulsiboak gidatua; ondoren zirriborro kontrolatua osatzen joanen da, mugimendu

kontrolatuz osatua dagoena; eta azkenik zirriborro izenduna osatuko du (3-4 urte bitartean), non haurrak begi-esku koordinazioa garatzen duen, marrazten duena begiratuz eta mugimenduak kontrolatuz. Horrez gain, azken etapa honetan marrazkiari izena jarriko dio eta gauza ezberdinak irudikatuko ditu arrasto ezberdinak eginez. Kolore ezberdinak aukeratuko ditu baina ausaz, garrantzirik eman gabe (Legaz Arozena, 2014: 9-11). Garai aurre-eskematikoan lehenengo aldiz intenzionalitatea agertzen da, helduentzat ulergarria den zerbait irudikatu nahian. Forma kolorea baino gehiago interesatzen zaie eta bereziki pertsonak deituko diote arreta, zapaburu formaz irudikatzen hasiko direlarik.

Hortaz, garrantzitsua izanen da haur bakoitza zein garaitan dagoen eta gaitasun motorea garatua duen ala ez jakitea, bai psikomotrizitate lodia zein fina, “pintza” egiteko gaitasuna izanik eta haren mugimenduak kontrolatzeko gai izanik, idazketaren hastapenei ekiteko prest egongo baita.

2.2.5 Garapen komunikatiboa

Hasieran, haurrak imitazioaren bitartez helduengandik entzuten dituen soinuak imitatuko ditu, eta objektu bakoitzari soinu bat dagokiola ikasiko du. 3-4 urtetarako hizkuntzaren oinarriko soinuak finkatuak izango ditu, nahiz eta ahoskatzerakoan akatsak egitea normala izango den. Hasiera batean 3-4 hitzetako esaldi laburrak egingen ditu eta pixkanaka esaldi luzeagoak egiten joango dira, geroz eta termino zailagoak gehituz, hala nola, izenordeak (gu, zuek, ni, zu, hura), adberbioak (leku-harremanen azalpenak emateko), pluralak edota lehenaldiko aditzak (Uriz et al 1991: 6-22; Kuku proiektua (2016: 3-4).

Haurrak egingo duen hurrengo urratsa sozializazioa izanen da, hau da, hizkuntza solasaldira eta solaskidearen jokabidera egokituko da. 4-5 urterekin jada lehen egiten zituen akatsak desagertu egingo dira, aditzen erabilera nabarmen handituko da eta esaldiak luzeagoak egingo ditu, zenbaitetan kausa-ondoriozkoak ere erabiliz. Horrez gain, ezezko, baiezko, harridurazko eta abarreko esaldiak zehatzago formulatuko ditu. Ikaskuntza handi hau hain azkarra da adin honetan besteen mintzaira aztertzeke joera

duelako. Modu honetan hitz berriak eta biraoak ikasten ditu, gehienbat soinuarengatik edo helduen erreakzioagatik barregarriak suertatzen zaizkionak.

Beranduago, 5-6 urterekin, jada hizkuntzaren soinu guztiak zuzen adierazten ditu eta fonema gutxirekin izaten ditu akatsak (r, x, z, ts, tz, tx). Adin honekin nahiak adierazteaz gain kritikak, aginduak edo eskaerak ere plazaratzen ditu.

Hona hemen adin bakoitzeko aipagarrienak diren ezaugarriak sailkatuta, Trebol-ek (2010) adierazten dituen moduan:

1. Taula. Hizkuntzaren garapena (Trebol, 2010: 41)

2 urte	3 urte	4 urte	5 urte
<ul style="list-style-type: none"> - Neskak hitz egiten hasten dira. - Bi hitzen arteko lotura egiten dute. - 400 hitz maneiatzen dituzte. - "Ez" esaten hasten dira. - Esaldiak sortzeko gai dira. - Predikatua gehiago erabiltzen dute. - "Ura eramango al didazu" bezalakoak esan ditzakete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mutilak hitz egiten hasten dira. - Jabegoa erabiltzen hasten dira: "nirea". - Bere izena eta bost izen gehiago maneiatzen dituzte. - "Eta zergatik?" galderazko esaldiak egiten dituzte. - 1000 hitz inguru konbinatzen dituzte. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2000 hitz ezberdin maneiatu ditzakete. - Hizkuntza egituratua, loturak (<i>eta,edo ...</i>) erabiltzen dituzte. - Hizkuntzarekin josteko gai dira. - Baimena eskatu ordez, "ez?" galdetzen dute. - Galderak egiten dituzte. - Hitzeko adierazpena hobetzen dute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskurtso luzeak emateko gai dira. - Denborazko esaldiak erabiltzen dituzte. - Ez dute ongi kontrolatzen goian/behean, aurrean/atzean, etab.

Irakurketa eta idazketa prozesuan lehenik eta behin haurrak objektu bat soinuen edo hitzen bitartez adieraz daitekeela ikasi beharko du, atal honen hasieran esan bezala. Ondoren soinu edo hitz horiek gainazal baten gainean (papera, arbela, kartelak) lerroen bitartez irudikatu daitezkeela ikasiko du, eta azkenik lerro horien bitartez irudikatua dagoena identifikatzeari ekingo dio (Blakemore eta Frith, 2007). Hortaz, garrantzitsua izanen da haurrak atal honetan adierazitako garapena eskuratzea, irakurketa-idazketaren prozesuko lehenengo urrats hori (objektu bat soinuen edo hitzen bitartez adieraz daitekeela ikastea) ondo finkatua egon dadin, eta hurrengoari ekin ahal izateko. Kontuan izan behar dugu paratutako adin tartekak gutxi gora

beherakoak direla eta haur guztiek ez dituztela hizkuntzaren ezaugarri guztiak adin tarte berdinean eskuratuko.

Haur Hezkuntzako bigarren zikloko haurren garapenaren atal honi amaiera emateko, esan beharra dago haurrak ikaskuntza prozesuan aurrera jarraitzeko eta adierazitako garapena emateko bi baldintza nagusi kontuan hartu behar direla: genetika eta testuinguruaren eragina (Zupiria, 2010: 15). Haurra estimulatu behar da eta aukerak eman behar zaizkio ikaskuntza berriak egiteko. Atal honetan azaldu ditugun alderdi ezberdinen garapena pentsatua dago ohiko garapen prozesua jarraitzen duen haurrarentzat, hots, genetikoki gaitasunak garatzeko aukera dituenarentzat eta haren inguruan estimuluak dituenarentzat (bere neurrian, gehiegizkoa izan gabe).

2.3 Definizio baten bila

Behin haurraren garapena bigarren ziklo honetan nolakoa izan ohi den ikusirik, eta irakurketa-idazketa prozesuen hastapenetan jomuga jarri behar dugula jakinik, zentra gaitezen zer den landu beharreko hori, horrela gero nola landu jakiteko (zer aspekturi eman behar zaien garrantzia gehiago edo zein ordenatan egin beharra den). Horretarako, ikus ditzagun Oihartzabalek (1996a: 9-11) bildutako egile ezberdinen irakurketa-idazketaren definizio edo adierazpenak.

- Mialaret: “Deszifratzen dena ulertzea da irakurtzea, lerrokadetan banatzen diren marrak txiki batzuk pentsakizunetan, ideietan, emozioetan eta sentipenetan itzultzea, alegia”.
- Bloomfield: “Komentzionalki fonemen ordeztatzeko idatzitako zeinuak ikusten direnean ohituraz dagokion hizkuntzako hotsak sortzeko gai izan behar da idazketa alfabetikoa irakurri nahi bada”. “Alfabetoko hitzak zeinu batzuk dira, eta hauek gure hizkuntzako hotsak sortzera garamatzate”.
- Gagner: “Hizkuntza hotsak sortzea, idatzirik hizkiei dagozkien hotsak, alegia”.
- Kainz: “Idatzirik jarritako hizkuntza zeinuetatik esanahia zentzuz jasotzea da irakurtzea, eta ondorioz, zeinu idatziei buruz lortutako ezagutzetan oinarrituz grafikoki adierazitako ideia-multzotik esanahia jasotzeko jarduera”.

- Steiger-Ralph: “Idatzitako edo inprimatutako zeinuen berrezagupena suposatzen du irakurtzeak; berrezagupen horren bidez lehendikako esperientziatik datorren esanahi-osaketarako eragina jasotzen da, eta era berean irakurleak aurrez bere dituen kontzeptuez baliaturik esanahi berriak moldatzen ditu. Horrela gauzatutako esanahiak, irakurlearen asmoarekin adostasunean, prozesu mentaletan antolatzen dira”.
- Molina Garcia: “Aurrez ahoskatutako zeinu batzuen erregistro modu bat baino ez da idatziz ezarritako informazioa. Berrero hots bihurtu behar den zeinu bat baino ez da idatzitakoa, horixe frogatzen digu behintzat, idazketaren jatorriak: idazketa izan baitzen hasiera haietan grabazio-bide bakarra, zibilizazioaren historia guztian giza adimenak burutu zuen hotsaren lehenengo jasobidea izan zen”.

Batzuek zeinu idatzitik zuzenean mezua jasotzera pasatzen dela diote, beste batzuek, berriz, mezua eskuratu aurretik hots-zeinuak antzematen ditugula adierazten dute, hots-zeinu hauek aurretik ezagunak izango direlarik. Egungo irakasleek ere, segun eta nola ulertzen duten irakurketa edota idazketa prozesua, haien ikasleei modu batean edo bestean irakatsiko diete, eta horrenbestez, egunerokotasunean ikasketa prozesu ezberdinak leudeke. Hortaz, definizio hauetatik ondoriozta dezakegu ez dagoela irakurtzen eta idazten irakasteko zein ikasteko prozesu bakarra eta unibertuala, haurrak ahozko hizkuntza maneiatzea beharrezkoa duela irakurmen zein idazmen prozesuei ekiteko, eta zaila dela zehaztea zein prozesu doan aurrena: irakurtzen ikastea edo idazten ikastea. Zentra gaitzen hizkuntzaren jabekuntza prozesua aztertzean, atal honetan ateratako ondorioak argitu ditzagun, gero irakurmen-idazmen hastapenei hasiera nola eman jakiteko.

2.4 Hizkuntzaren jabekuntza. Prozesua.

Lengoaia mota asko daude (musikala, matematikoa, keinuzkoa, hitzekoa, e.a.) eta denak aldi berean garatzea garrantzitsua den arren, guk hitzeko lengoaiaren jabekuntzan aztertuko dugu, hau izango baita kontuan hartu beharko duguna irakurketa-idazketa prozesuan. Horretarako, azter dezagun ondorengo taulan laburki

nola eskuratzen duen hitzezko hizkuntza haurrak adin tarte honetan. Taula Bigas eta Correig-ren liburuan (2000) aipatzen diren egile ezberdinen ekoizpenak bilduz osatu dut, modu bateragarri batean adieraztearren.

2. Taula. Lengoaiaren jabeakuntza 3-6 urte bitartean (Bigas eta Correig, 2000: 36-39)

3 URTE:	4 URTE:	5 URTE:
<p>Ekintzak aldi berean lengoaiarekin laguntzen ditu, baina ez da gai hauek aurreikusteko.</p> <p>Fonema gehienak ongi ahoskatzen ditu. Arazoak kontsonante-kontsonante loturekin gertatzen dira. Zenbaitetan sinplifikazio prozesuak nabari dira: murrizketak (ama>ma, Aritz>ari), asimilazioa (pilota>pitota), ordezkapena (txakurra>txakuda)</p> <p>Izen zehatzak (adibidez <i>txakurra</i>) orokorrak (<i>animaliak</i>) baino hobeto menperatzen ditu. Murrizketa semantikoa (<i>mahaia</i> soilik bere etxeakoari deitzea) edo gainorokortze semantikoa (<i>txakurra</i> deitzea bi begi eta 4 hanka dituzten guztiei) egin dezake.</p> <p>Izenordain posesiboak lehenengo eta bigarren pertsonan menperatzen ditu.</p> <p>Lau elementutako esaldi sinpleak egiten ditu, pertsona eta modua ongi erabiliz.</p> <p>Aditzak indikatiboan eta aginteran menperatzen ditu orainaldi sinplean, eta iraganean zein etorkizunean erabiltzen hasia da.</p> <p>Gramatikalizazio arauak ezagutzen dituen arren, salbuespenak ez ditu menperatzen, eta ondorioz arauen orokortzea egiten du.</p>	<p>Oraina eta lekua kontzeptuak ulertu eta erabiltzen ditu.</p> <p>Hitz egiteko interes handia erakusten du, eta askotan galderak egiten ditu haren jakinmina asetzeko (<i>zergatik? Eta zergatik?</i>).</p> <p>Ekintzak aurreikusi eta antolatzen ditu. Jolasten duen bitartean hitz egiten du, altuan pentsatzen baitu.</p> <p>Lexikoa zabala eta zehatza dauka, eta esaldi osatuak egiten ditu.</p> <p>Izenordain pertsonalak menperatzen ditu.</p> <p>Aditzei dagokienez, baldintza erabiltzen hasia da, nahiz eta batzuetan nahastu.</p> <p>Arau batzuk mantentzen ditu: agurtzea, eskerrak ematea eta gauzak mesedez eskatzea.</p>	<p>Lengoaiak ekintza aurreikusten du eta besteekin koordinatzea ahalbidetzen dio.</p> <p>Rolak banatzeko gai da.</p> <p>Modu deskontestualizatuan adierazteko ez du zailtasunik. Adibidez, istorioak asmatzeko gai da.</p> <p>Sekuentzia fonikoen analisisia egitean interesa du.</p> <p>Lexikoa ugaria, aberatsa eta zehatza da, baina erreferente zehatzik ez duten hitzak ulertzea gehiago kostatzen zaio (<i>askatasuna</i> adibidez).</p> <p>Esaldi konposatuak egiten ditu.</p> <p>Hizkerako arauak dagokienez, istorioetan ere erabiltzeko gai da (<i>eta hala bazan edo ez baza, sar dadila kalabazan eta atera dadila ...</i>).</p>

2.4.1 Ahozko hizkuntza

Aurreko taulan ikusi bezala, haurren hizkuntzaren jabeakuntza prozesuan ahozkotasuna da eskuratzen den lehenbiziko prozesua eta pisu gehien hartzen duena, eta hortaz, ahozkotasunean hizkuntza gaitasunak ongi menperatzea abantaila handia izango da irakurmen eta idazmen prozesuak arrakastaz hasteko. Izan ere, Bettelheim-ek zioen bezala (Oihartzabal, 1991: 36-tik jasoa):

"Irakurleak hizkuntza idatzian berak mintzatzen duen hizkuntza aurkitu behar du"

Ahozkotasunean hizkuntza gaitasunak ongi lantzeko, Kasares-en orientabideak izanen ditugu kontuan (Kasares, 2014), *"Ikasleen hizkera garatzera bideratutako irakas-jarduerak"* deituriko atalekoak.

Orientabide hauen oinarrian feedback teknika kokatzen da, bereziki edukiaz eta formaz ohartarazteko. Modu honetan, elkarrizketa ororen irizpidea oker esandakoaz ohartaraztea eta berresanaraztea (euskarri afektiboa bermatuz) izango litzateke.

Gainera, haurren pentsamendua sustatzeko eta hizkuntzaren erabilera garatzeko hainbat estrategia proposatzen dira (Kasares, 2014): orientazio-estrategiak (gaia proposatzeko balio dutenak: *zer iruditzen zaizu, zergatik...*), laguntzeko estrategiak (berbaldia ordenatzeko, sakontzeko, hutsak zuzentzeko balio dutenak), informazio-estrategiak (irakasleak datuak eman, kontrastatu, argudiatu egingo dituelarik pentsarazteko asmoz) eta sostengu estrategiak (ikaslearen parte-hartzea bermatzeko balio dutenak, irakaslearen presentzia ziurtatuz). Azken finean estrategia hauen helburua ikasleen buru prozesuei laguntzea izanen da, eta horretarako haurren inguruan dagoen irakasleak edo giroak *input* nahikoa eta egokia ziurtatu beharko dio haurrari (hizkuntza erabiltzeko egoera komunikatiboak sortuz, hizkuntza esanguratsua edo funtsezkoa eginez, errepikapenen bidezko errutina linguistikoak ezarriz).

Azken finean, kontuan hartu behar duguna hizkuntza testuinguratua egotea da, ahozko hizkuntza testuinguru baten barruan garatzea beharrezkoa den moduan, hizkuntza idatzia ere testuinguratua aurkeztu behar zaio haurrari (Romea Castro, 2000), haren

funtzionaltasuna ikus dezan eta ikaskuntza berri horretan murgiltzeko motibazioa izan dezan.

2.4.2 Kontzientzia fonologikoa

Behin haurra ahozko hizkuntzaren lanketa egokia egiten ari delarik, ahozko hizkuntza horretan bertan ezagutzak sakondu beharko ditu kontzientzia fonologikoa eskuratzuz (fonema bakoitzari grafema bat dagokiola ohartzea), hizkuntza mintzatua lerro edo zeinuen bidez adieraz daitekeela ohartzeko; eta alderantziz, lerro edo zeinuen hizkuntza mintzatu propioa izan dezaketela. Alegriak (1996: 19) adierazten zuen moduan, *“Irakurtzen ikasi ahal izateko arau alfabetikoa aurkitu beharra du haurrak; hitzaren osaketa segmentalaz (fonologikoa) jabetu beharra suposatzen du horrek”*. Azter dezagun kontzientzia hau eskuratzeko prozesua Oihartzabal-ek (1996c: 17-21) adierazi moduan:

Hizkuntza mintzatua edo ahozko hizkuntza menperatzen duenean haurra honen osaketa silabikoz jabetzen da. Haurrak hipotesi silabiko bat eraiki dezake, grafema bakoitzari hitzetan ahoskatutako silaba bat dagokiola pentsatuz; hau izanen da hizkuntza mintzatuaren eta idatziaren artean ezberdintasuna dagoela ohartzen hasiko den momentua. Hala ere, hipotesi silabiko hori okerra dela deskubritzen duenean (silaba baino grafema gehiago daudelako) haren aztertze lanekin aurrera jarraituko du, idazketa sistemaren oinarri fonetikoa aurkitu arte. Lehen esan bezala (2.2.1) haurrari gatazka kognitibo bat sortuko zaio grafemen berak ezagutzen ez duen erabilera bat dutela ikusirik, eta beste hipotesiren bat eraikitzeari ekingo dio, grafemen erabilera egokia asimilatzearen. Azkeneko hau haurrak bakarrik egiten duela diote autore batzuek, beste batzuek, aldiz, heldu baten laguntza ezinbestekoa dela adierazten dute.

Haurrari silaben existentziaz ohartzeko eta horren inguruko lanketa egiteko modu bat (beste hainbat moduren artean) zera da: silabaz osaturiko hitz bat esatea eta haurrak silabak ordenaz aldatu behar izatea, “ruma” “marru” bihurtuz adibidez. Hori bera bi grafemaz osatutako silaba bakar batekin egingo bagenu, “le” “el” bihurtuz esaterako, osaketa fonetikoa lantzen ariko ginateke. Argi dagoena da hitzen osaketak grafikoki

irudikatuak ikusteak asko errazten duela kontzientzia fonologikoaren prozesua; hau da, haurrekin hitzak, silabak edo fonemak ahoz esatearekin batera idatzita ikustea (paperean edo arbeletan) lagungarria da, hizkuntza mintzatuarekin adierazten duguna hizkuntza idatzian nola irudikatzen den ikusteko. Horrela, hau kopiatu eta asimilatu ahal izango du.

Gainera, fonema bat grafema bakar bati dagokiola antzemateko, lagungarria da haurrari grafemen soinua nolakoa den erakustea, grafema horren deitura ordeztuz; hots, "S" letraren fonema ikasteko haurrak letra horren soinua "sss" dela jakitea, eta ez "ese" deitzea.

Hori bai, haurrak kontzientzia fonologikoa eskuratzeko, haren interesetatik abiatu beharko da, hizkuntza mintzatuaren eta idatziaren artean lortura dagoela antzemateko. Interes hori pizteko haren izena idaztea edo irakurtzearen funtzionaltasuna erakustetik has gaitzke (bereak diren gauzak identifikatzeko edo izendatzeko), baita haren mundua inguratzen duten letra guztiek funtzio bat dutela erakustetik ere. Haurrari grafemen inguruko esperientziak sortzen badizkiogu, asimilazio prozesuaren bidez kontzientzia fonologikoa eraikiz joanen da eta 4-6 urterekin prozesuaz jabetuko da.

Behin haurrak kontzientzia fonologikoa eskuratua duela irakurketa fonologikoa egingen du (hitzak fonemaz-fonema irakurtzea), baina segituan irakurketa lexikora pasatuko da (hitzak modu globalean ezagutzea, fonemaz-fonema irakurri gabe) irakurketa azkartuz (Blakemore, Frith, 2007). Hortik aurrera irakurketa lexikoa egingen du beti ezagunak zaizkion hitzekin, eta ezezaguna zaion batekin aurkitzerakoan fonologikora pasatuko da, hitzaren grafema-fonema guztiak antzemateko.

2.4.3 Irakurketa eta idazketa, prozesu banaezinak

Haurra hizkuntza mintzatuaren existentziaz kontziente denean (komunikatzeko betetzen duen funtzioagatik) eta kontzientzia fonologikoa eskuratzean murgiltzen hasten denean, irakurketa eta idazketa prozesuen lanketan aldi berean hasiko da, fonemak eta grafemak lotzeko bi prozesuak martxan jarri behar baitira.

Haurrak hasieratik haren izena identifikatzen eta eredu baten laguntzaz idazten ikasten du. Gainera, ezagunak dituen markak (coca-cola, cola cao, dodot, e.a.) erraz ezagutu eta idatzitakoa identifika dezake, nahiz eta hitzez hitz deskodetzen ez jakin. Hortik abiatuta, objektuak edo dena delakoa hizkien bidez adieraz daitekeela, eta gainera letra horiek haren ingurunean oso presente daudela konturatzen denean, berehala adierazi nahi duen zerbait nola idazten den galdetzen hasiko da, gizarteko arau horretara egokitzearen. Hori gutxi balitz, segituan ohartuko da hitz batek haren izenaren hasiera berbera edo hizki berdinen bat duela, eta horrek arreta deitzen dio, momentu horretan silabak nola idazten diren deskubritzen hasten da eta silaba berberarekin sor daitezkeen hitz ezberdinak idazteko grina pizten zaio.

Hizkuntzaren garapenerako, gainera, ipuinen lanketa ezinbestekoa da (Romea Castro, 2000). Horrela, marrazkien ondoan dauden letrak mezu bat helarazten dutela ikasten du, eta berak ere bere marrazkiak egiterakoan letrak jarriko ditu ondoan, helarazi nahi duen mezua hizkuntza idatziaren bidez adierazi nahian, gizarteak onartzen duen moduan. Hortaz, irakurketa-idazketa prozesua banaezina dela esan dezakegu, hizkuntza idatziarekiko interesak, manipulazio edo esploraziorako grina pizten baitu, bai irakurketari zein idazketari dagokienez.

“Fonemak eta letrak ikastea eskutik doaz. Soinuak ikaskuntza objektu izan daitezke, errepresentatzen dituzten letrei esker. Zaila da jakitea zein doan lehenbizi” (Blakemore eta Frith, 2007: 133)

Irakurketa eta idazketa prozesu banaezinak direla ikusirik, gehiago sakondu dezagun eta azter dezagun nola ematen den prozesu hauen ikaskuntza testuinguru elebidunetan. Izan ere, geure inguruko errealitatea da haur asko elebidunak direla, eta irakurketa zein idazketa prozesuei aurre egin behar dietela bi hizkuntzetan murgildurik. Oztopa dezake horrek irakurketa-idazketa prozesua? Ezberdintasunik egonen da ala prozesu banaezinak izaten jarraituko dute?

2.5 Hizkuntzen ikaskuntza testuinguru elebidunetan.

Gizarte eta komunikazio baldintzak nahikoak badira, haurrak haren inguruan dituen hizkuntzak erraz ikasiko ditu. Oso garrantzitsua izango da, aldi berean, hizkuntzak ikasteko motibazioa eta aukerak izatea. Hortaz, pertsona ezberdinekin hizkuntza bat edo beste hitz egiteko dituen aukeren arabera, hizkuntza baten edo bestearen aukeraketa egingen du. Haur elebidunak hizkuntzak ezberdintzeko prozesuan hainbat etapa desberdindu daitezke, eta prozesu horretan hizkuntzak nahastea ohikoa izanen da.

Volterra eta Taescher-en arabera (Kasares, 2014) haurrak lehenengo etapan kontzeptu bakoitzari hitz bat esleituko dio, hau da, bi hizkuntzetatik hitz bat aukeratuko du, eta gainera, gauza ezberdinei hitz berdina esleitu ahal die (hegazti guztiei *euliak* deitzea esaterako). Bigarren etapan bi hiztegi ezberdintzen hasiko da, baina hitz guztiei arau gramatikal berbera aplikatu ahal die (*la luz está piztada* adibidez). Horrez gain, arlo fonetikoari dagokionez, etapa honetan ahoskatzeko arazotsuak suertatzen zaizkien hitzak baztertzen dituzte, eta beste bat erabili. Hirugarren etapan, azkenik, gizarte munduaren mapa linguistikoa osatuta dauka, hots, haurrak badaki norekin zein hizkuntza erabili.

Harding eta Riley-ren arabera (Kasares, 2014) etapan igarotzea ez da berdina haur guztientzat. Horrez gain, adierazten dute haurrak bi hizkuntzak modu orekatuan ikasiz eta erabiltzeko eremuak bereiziz mintzairaren arteko nahasketak gutxiagotuko dituela. Haurra 2-3 urterekin gai da hizkuntzak bereizteko, eta horrekin batera gizarte balioez ere jabetzen da.

Edozein kasutan, bigarren hizkuntzan hitz egiten hasteko ahozko elkarreragina izanen da bitarteko nagusia, eta irakurketa izanen da hizkuntza idatzia ulertzeko prozesuak errazten dituen. Horrez gain, haurtzaroan ahozko eta idatzizko produkzioaren inguruan paralelismo moduko bat dagoela esan daiteke, izan ere hizkuntzetariko batean egindako aurkikuntzak beste hizkuntza batean erabil ditzakete, printzipio fonetiko-grafemiko berdinek arautzen baitituzte (Kasares, 2014). Azken finean,

garrantzitsuena hizkuntza idatziaren komunikazio funtzioa antzematea izanen da, edozein hizkuntzatan ikaskuntza funtzionala izan dadin.

Hortaz, testuinguru elebidunetan ere irakurketa eta idazketa prozesu banaezinak direla esan dezakegu, ezberdintasun bakarra haur elebidunak bi hizkuntza ezberdin maneia ditzakeela jabetzea da, hitz batzuk hizkuntza batekoak eta beste batzuk besteak direla ikasiz.

2.6 Irakurketa-idazketa prozesuan egon daitezkeen nahasteak eta zailtasunak.

Orain arte irakurketa eta idazketaren definizioez eta jabekuntza prozesu ezberdinez aritu gara, gaiaren inguruko aurrezagutzak osatzearen eta oinarri teoriko sendoa eraikitzearen. Hala ere, ez dugu ahaztu behar prozesu hauetan nahasmenduak ere ohikoak direla, eta inklusioaren prozesuan murgildurik gauden egunerokotasun honetan ikastetxe guztietan kontuan izan beharreko neurriak hartu behar direla haur guztien beharrei erantzuteko. Hortaz, azter ditzagun egunerokotasunean irakurketa eta idazketa prozesuekin erlazionatutako zein nahasmendu aurki ditzakegun.

Informazioa taula moduan antolatu dut, Trebol-ek (2010) adierazitakoa modu bateratuago batean aurki dezagun.

Taula 3. Irakurketa/idazketan eragiten duten nahasmenduak (Trebol, 2010: 127-191), nik osatua.

DEFINIZIOA	EZAUGARRIAK – DETEKZIOA EGITEKO
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ARRETA GABEZIA</p> <p>Arreta mantentzeko eta zuzentzeko zailtasuna da. Nahasmendu neurobiologikoa da.</p> <p>3 mota daude:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arreta eza nagusi. - Hiperaktibitatea nagusi. - Konbinatua. 	<p>Sintomek 6 hilabetez iraun behar dute.</p> <p>Detektatzeko tresna: Conners taula (Bai, Ez, Laguntzarekin / Beti, Batzuetan, Askotan, Inoiz ez)</p> <p>Hiru sintoma talde daude:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Arreta eza: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zehaztasunei arreta nahikoa ez jartzea. ▪ Akatsak nahigabe egitea. ▪ Bakarka hitz egiterakoan badirudi ez duela entzuten. ▪ Jarraibideak jarraitzeko eta lanak bukatzeko zailtasuna. ▪ Zeregin eta jarduerak antolatzeko zailtasuna. ▪ Tresnak ahaztu edo galtzen ditu. ▪ Kanpoko estimuluekiko lehentasuna. ▪ Eguneroko jardueretan arduragabea. 2. Hiperaktibitatea: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esku eta oinen gehiegizko mugimendua. ▪ Eserita egotea kostatzen zaio. ▪ Lasaitasunez jolasteko zailtasunak. ▪ Asko hitz egiten du. 3. Inpulsibitatea: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Galdera amaitu aurretik erantzuna ematea. ▪ Txandak errespetatzeko zailtasuna. ▪ Besteen jarduerak errespetatzeko zailtasunak.

Hitzak, silabak eta zenbakiak kodetzeko nahiz deskodetzeko ekintzetan disfuntzioa erakusten duen nahasmendua da.

Faktoreak anitzak dira: herentziaz transmititzea edo garatua izatea (lateralitate gurutzatua izatea, garuneko lesioak, arazo emozionalak).

Eremu hauetan du eragina:

- Hizkeran.
- Irakurketa-idazketan.
- Denbora eta espazioaren hautematean.
- Nortasun- eta jokaera-aldaketetan.
- Garapen psikologikoan.

Bariazio ezberdinak daude:

- Disortografia
- Disgrafia
- Dispraxia
- Diskalkulia
- Dismapia
- Dislalia

6 urteren inguruan detektatzea ohikoa da, irakurketa/idazketa prozesuarekin hasten direnean.

Detektatzeko tresna erabilgarria: Britainia Handiko Dislexiaren Elkarteak proposatzen duen dislexia detektatzeko testa.

Hainbat ezaugarri dituzte ikastearekin eta jarrerekin zerikusia dutenak:

- Memorizatzeko zailtasuna.
- Ikasitakoa iraupen luzeko memoriara igartzeko zailtasunak.
- Jokabideak automatizatzeko zailtasunak.
- Esanguratsuki, logika bilatuz ikasten dute.
- Beharrezko estrategiak erabiltzen ez badituzte neuronen arteko lotura eza ager daiteke.
- Sormen handiko pertsonak dira.
- Arreta gabeziaren ezaugarriak dituzte.
- Autoestimua baxua dute, ikasteko zailtasunek eragindako lotsagatik.

LENGOAI, MINTZIRA EDO HIZKUNTZAREN NAHASTEAK

Hiru atal horietakoren batean arazoa dagoenean eta komunikazioa zailtzen dutenean.

Lengoiaren nahasmendua: Garunaren ezkerreko hemisferioan asaldurak izateagatik ahoz zein idatziz komunikatzeko zailtasunak izatea.

- Afasia: Komunikatzeko gaitasuna gutxitzen da baina inteligentzia, pentsamenduan eta organo fonetikoetan aldaketarik ez.
- Disfemia: totalka hitz egitea. Faktore organiko, psikologiko eta sozialek eragina dute.
- Mutismo selektiboa: Ingurune sozial ezezagun edo pertsona ezezagunekin mututzea.
- Disfasia: Ahozko lengoiaren adierazpen eta ulermenean, irakurketa-idazketan eta matematiketan zailtasunak izatea.

- Afasia:

- Hitzak ekoizteko arazoak, erritmo motela eta silaben bidezko hizkera.
- Ahozko hizkuntzan esaldi motzak, errepikapen gutxiak.
- Artikulaziorako laguntza behar
- Gorputzaren eskuineko zenbait zatitan mugimendu arazoak.
- Izenak oroitzeko arazoak.

- Disfemia:

- Hitz egiteko esfortzu handia behar.
- Arazo sozialek dituzte
- Hainbat testuingurutan hitz egiteko beldur dira.

- Mutismo selektiboa: (eskolan soilik gertatu ohi da)

- Familia-testuinguruan inolako arazorik gabe solastatzeko gaitasuna.
- Ingurune sozial ezezagun batean edota pertsona ezezagunekin ahoz komunikatzeko ezintasuna.
- Pertsonetikiko beldurra.
- Lotsa.

- Disfasia:

- Lengoiaren lehenengo etapen agertze berantiarra.
- Joko sinbolikoetan egin beharreko ekintzei jarraitzeko arazoak.
- Irudi mentalak eratzeko zailtasunak.
- Memoria eskasa.
- Entzunezko estimuluen pertzepzio urria.
- Elkarrizketei jarraitzeko zailtasuna.
- Lateralizazio-prozesuan alterazioak.
- Arreta jartzeko arazoak.
- Hiperaktibitatea.
- Emozioen kontrolean eta harreman pertsonaletan alterazioak.
- Isolamendu soziala.
- Jarrera estereotipatuak.

	<p><i>Mintzairaren nahasteak:</i> Ahoz komunikatzeko arazoak sortzen ditu, hitz egiteko erabiltzen dituen organoetan asaldurak izateagatik.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ahotsaren asaldurak: Laringeko asalduren ondorioa. Izan daiteke <u>afonia</u> denbora tarte batez ahotsik ez dagoenean, edo <u>disfonia</u> ahotsaren ezaugarri ezberdinetan (intentsitatea, tonua, timbrea) asaldurak daudenean. - Artikulazioen asaldurak: Izan daiteke <u>dislalia</u> hitzaren artikulazioan akatsak daudenean, <u>disglosia</u> ahoskatzean artikulazio-organoen asaldurak daudenean, <u>disartria</u> mintzaira organoen muskulu kontroleko asaldurak daudenean nerbio sistemaren lesioen ondorioz. <ul style="list-style-type: none"> - Disfluentzia: soinu, hitz edo esaldien errepikapena lau urteren ondoren. <ul style="list-style-type: none"> ○ Komunikatzen saiatzen direnean frustrazioa. ○ Hitz egitean buruaren astintzea. Begiak itxi eta irekitzen dituzte eta lotsatuta nabari zaie. - Artikulazioen urritasuna: Soinuen omisioa, distortsioa eta egokia den soinu bat egokia ez den baten ordeztatzea. <ul style="list-style-type: none"> ○ 3 urte: mintzaira ulergaitza, hitzen hasieran kontsonanteen omisioa. ○ 4 urte: hitz-bukaerako kontsonanteen omisioa. ○ 7 urte: artikulazioan dirauten arazoak. - Ahotsaren nahasketa: ahots-tonuan eta ahots-bolumen zein ahots-kalitatean desbideratzeak.
	<p><i>Hizkuntzaren nahasmenduak:</i> Hizkuntzaren eraikuntzan parte hartzen duten elementuen (fonologia, morfologia, sintaxia, semantika, pragmatika, etiologia) erabilpen egokian zailtasunak izatea. Adibidez: elebidunak direnek bi hizkuntzetako elementuak nahastea.</p>

Jatorria zehaztu ezin daitekeen hizkuntza arazo bat sortzen denean, erlazio zuzenik ez duena nahasmendu neurologiko, sensorial, motor edo atzerapen mentalekin. Hizkuntzaren alde idatzian zein ahozkoan eragiten du.

Detekzioa egitea oso zaila da, beste nahasmendu batzuen sintomak izan ditzakeelako.

Detekziorako baliagarriak diren ezaugarriak:

- Adin mentalaren eta hizkuntza-adierazpenaren artean 12 hilabeteko diferentzia dagoenean.
- Adin mentalaren eta hizkuntza-errezptorearen artean 6 hilabeteko aldea dagoenean.
- Adin mentalaren eta adin linguistiko konposatuaren (lengoaia adierazpen eta errezeptiboan) arteko aldea 12 hilabetekoa denean.
- Irakaskideekiko kontaktu txikia.
- Ikaskideekiko harremanek eragindako asetzeari gainerakoena baino txikiagoa da.
- TEL duten hurrek, haien antzeko ezaugarriak dituzten beste hurrekin, aparteko taldeak osatzen dituzte.
- Adiskidetasunezko harremanak mantentzeko zailtasunak dituzte.
- Helduekin interakzio gehiago hasten dituzte.
- Erantzun motzak sortzen dituzte.
- Erantzun ez-ahozkoak egiten saiatzen dira, ahozkoak ekidinez.
- Hasita dauden interakzioetan sartzeko zailtasunak agertzen dituzte: denbora gehiago kostatzen zaie haietan sartzea, interakzioetan denbora gutxiago ematen dute, gainerakoak haiengana gutxiago zuzentzen dira...

3. GAIA PRAKTIKAN JARTZEKO EUSKARRI TEORIKOA

Atal hau euskarri teorikoaren bigarren atal nagusia da. Lehenbizikoak *zer?* galderari erantzutea bilatzen zuela adierazi dugun moduan, bigarren honek *nola?* galderari erantzutea bilatuko du, hau da, lehenbiziko atalean aztertutako irakurketa zein idazketa prozesu horiek praktikan jartzeko kontuan hartu behar ditugun irizpideak adierazten dira (haurrek gainditu beharreko faseak eta faseak gainditzeko erabil ditzakegun metodologiak). Hortaz, atal hau bereziki zuzendua dago hurrekin lanean aritu behar den eta irakurketa eta idazketa prozesuak landu nahi dituenarentzat.

3.1 Irakurketa eta idazketaren jabekuntzaren faseak

3.1.1. *Irakurtzen ikasteko faseak*

Lan honen funts nagusia idazketaren hastapenen nondik norakoak azaltzea bada ere, lehen 2.4.3 puntuan esan bezala, irakurketa eta idazketa loturik doazen prozesuak dira. Hortaz, idazketa prozesuaren garapenarekin batera haurrak irakurketaren prozesuan gainditu behar dituen faseak adieraziko ditugu. Horretarako Albés Carmona-ren (2016) lanean oinarrituko gara:

3.1.1.1 *Alfabetatu aurreko fasea*

Fase honetan haurrak oraindik ez daki alfabetoa maneiatzen, beraz oraindik ez daki fonema-grafema lotura egiten. Hala ere, hitzek ikusizko zeinu nabarmen bat badute, haurrak hori identifikatu eta gogoratu dezake, eta ondorioz, baliteke hitzen bat ondo irakurtzea, zeinua identifikatzen baitu.

3.1.1.2 *Alfabetatze partzialeko fasea*

Fase honetan zenbait hizkiren soinuak edota izenak (T = *te*) ikasi ditu, eta hortaz, ezagunak egiten zaizkion izenak irakur ditzake, batez ere hasierako eta amaierako hizkiak ezagunak zaizkiolako. Horregatik gelakideen izenak ongi irakur ditzake baina

beste edozein hitz irakurtzeko zailtasunak ditu, edo antzeko hizkiak dituzten hitzak oker irakur ditzake, ez baititu grafema-fonema guztien loturak egiten.

3.1.1.3 Alfabetatze osoko fasea

Jada grafema-fonema lotura egiten ikasi du, hau da, kontzientzia fonologikoa garatua du eta edozein hitz ongi irakurtzeko gai da haurra. Hala ere zenbaitetan hizki antzekoak dituzten hitzak nahasten ditu.

3.1.1.4 Alfabetatze finkatuko fasea

Fase honetan letren eta soinuen konbinazioak unitate handiagoetan antolatzen hasten dira, hala nola silabetan, morfemetan eta hitzetan. Hori dela eta, osotasuntzat ikasten ditu hitzak eta buruz irakurtzen hasten da. Aipatu beharra dago hitzen irakurketa prozesuaren garapenean hitzak letra larriz irakurtzea dela lehenbiziko urratsa, ondoren letra xehez irakurri ahal izateko. Izan ere, letra larriak bata bestearengandik bereizita daude, eta hortaz, grafema-fonema identifikazioa edo lotura egitea errazagoa suertatzen da. Behin letra larria irakurtzen ikasirik, letra xehearen formak identifikatzera pasatuko da haurra, baina hau ez da lan erraza izanen, letra xeheak bata bestearekin lotuak baitaude eta hizkia non hasi eta bukatzen den jakiteak esfortzu handia eskatzen dio haurrari.

Lau fase horiek hitzak irakurtzen ikasteko direla esan dezakegu, baina irakurtzea ez da hori soilik (2.3 definizioen atalean autore gehienek esanzen arabera), hitz askoz osatutako esaldi luzeak irakurtzeaz gain, hitzen zein esaldi edo testuen esanahia ulertzea da irakurtzea, hots, hitzek esan nahi diguten hori jasotzea eta irudimenaren bidez hori bizi dugun errealitatearekin lotzea. Horretarako aurrerapauso handiak eman behar dira irakurketaren prozesuan, baina prozesu hori Haur Hezkuntzatik at geratzen da, oraindik ez baitute gaitasun nahikoa. Dena den, esan beharra dago prozesu hori eraginkortasunez aurrera eramateko Isabel Solé-ren (1992) liburuxka kontsultatzea komeni dela.

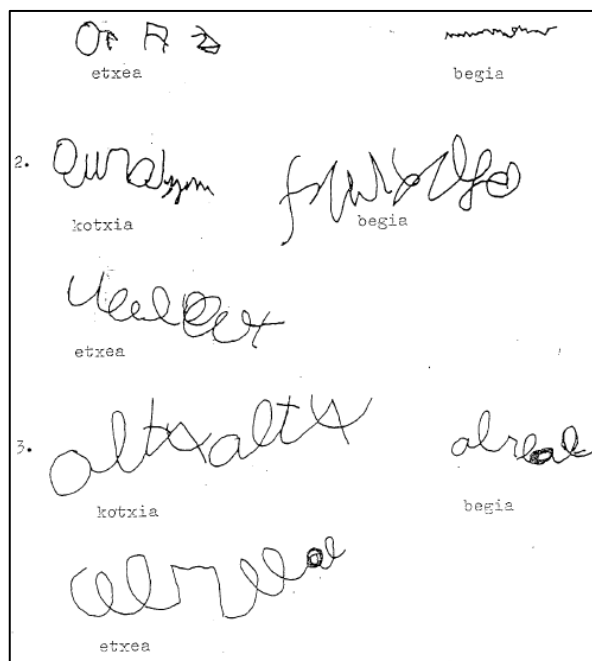
3.1.2 Idazketaren psikogenesia

Irakurketaren prozesuan hainbat fase dauden bezala, idazmenaren prozesuan ere beste hainbat fase edo etapa ezberdindu izan dituzte zenbait egilek. Oihartzabalek (1991: 51-56) bere tesian egile ezberdinen ekarpenak bilduz (Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Ana Teberosky, Günther) irakurketa-idazketaren psikogenesiaren ideia orokor bat adierazi zuen. Hori oinarritzat hartuz eta bereziki Ferreiro eta Teberosky-ren (Kasares, 2014) adierazpenetan sakonduz (prozesu psikogenetikoa osatuagoa gera dadin) honako prozesua nabarmendu dezakegu:

3.1.2.1 Fase aurre-silabikoa

Prozesuaren lehenengo urratsei fase aurre-silabikoa deituko diegu. Hasiara batean haurra errealitatea marrazkien bidez adierazten hasten da, edo hobeki esanda, marrazkien bidez haurrak errealitateak interpretatu duena adieraziko du. Ondoren, marrazkien barruan edo inguruan haurrak bere lehen grafiak jarriko ditu, marrazkiekin irudikatu duena grafiekin ere adieraziz. Baliteke gauza handiak adierazteko grafia handiak erabiltzea, eta txikiak adierazteko, aldiz, grafia txikiak. Grafiak adierazteko orduan, haurrak irudiaren inguruko orriaren tarteak aprobetxatuko ditu, lerro batean antolatu gabe.

Prozesu horren ondoren, hizkien eta irudien arteko lotura nolabait eten egiten da, hizkiek izaera berezia balute bezala. Jarraian ohartzen da hizkien bidez irudien eta errealitateko gauzen izenak idazten direla; hala ere irudian oinarrituko da haurra. Modu honetan, esne botila batean idatzita dagoena “esnea” izan behar du bai ala bai. Une honetan azkar bereiziko ditu idazketa sistemaren oinarritzko ezaugarriak: arbitrariotasuna (letrek gauzen forma islatzen ez dutela) eta linealtasuna (lerro moduan ordenaturik daudela). Jarraian, haurra konturatzen da hitz bateko hizki guztiek batera izen bat adierazten dutela, ez dagoela hizkien eta izen ahoskatuaren artean korrespondentziarik. Aurrerapen handi baten aurrean dago momentu honetan, non irudikapen grafikoko bi moduen arteko bereizketa argi egin dezakeen: modu ikonikoa (marrazkia) eta ez ikonikoa (idazketa).



1. Irudia. Arbitrariotasuna eta linealtasuna (Oihartzabal 1991: 257)

Hurrengo pausoa haurrak uste du grafia ezberdinak erabiliz izen berdina idatz daitezkeela, grafiak inguruan duen irudiarenak baitira eta haren izena adierazten baitute. Horren ondoren haurra jadanik ohartzen da grafiek funtzio bat dutela eta funtzio hori iraunkorra dela, horrenbestez, testuinguruak hainbesteko garrantzia izateari uzten dio. Behin puntu honetara iritsita, hizki idatziek zerbait adieraz dezaten gutxiengo hizki kopuru bat behar dela uste du, hiru hizki normalean (baldintza kuantitatiboa), eta hiru hizki horiek haien artean ezberdinak izan behar dira (baldintza kualitatiboa). Gainera, hiru hizkien ordena aldatuz gero, hitz ezberdinak adieraz daitezkeela jabetuko da.

AOL = txakurra
 OLA = etxea
 ALO = pilota
 OAL = margoa, e.a.

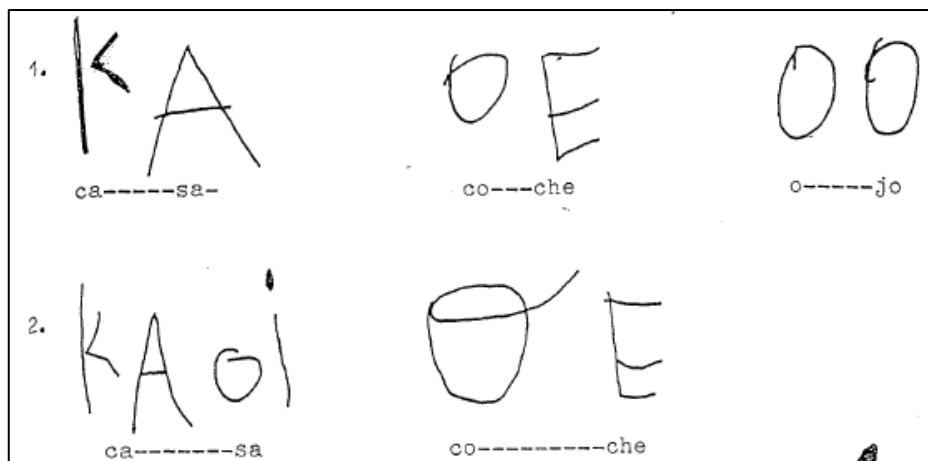
(FERREIRO eta TEBEROSKY, 1986, 253-254)

2. Irudia. Fase aurre-silabikoa (Oihartzabal 1991: 54)

Haurra ohartzen denean idaztea “soinua idaztea” dela, fase aurre-silabikoa gainditua izanen du eta hemendik aurrera hiru hipotesi nagusi bereiz ditzakegu jabetze prozesu honetan: hipotesi silabikoa, silabiko-alfabetikoa eta alfabetikoa (edo fonetikoa).

3.1.2.2 Hipotesi silabikoa

Fase honetan haurrak silaba adina hizki erabiltzen ditu idazteko, eta normalean bokalez baliatzen da soilik. Baliteke ere silaba baten hasierako kontsonantea erabiltzea, nahiz eta hain ohikoa ez den.

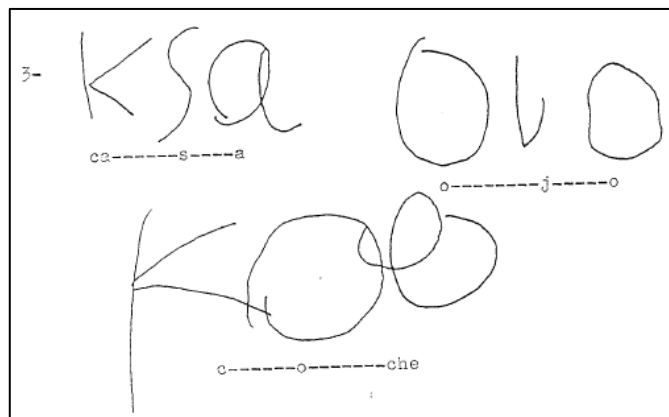


3. Irduia. Hipotesi silabikoa (Oihartzabal 1991: 241)

Hala ere, haurra berehala ohartuko da hizki berdinekin hitz ezberdinak idatziko dituela, eta horrek gatazka kognitiboa eragingo dio. Esaterako, “sagua”, “katua” eta “txakurra” hitzak hipotesi silabikoa errespetatuz hiruak “AUA” idatz ditzake. Gatazka kognitibo hori gainditze bidera, ohartuko da silaba bakar batean hizki bat baino gehiago dagoela, eta hortaz, hurrengo fasera igaroko da.

3.1.2.3 Hipotesi silabiko-alfabetikoa

Fase honetan kontzientzia fonologikoa garatzen doa, fonema-grafema lotura bereganatzen baitoa, baina oraindik ez du hipotesi silabikoa guztiz baztertu. Horrenbestez, hizki batzuek silaben tokia hartuko dute, eta beste batzuk soinu-unitate txikiagoen lekua hartzen joanen dira, fonemen lekua alegia.

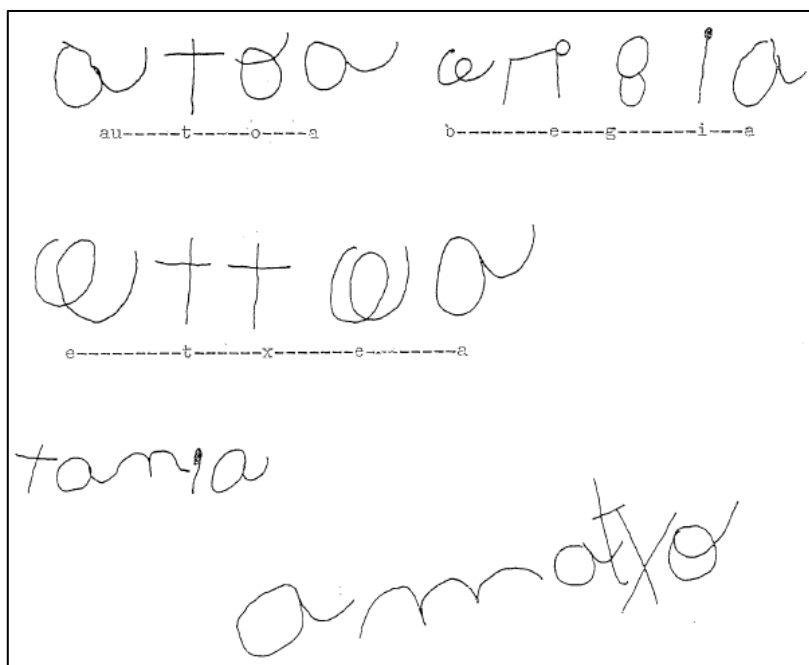


4. Irudia. Fase silabiko-alfabetikoa (Oihartzabal 1991: 243)

Modu honetan, pixkanaka soinu unitate txikiagoekin aritzeak zentzu gehiago duela jabetuko da, eta hipotesi silabikoa gaindituz, hipotesi alfabetiko edo fonetikorantz abiatuko da.

3.1.2.4 Hipotesi alfabetikoa

Bertan jadanik kontziente da fonema bakoitzari hizki bat dagokiola, hortaz, kontzientzia fonologikoaren azkeneko urratsetan dago. Gainera, ulertzen du antzeko soinua izateak antzeko hizkia izatea esan nahi duela (“farrea”, “barrea” edo “parrea” antzekoak dira baina ez dira berdin ahoskatzen ezta idazten ere). Fase honetan hipersegmentazio (hitzak gehiegi bereiztea) edo hiposegmentazio (hitzak haiengandik ez bereiztea) akatsak eman daitezke (ikus *BAZKAL DU*, *NIREIZENAMARKELDA*). Hortaz, fase honetan jadanik arazo kognitibo askori irtenbidea eman zaio, baina hala ere oraindik arazo kognitibo berriak ere sortzen joanen dira, garapenean aurrera egitearren.



5. Irudia. Fase alfabetikoa (Oihartzabal 1991: 250)

3.1.3 Hizki larria eta xehearen ikaskuntza

Atal honekin amaitzeko (3.1 atala), aurretik irakurketaren eta idazketaren faseak ezberdindu ditugu, baina gehiago sakontzearen, azter dezagun hizki larria eta xehearen jabeakunntza prozesuak eta haien arteko aldeak.

Esan beharra dago idazketaren prozesuan haurra lehenbizi letra larriz idazten hasten dela, hau baita gelan erakusten zaion lehenbiziko letra mota (haien izenen hasieran behintzat), eta haurrari identifikatzeko zein grafia egiteko errazena suertatzen zaiona.

Idazten hasterako orduan, autore batzuk hasieratik hizki larria zein xehea erabiltzearen aldekoak dira, beste batzuk soilik larria erabiltzearena eta beranduago xehea erakustearena. Metodologia hauek defendatzeko argudio ezberdinak daude (Vegas Martin, 2015: 168-171):

Batzuk hasieran hizki larria erabiltzearen aldekoak dira hizki bakoitza bereizita idatz daitekeelako, eta hortaz, grafema-fomena lotura egitea errazagoa delako. Horrez gain, letra larrien formak oro har lerro zuzenez osaturik daudenez, haurrarentzat errazagoa

da lerro zuzenak egitea, letra xeheak dituen kurbak baino. Behin hizki larria ongi egiten duela, ohartuko da haren inguruan hizki xehea ere existitzen dela eta hori egiten ikasteari ekingo dio.

Beste batzuek, aldiz, haurrak haren inguruan hizki larriak zein xeheak ikusten dituztela diote (kaleko karteletan, ipuinetan, aldizkarietan, e.a.), eta hortaz hasieratik biak irakasteak metodo globala errespetatuko luke, haurrari errealitatean ikusten duena ikasteko aukera ematen baitio. Dena den, lehenik ezagunenak zaizkion hizkiak erakustea eta ondoren gutxien erabiltzen direnak erakustea komenigarria litzateke, gradualki geroz eta gehiago ikastea, alegia. Aldi berean, irakurtzen hasteko inprentako letra erabiltzea komenigarria dela diote, ulergarriagoa delakoan, eta hizkiak egiteko eredu bakarra jarraitu ahal izateko. Hala ere, esan beharra dago hizki xehe mota asko daudela, hizkiak elkarrekin lotuak dituztenak, bata bestearengandik bereziak daudenak, e.a. Irakurtzen ikasteko hauen eraginkortasuna atal praktikoan ikusiko dugu.

Hortaz, ikusi dugunez, hizki larriak eta xeheak ikasteko prozesu edo une ezberdinak aukeratu daitezke, irakaslearen pedagogiaren eta haurraren arabera. Behin idazketaren ikaskuntza faseak zeintzuk diren ikusirik, oinarritu gaitezen orain fase horietan aurrera egiteko praktikan jar daitezkeen metodologietan (hezkuntza tradizionalari jarraikiz zein hezkuntza inklusiboa oinarritzat hartuz).

3.2 Idazketa prozesuan metodologia ezberdinak.

Hezkuntza tradizionalan erabili izan diren hiru metodologia nagusi (Kasares, 2014; Oihartzabal, 2000) modu laburrean aipatzen hasiko gara, irakurketa eta idazketa prozesuen orain arteko irakaskuntza nolakoa izan den ikusteko, eta geroago azalduko dugun metodologia eraikitzailea ulergarriagoa izan dadin. Esan beharra dago orain arte eskoletan erabili izan diren metodoak bereziki haien eraginkortasun faltagatik kritikatuak izan dira.

3.2.1 Eredu sintetikoa edo induktiboa

Eredu hau ahozko hizkuntzaren soinuen eta horiei dagozkien irudikapen grafikoen elkarrekikotasunean oinarritzen da. Osagai grafikorik funtsezkoenak ikastea proposatzen du (grafemak), ondoren bi grafema lotzea silabak osatuz, eta azkenik, silabak batuz hitzak osatzea.

Metodo sintetikoa 1937-1985 urteren artean erabiltzen zen eskoletan. Metodo honek ez du irakurketa eta idazketa testuinguru batean kokatzen, hortaz eta du haurra motibatzen irakurketa-idazketan murgiltzeko. Gainera, metodo honek duen arrisku nagusia da ikasleak ahalegin osoa grafemak deszifratzean eta elkartzean erabiliko duela, testuaren mezua ulertzean erabili ordez. Ondorioz, irakurketa mekaniko hutsa egin dezake haurrak.

3.2.2 Eredu analitikoa edo deduktiboa

Metodo hau testu osoetatik abiatzen da, jarraian esaldiak aztertzea bultzatuz, eta azkenik hitzak aztertuz (hitza osotasunean, hitzen silabak eta grafemak, ordena horretan). Metodo orokor bezala ezagutzen da, haurrari osotasuna ezagutzea (hitz osoa batera, silabetan edo grafemetan banatu gabe) errazago suertatzen zaiolako (Ibarra eta Bereziartua, 2016: 25-27). Hortaz, testu osoaren esanahia edo mezua interpretatuko luke haurrak eta jarraian osotasun hori osatzen duten zatiak aztertuko lituzke (esaldiak, hitzak, silabak, fonemak), hau da, kontzientzia fonologikoa prozesuaren azkeneko urratsa izanen litzateke.

Esaterako, esaldia analizatzea bilatzen badugu, bertako esanahia argitzen duen irudikapen grafiko bat bilatu ohi da; esaldi bateko hitz nagusia biribiltzea eskatuz adibidez.

Hitzaren ikerketa egiteko marrazkiak erabiltzen dira laguntza modura, hizki bakoitzak duen berezko forma aprobetxatuz (marrazkian bezala); horrela hitzaren bisualizazioa eta ahoskatzea



6. Irudia. Eredu deduktiboan hitza identifikatu

lortuz.

Oinarri psikopedagogikoari dagokionez, metodo honek hitz edota esaldi bakoitzaren bisualizazioa eta ahoskatzea lotzen ditu, bisualizazio aurkezpenak duen esanahiaren arabera. Horrela, hitz edo esaldi hori errazago barneratzea bilatzen da, bisualizazio hutsarekin loturak egitea ahalbidetuz. Izan ere, metodo sintetikoan aho-belarriko trebakuntza egitea eskatzen da, hitzaren unitateen soinuak zeintzuk diren ezagutu behar direlarik; eta metodo analitiko honetan ikusmena nabarmentzen da, honen bitartez identifikazioa erraztu nahi delarik. Behin irudiak hitzekin identifikatzen dituztenean, hitza bera aztertuko da, lehen esan bezala kontzientzia fonologikoa azkeneko urratserako utziz.

Metodo honen bidez baliteke haurrak silabak atalbanatzeko gai izatea, baina ez fonemak atalbanatzeko. Gainera, grafemek esanahi propiorik adierazten ez dutela ohartuz gero, gerta daiteke haien buruan zentzurik gabeko mundu batean murgildurik ikustea. Haurrak ez luke ulertuko hizkien atzetik soinuak daudela.

3.2.3 Eredu mistoa

Honek aurretik aipaturiko bi bideak konbinatuko lituzke, unearen arabera. Modu honetan, bi metodoak erabiliz haurrak zentzuz irakurri ahalko luke eta esanahiaz jabetuz idatzi ere.

3.3 Idazketaren hastapenak hezkuntza inklusiboan

Hezkuntza tradizionalen erabili izan diren metodologiak alde batera utziz, azter dezagun orain egungo hezkuntza inklusiboan kontuan hartzen hasia den metodologia eraikitzailea. Baina horretarako, ikus dezagun lehenbizi zertan datzan hezkuntza inklusibo hori.

Inklusioa (Arrezibita, 2016) prozesu etengabe bat da, aniztasunari erantzuna ematea, ezberdintasunekin bizi eta ikastea eta faktore positiboak bultzatzea bilatzen duena. Horretarako, egungo oztupoak identifikatzea eta ezabatzea lortu nahi du, ikasleak,

familia, irakaslea eta eskola barnebilduz. Azken finean, inklusioak haur guztien eskolatzea (asistentzia), eskolan parte-hartzea eta errendimendua (ikaskuntza) ziurtatzea ditu helburutzat, haur guztiek kalitatezko hezkuntza izan dezaten. Aldi berean, esan beharra dago inklusioak arreta berezia jartzen duela behar bezalako errendimendua lortzeko zailtasunak dituzten taldeetan, kalitatezko hezkuntza hori guztiei irits dakien.

Hezkuntza inklusiboak barnebiltzen dituen aniztasunaren trataera eta ikaskuntza ziurtatzeko, metodologia eraikitzailea, globala eta funtzionala oinarritzat hartu behar dira.

3.3.1 Metodologia eraikitzailea, globala eta funtzionala

Irakurketa-idazketa prozesua modu eraikitzaile batean garatzeko egile ezberdinek hainbat proposamen egin izan dituzte. Batez ere kontuan izan behar duguna da metodo eraikitzaile bat aurrezagutzetatik abiatu behar dela, eta pixkanaka haurrak ezagutzak osatzen joan behar duela, jakintza berriak asimilatuz eta dakiena osatuz (2.2.1 atalean azaldutako Piageten asimilazioaren ideia, alegia). Jakintza horiek beti ere testuinguru funtzional baten inguruan antolatuak egonen dira, non haurrak zerbaiterako balio diola ikusiko duen eta modu horretan ezagutzak eskuratzeko motibazioa piztuko zaion. Esan beharra dago, haurrak prozesu horretan murgiltzeko prest egon behar duela, eta hortaz, irakurketa-idazketarekiko interesa oraindik piztu ez bazaio ez da komeni edozein metodologiaren bidez haurra presionatzea, nahiz funtzionala izan.

Metodo funtzional horren barruan arrazoibide logiko zuzena duen bidea oinarrian jartzea beharrezkoa da, hau da, soinuak nola bihurtzen diren letra ulertzea (Kasares, 2014). Bide horretan, Emilia Ferreiro eta Ana Teberosky-ren ikerketa sistematiko eta kualitatibo baten emaitzen arabera (Kasares, 2014), haurra bere kabuz kanpoko laguntza berezirik gabe gai da kontzientzia fonologikoa eskuratzeko (2.4.2 atalean adierazitako ideia, fonema-grafema loturaz ohartzea), beti ere gatazka kognitiboak sortzen dizkieten eraikitze akatsak eginez eta etengabe errealitateari hurbiltzen

zaizkion hipotesi berriak eraikiz. Hortaz, eraikitze akatsak egitea normaltzat hartu beharko genuke (2.2.1 atalean aipatu bezala, garapen kognitiboaren berezko ezaugarria da gatazka kognitiboak sorrarazten dizkien eraikitze akatsak egitea), eta haurra akats horiek egitera zein gairaz animatu. Honen inguruan hausnartzeko, ikus dezagun honekin loturik Oihartzabalen aipu bat:

"Haur bat hizketan hasten denean, bere lehen hitzak zizakatzen hasten denean, pesta-giroa sortzen da etxeko bere inguruan. Ahozkatzeari bada ere, hizketarako abiapuntu bezala saritu egiten da haurraren iharduera. Edozein gauza berri esaten duela, saritu egiten zaio, esandakoaren zuzentasuna kontutan hartu gabe. Irakurtze-idazterakoan alderantziz gertatzen da. Idazten eskolan ikasten du, eta hemen serioagoak gara. Oker egiten duen bakoitzean ohartarazten diogu. Ez ote da horretxegatik gertatzen, hizketa-arazoak dituen haur gutxi egotea, eta ugariak izatea irakurketa-idazketan dituztenak?"
(Oihartzabal 1991: 50).

Hortaz, arrazoibide logiko zuzenaren bidea (soinuak nola bihurtzen diren letra, alegia) egiten utzi behar zaio haurrari, letren atzean zer dagoen azter dezan eta gauza errealekin lotu ditzan letrak; gainerakoan, irakurketa-idazketa prozesua oso lan abstraktua izanen da eta gehiago kostatuko zaio letrei funtzionaltasuna ikustea.

Oihartzabalen aipu horrekin amaitzeko, kontuan izan behar dugu irakurketa-idazketa prozesua familia giroan eta inguru naturalean integratzeak duen garrantzia, Yetta Goodman-ek zioen bezala (Kasares, 2014). Haurrak bere ingurukoek letrak erabiltzen dituztela ikusten badu, horrek hipotesiak egitera bultzatuko du, bere buruari galdetuko dio zergatik idazten den, zer irakurtzen den, nola irakurtzen eta idazten den, e.a. Hortaz, familia giroan haurraren aurrean irakurtzeak edo idazteak arrazoibide logiko zuzenaren bidea egitera animatuko du haurra; eta prozesu horretan parte hartzera animatzeaz gain haren eraikitze akatsak negatiboki nabarmentzen ez baditugu, haurraren arrakasta eta motibazioa indartuko ditugu. Izan ere, hasierako 2.2.3 atalean esan bezala, familien barneko giroak emozio-segurtasuna eta maitasun zehatza

ematen ditu, eta hau egokia ez bada haurrak hanka sartzeari beldurra izatea eragin dezake, prozesu honen ukapena ekarriz edota zailtasunak errazago garatuz.

Edozein kasutan, haurrari zuzenketak egiteari dagokionez (kontua ez baita egiten duen edozein akats onartzea, baizik eta zuzenketak momentu egokian egitea, haurrari hasieratik frustraziorik ez eragiteko), haurrak zeinu grafikoa egiten ikas dezan eta horretan treba dadin komenigarria da lehenbizi zeinu grafikoak airean egitea (letren forma behatzekin airean irudikatuz) eta ondoren euskarri bertikalak erabiltzea (Paz de Ziganda, urterik gabe). Izan ere, zeinu grafikoa irudi bisual batetik abiatzen da, eta irudi bisual hori gorputz eta behatzen mugimendu bat bilakatuko da, tresna eta euskarri batzuen bitartez. Horretarako materiala tenperak (behatzez letrak estanpatzeko), koloretako klarionak, argizariak, e.a. izan daitezke. Modu honetan, zeinu grafikoak airean egiterakoan trazuen norabidea zuzendu ahal zaio, hasieratik irudi bisual egokia eraiki dezan; eta horrez gain, haurrak gutxika material ezberdinarekin erabili behar duen presioa kontrolatzen ikasiko du, soberako presiorik egin ez dezan eta gutxiago neka dadin. Honek 2.2.4 atalean aipatutako garapen motorean aurrera egitea lagunduko luke, motrizitate fina ere lantzeko aukera emanez, garunaren egituraketa erraztuz eta grafomotrizitatea airean zehaztasun gehiagorekin egitea ahalbidetuz.

Haur ezkertiarren kasuan, behin lateralitatea definitu zaiola eta ezkertiarra dela ziur gaudenean, ohikoa izanen da idazterakoan zailtasunak agertzea. Izan ere, ezkerretik-eskuinera idaztearena faktore kulturala den heinean, haur ezkertiarrek hasieratik eskuinetik-ekerrera idaztea erabaki dezake harentzat erosoagoa baita, eta letrak inbertsioan egin ditzake, noranzko horretan bere logika baitu. Aldi berean, ezkerrekin idazterakoan argi gutxiago izan dezake, eta hortaz, letrak ondo definitu gabe egin ditzake, edota arkatza hartzeko moduan zailtasunak aurki ditzake (Rincón del Zurdo, 2016). Haurrari laguntzea garrantzitsua izanen da, baina haren inguruko helduak pazientzia handia izan beharko du eta aldaketak pixkanaka egin, haurrari zuzenketa prozesuan laguntzeko; garunean aldaketa bat egiteaz hitz egiten ari baikara, eta hortaz, egoera traumatikoak ekiditea bilatu behar da. Haurrari arkatza hartzeko modu ezberdinak probatzen utziko diogu, harentzat erosoena dena esperimentatu

arte, eta noranzkoan (ezkerretik-eskuinera idaztea) zein hizkien trazuetan zuzenketak gutxika eginen ditugu.

3.3.2 *Esku-hartze didaktikorako irizpideak*

Aurreko atalean azaldutako metodologia eraikitzaile, global eta funtzional horrek nolakoa izan beharko lukeen adierazi dugu; hala ere, hori praktikan jartzeko hainbat irizpide nagusi kontuan hartu beharko lirateke, bestela ideia abstraktu baten inguruan mintzatzen ari garela iruditu dezake.

Irakurketa-idazketa prozesuen irakaskuntzan funtzio nagusia komunikazio bide bat izatea da. Modu honetan haurrak funtzionaltasuna ikusiko dio prozesuari eta ikasteko interesa izatea errazagoa izanen da. Oihartzabalen orientabide batzuk kontuan hartuz, hainbat irizpide nabarmenduko ditugu (Kasares, 2014; Oihartzabal, 2000: 249-272).

Alde batetik, testuinguruari dagokionez, komeni da gelan irakurketa zein idazketa egin ahal izateko aukerak eskaintzea. Esaterako, gelako liburutegiaren txokoa (hizkuntza txokoa edo liburuen txokoa bezala ere deitu daitekeena, ikastetxearen arabera) hizkuntza idatziaren egiazko adibideak izateko aukera ona da, liburuekin, karteekin, pailazoen horma-irudiekin, e.a. haurrari jakinmina piztu dakion. Haurraren inguruko helduek ere mota ezberdinetako testuak irakurtzeak haurrari testu mota ezberdinak ezagutzea ahalbidetzen dio. Gainera, helduek irakurtzerakoan arau finko batzuei jarraitu behar diete, haurrak uler dezan hizkuntza idatzia ez dela aldatzen, bai ordea berari buruzko azalpenak.

Funtzionaltasuna bultzatzearen egin daitekeen beste dinamika bat haurra idazketan eta irakurketan parte hartzea da, gelatik gurasoei bidali behar zaizkien oharrak hark idatziz eta ondoren gurasoei komunikatuz. Atal honen hasieran esan bezala, hizkuntza idatziak komunikatzeko funtzioa izan behar du; hortaz, garrantzitsua izanen da kalean edo etxeko aldizkarietan edo ipuinetan idatzirik ikusitakoak duen esanahia haurrari jakinaraztea. Azken finean, haurrari idaztera bultzatzeko edo horretarako aukera emateko edozein egoera aprobetxatzea komeni da: urtebetetzeak, norbait gaixorik dagoela, fitxetan haren izena idaztea, gelako objektuei eta txokoei izenak jartzea, e.a.

Modu honetan, kontzientzia fonologikoarekiko jakinmina pizten lagunduko zaio haurrari.

Bestetik, lexikoaren bereganatzea bultzatzeari begira, haurrak ezagutzen ez dituen hitzak eta termino nagusiak (ipuin bat kontatzerakoan adibidez) irakasleak arbelean edo horma-irudietan idatz ditzake, pixkanaka ezagunagoak izan daitezen eta edozein hitz idatz daitekeela ikus dezan.

3.4 Irakurketa-idazketan egon daitezkeen nahasmenduen esku-hartzea

Atal teorikoari amaiera emateko, ezin dugu alde batera utzi irakurketa eta idazketa prozesuetan sor daitezkeen nahasmenduei nola aurre egin edo horiekin nola esku-hartu adieraztea. Lehen 2.6 atalean aipatu bezala, egunerokotasunean prozesu hauetan nahasmenduak dituzten haurrak aurkitzea oso ohikoa da, eta are gehiago hezkuntza inklusibo baterantz bideratutako prozesua praktikan jartzea aukeratzen badugu; horregatik, garrantzitsua iruditu zait lehen aipaturiko nahasmendu horiek kontuan hartu eta praktikan esku-hartzeko moduak adieraztea. Izan ere, hori da oinarri teorikoaren azkeneko atal honetan (3. puntu osoan) bilatzen duguna, prozesuak praktikan *nola* jarri adieraztea.

Esan beharra dago, 2.6 ataleko taula bezala, hau ere Fernando Trebolen (2010) lanetik hartutako informazioarekin osatu dudala, lehen bezala taula formatuan jarrita, argigarriagoa izan dadin.

Taula 4. Irakurketa-idazketa nahasmenduen esku-hartzea (Trebol, 2010: 127-191), nik osatua.

		ESKU-HARTZEA		KONTUAN HARTU
		ESKOLAN	FAMILIAN	
ARRETA GABEZIA		<ul style="list-style-type: none"> - Gelan U forman eserita kokatu, elkarrekintza sortzeko. Irakaslearengandik hurbil eta leihotik urrun eseri. - Irakasle eta ikaslearen artean konplizitatea sortu, parte-hartze aktiboa sustatuz eta ongi egindakoa gorai patuz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haurrari jakinarazi arazo bat dela eta denbora gehiago kostatuko zaion arren, besteek bezalako emaitza berberak lor ditzakeela edo zer gauza egiterakoan. - Haurra motibatu autonomia lor dezan. - Errutinak sortu eta ardurak eman. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jarduera esanguratsuak eta ikaskuntzarako teknika erabilgarriak proposatu. ▪ Zeregin laburrak, zehatzak eta argiak planteatu. ▪ Arau gutxi eta garbiak eman. ▪ Errutinetatik abiatu ostean, sortzaileak diren jarduera edo materialak aurkeztu arreta mantendu ahal izateko. ▪ Prozesuak hasi eta amaitu. <p><i>Adibidez:</i> Berdintasun eta ezberdintasunak bilatzeko jarduerak, sailkatzeko jarduerak, koreografiak, abestiak, ezaugarri batzuk lokalizatzeko ariketak, e.a.</p>
	DISLEXIA	<ul style="list-style-type: none"> - Motibatu - Autonomia bultzatu - Nortasuna eta haien buruarekiko konfiantza indartu - Haurrari trataera normalizatua eman. - Ahalegina baloratu eta maitatua sentiarazi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haurraren autoirudia indartu eta ziurtatu. - Akatsetatik ikasteko filosofia helarazi. - Ordena zaindu. - Zailtasunak normaltzat hartu. - Pazientziaz jokatu. 	

HIPERAKTIBITATEA

- Gelan gertatzen dena gurasoei lasai azaldu. Profesionalen arteko lankidetzaz indartu.
- Kontzientziatu ikasleak jarrera egokia lortzeko.

- Ongi egindakoa indartu.
- Ardura batzuk eman.
- Ongi egin ditzakeen lan laburrak proposatu.
- Haren gustuko jarduerak egin.
- Ingurunea lasai, ordenatua.
- Arauak argiak eta ongi azalduak.

Tratamendu farmakologikoak kontuan hartu beharko dira hurrei sortzen dizkieten efektuekin.

Lengoiaren nahasmendua

LENGOAIA, MINTZAIRA EDO HIZKUNTZAREN NAHASTEAK

- Afasia:

- Hizkuntza sinplea erabili, esaldi motzekin eta ez oso konplexuekin.
- Hitzak errepikatu edo hitz nagusiak azpimarratu, esanahia argitzen laguntzeko.
- Adinaren arabera, elkarrizketa naturala eta egokia mantendu.
- Distrazioak gutxitu.
- Saiatu subjektua elkarrizketetan inplikatzeko eta iritzia eskatu eta baloratu.
- Edozein komunikazio-egoera sustatu, hitz eginez, keinuen bidez edo marraztuz.
- Saihestu subjektuaren hizkuntza zuzentzen.
- Behar duen denbora guztia baimendu.
- Subjektuak beste batzuekin harremanak izan dituzan, ekintza ezberdinak sustatu eta hauek egitera animatu.
- Arreta jarri gaixoak komunikatzeko erabiltzen dituen ez-ahozko baliabideei, eta hauek garatzen lagundu.

- Disfemia:

- Subjektuaren aurrean jarrera positibo bat izan eta sustatu.
- Saiatu subjektua lasaitzen, urduri ez egoten.

- Afasia:

- Hizkuntza sinplea erabili, esaldi motzekin eta ez oso konplexuekin.
- Saiatu subjektua elkarrizketetan inplikatzeko eta iritzia eskatu.
- Edozein komunikazio-egoera sustatu, hitz eginez, keinuen bidez edo marraztuz.
- Behar den denbora guztia baimendu.

- Disfemia:

- Saiatu haurra lasaitzen, ez urduritzen eta harekiko jarrera positiboa izan.
- Elkarrizketa lasaiak eta patxadatsuak izango diren egoerak sustatu.
- Komunikatzeko behar duten denbora guztia eman.
- Lagunen eta familiaren laguntza beharrezkoa da.

- Mutismo selektiboa:

- Haurrak duen gehiegizko babesa gutxinaka kentzen joan.

- Elkarrizketa lasaiak eta patxadatsuak izango diren egoerak sustatu, egiten dituzten okerrei arreta handirik jarri gabe.
 - Ahozkoak ez diren baliabideak erabili (keinuak).
 - Komunikatzeko behar duten denbora guztia eman.
- Mutismo selektiboa:
- Gure laguntza haurrak egiten dakienetik abiatu behar da.
 - Haurrari eskatuko zaion exijentzia maila progresiboki handitzen joan.
 - Ikasleari bere adinari egokitutako erantzukizuna esleitu.
 - Ikasgelan konfiantza, onarpen eta errespetuzko giroa sortzen saiatu.
 - Elkarreragin eta elkarbanatze komunikatiboa eskatzen duten egoerak diseinatu.
 - Talde-lanak: taldekideen kopurua handitzen joan pixkanaka.
 - Kontaktu fisikoa eskatzen duten ariketak egin.
 - Gorputz-komunikazioa (mimika, keinuak, soinuak...) lantzeko ariketak egin.
 - Lengoia erabiltzeko aukera ludikoak eskaini.
 - Irakasleak ikasleei zuzenean galdetu (izena erabiliz).
 - Eredu linguistiko egokia eskaini: lengoiaren garapenean imitazioak garrantzi handia dauka eta komeni da haurrak jasotzen dituen ereduak aztertzea.
 - Haurren parte-hartzea estimulatu eta goraipatu.
 - Haurrari hitz egiteko behar duen denbora eskaini, eta inoiz ez hitz egin dezan edota ozenago hitz egin dezan presionatu.
 - Irakasleak haurrak gaizki esandakoa ongi esan, haurrari askotan errepikatzea eskatu behar.
- Elkarreragin eta elkarbanatze komunikatiboa eskatzen duten egoerak diseinatu.
 - Eredu linguistiko egokia eskaini: lengoiaren garapenean imitazioak garrantzi handia dauka eta komeni da haurrak jasotzen dituen ereduak aztertzea.
- Disfasia:
- Komunikazio egoerak sortu keinu, soinu edota marrazkien bidez.
 - Haurrari hitz egiteko behar duen denbora eskaini eta ongi egindakoa goraipatu.

- Disfasia:
- o Komunikazio egoerak sortu, keinu, soinu edota marrazkien bidez.
- o Haurrak lehenengo hitzak esaten dituenean, esaldiak eratzeko hitzak nola konbinatu behar dituen erakutsi.
- o Eredu linguistiko egokia eskaini: lengoaiaren garapenean imitazioak garrantzi handia dauka eta haurrak jasotzen dituen ereduak aztertzea komeni da.
- o Estimulazioa: haurrari komunikazio-egoera aberatsak eskaini; gaitasun kognitiboak eta psikomotorrak estimulatu.
- o Irakasleak haurrak gaizki esandakoa ongi esan, haurrari askotan errepikatzea eskatu beharrean.
- o Haurrari hitz egiteko behar duen denbora eskaini eta ongi egindakoa goraiatu.
- o Lengoia erabiltzeko aukera ludikoak eskaini, era informaletan.
- o Lengoaiaren ulermena ahalbidetzeko baliabideak eskaini (keinuak, irudiak...)

Mintzairaren nahasmendua

- Hurrek oihukatzeke dituzten ohiturak saihestu.
- Ahotsa egokitasunez erabili.
- Klasean soinu-maila onargarriarekin lan egitea lortu.
- Zarata-egoerak ez moztu oihuz.
- Ikasleei oihukatu gabe ozen hitz egin daitekeela jakinarazi.
- Haurrari dislalia antzematekotan anamnesia bat egingo zaio, diagnostikoa eta esku-hartzeko beharrezkoak diren datuak ezagutzeko.

- Zarata eta oihu-egoerak saihestu.
- Etxean mantso, argi eta oihurik gabe hitz egin.
- Entzunezko aparatuek intentsitate normalarekin erabili.
- Edari hotzak saihestu.

Logopedaren esku-hartzea:

Sakondu ondorengo alderdietan: lasaitasuna, arnasketa eta fonazioa.

Esku-hartzeak emaitza onak izan ditzan, logopedak hitz egiteko daukagun organoen miaketa egingo du, forma, tamaina eta haien funtzioak kontuan hartuz.

LENGOAIAREN NAHASMENDU ZEHATZA	<i>Hizkuntzaren nahasmendua</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ariketa fonetikoak jarri. - Dislalia izatekotan, taldean dagoenean ez zaio zuzendu behar. - Hitz-totelka hitz egiten badu ez gelditu. - Jarrera baikorra izan. - Hitzezko eta ez hitzezko komunikazioa bultzatu. - Komunikazio egoerak sortu. - Ez transmititu gure ulermen eza. <p>Esku-hartzea zentroko logopedaren bitartez egingo da, beraz, logopedari laguntzeaz aparte, irakaslearen lana detekzioan baino ez da egongo.</p> <p>Esku-hartzea, programa pertsonal baten bitartez egingo da.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hitz-totelka hitz egiten badu ez gelditu. - Jarrera baikorra izan. - Komunikazio egoerak sortu. - Haurrak hasitako aktibitateetan sartu eta egunero denbora-tarte zehatza eskaini (20 minutu gutxi gorabehera). - Haiengana esaldi motz eta hiztegi egokiarekin zuzendu. - Haurraren ekintzak interpretatu. - Txandak errespetatu. - Haurrak eraikitako «formatuak» identifikatu, eta hortik abiatuta, berriak sortu; gutxika keinu zein hitz berriak zabaldu.

Lanaren euskarri teorikoari amaiera emateko, laburpen moduan esan dezakegu irakurketa eta idazketa prozesuak definitzeko zailak direla (autore bakoitzak aspektu ezberdinei ematen baitie garrantzia; batzuek fonema-grafema loturari, besteek esanahia adierazteari, besteek ulermenari, e.a.), haurren garapen prozesuak ere anitzak eta ezberdinak direla, hizkuntzaren jabekuntza prozesua ahozko hizkuntza menperatzetik hasi eta kontzientzia fonologia eskuratzera bideratzen dela, prozesu hauek ikasterako orduan fase ezberdinak gainditu beharrak direla eta horretarako metodologia ezberdinez balia gaitezkeela, eta irakurketa zein idazketa garapen prozesuaren parte diren heinean haur askorengan nahasmenduak existitzen direla, eta hauetan esku-hartze egokia egitea posiblea dela.

Hala ere, modu orokorrean aipaturiko ideia horiei egiazkotasuna emateko, eta gai nagusi hau (irakurketaren eta idazketaren hastapenak) egunerokotasunean praktikan jartzen dela eta nola jartzen den aztertzeko, jarraian lanaren alderdi praktikoari ekingo diogu, non euskarri teorikoan azaldutako aspektuak frogatzeko errealitateko ekoizpenak bilduko ditugun eta eskuragarri ditugun baliabideak erabiliz teoria praktikan jartzen saiatuko garen.

4. ALDERDI PRAKTIKOA

Lanaren atal honetan gaia (irakurketa eta idazketa prozesuen hastapenak) praktikan jarriko dugu, 4 atal ezberdinen bitartez. Lehenengoan, 5 urteko hurrekin egindako ikerketa txiki bat ikusiko dugu, oinarri teorikoan azaldutakoa betetzen den ala ez ikusteko eta modu honetan orain arte azaldutakoari egiazkotasuna emateko.

Bigarrenean, gaia errealitatean eta egunerokotasunean nola lantzen duten ikusiko dugu, orain arte egindako practicum ezberdinetan oinarrituz eta ikastetxe ezberdinetako adibideak erabiliz; hurrekin gaia landu nahi duenarentzat orientabidea delarik. Hirugarren atalean orientabide horiekin jarraituko dugu, egunerokotasunean praktikan jartzeko erabilgarriak diren ideiekin alegia, baina oraingoan beste iturrietatik hartutako esperientziak azalduko ditugu, hezkuntza aldizkarietatik kasu. Azkeneko atalean, hots laugarrenean, gaia praktikan jartzeko adibide, ideia edo orientabideekin jarraituko dugu, baina kasu honetan nire proposamenak azalduko ditut, practicum-etan ikusitakoaz gain eta aldizkarietan irakurritakoaz gain egin daitezkeenak.

Hortaz, lanaren alderdi praktiko honek irakurketa eta idazketa prozesuak *nola?* landu daitezkeen galderari erantzungo lioke, euskarri teorikoaren bigarren atalak bezala, baina kasu honetan gaia praktikan jartzeko adibideak izanen dira protagonistak; horregatik, hemendik aurrera azalduko duguna oinarri teorikoaren bigarren atal horren jarraipena dela esan dezakegu.

4.1 Teoria praktikan jarriz

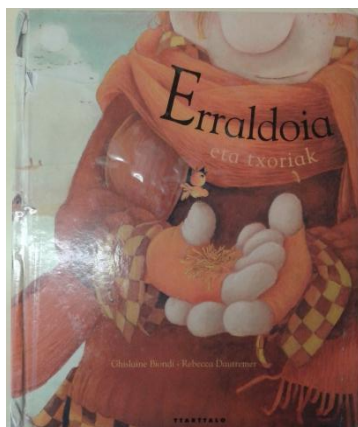
Laugarren puntu honen sarreran esan bezala, oraingoan 5 urteko hurrekin eginiko ikerketa txiki bat azalduko dut, adin berberekoak diren eta gelan estimulu berberak jaso dituzten haurren artean egon daitezkeen garapen prozesu anitzak aztertzeko (irakurketa eta idazketaren garapen prozesuetan oinarritua noski). Modu honetan, alde batetik atal teorikoan azalduko irakurketa-idazketaren garapen faseen egiazkotasuna frogatu ahalko dugu (3.1 atala), eta bestetik, aniztasuna errealitate bat dela eta adin berbera duten haurren artean erritmo anitzak egon daitezkeela frogatu

ahalko dugu ere. Hau baliagarria izango zaigu ondoren datozen puntuetan landuko duguna aniztasunean oinarritua egon behar duela jakiteko, ezin baititugu irakurketa eta idazketa prozesuen hastapenak modu bakar batean landu. Ikus dezagun ikerketaren nondik norakoak eta jarraian aterako ditugu beharrezkoak diren ondorioak oinarri teorikoan azalduko gogoraraziz.

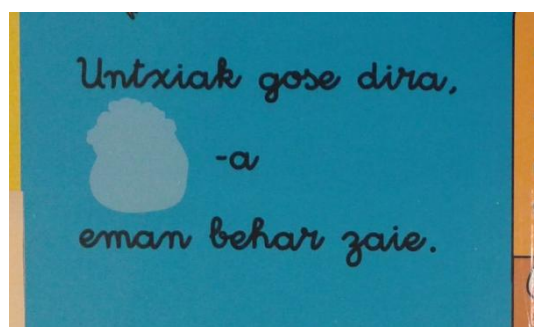
Ikerketa Paz de Ziganda ikastolako HH3A gelako hurrekin egina izan zen, baina hemen soilik nabarmenenak izan daitezkeen eta fase ezberdinetan dauden 4 haurren ekoizpenak adieraziko ditut, baita adierazgarriak izan daitezkeen beste haur batzuen ezaugarri batzuk ere, oinarri teorikoan azaldukoak betetzen dela ikusteko. Ekoizpenak 8 froga ezberdinetan banaturik daude (A-H), 4 irakurketari dagozkie eta beste 4 idazketari, eta atal honen amaieran taula batean froga bakoitzean zein fasetan kokaturik dauden adieraziko dut (oinarri teorikoaren 3.1.1 eta 3.1.2 ataletan adierazitako faseak kontuan hartuz). Horren arabera, froga guztien faseak kontuan hartuz haurra orokorrean zein fasetan legokeen jakingo dugu.

Irakurketa prozesuan garapen maila neurtzeko honako froga hauek egin ditut:

- A. Silabak bereizirik dauden txarteltxo txikiekin animalien izenak osatu (*KARRAMARROA, OLAGARROA, LEGATZA*).
- B. Horma-irudi bateko hitzak irakurri, hizki larriz idatzitakoak: *BURMUINA, BIRIKAK, GILTZURRUNAK, GIBELA, BIHOTZA, URDAILA, HESTEAK*.
- C. Ipuin bateko izenburua irakurri, hizki xehez baina hizkiak bereizirik egonik: *Erraldoia eta txoriak* (ikus 7. irudia).
- D. Ipuin bateko zati bat irakurri, hizki xehez baina hizkiak elkarri lotuak egonik:



7. Irudia. Irakurketan C proba



8. Irudia. Irakurketan D proba

untxiak gose dira, - eman behar zaie (ikus 8. irudia).

Idazketaren prozesuan haurren garapen maila neurtzeko beste froga hauek egin ditut:

- E. Haien izena idatzi (laugarren frogaren barnean aztertuz).
- F. Bi hitz erraz idatzi, silaba trabaturik gabeak: *sagua* eta *katua*.
- G. Silaba trabatudun hitza idatzi: *tigrea* edo *frontoia*.
- H. Esaldi bat idatzi: *Ni* (haurraren izena, lehenengo frogan azertu beharrekoa) *deitzen naiz* / Marrazki batean egindakoa azaltzen duen esaldia azertu (aste santuko oporretan egindakoa azaltzen zuena). Ez da oso ongi ulertzen zein froga egin duzun!

Ikus dezagun zeintzuk izan diren jasotako 4 haurren ekoizpenak eta hauen irakurketa eta idazketa prozesuak.

1. HAURRA (E.T.):

A froga: Ongi osatu ditu hitzak silaba guztiak jarritz (O-LA-GA-RRO-A).

B froga: Arazorik gabe irakurri ditu hitz guztiak.

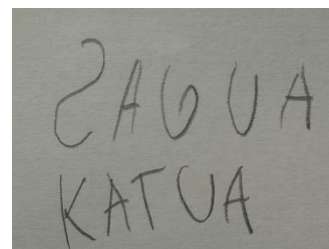
C froga: Isilean irakurri eta ondoren esaldi guztia esan du, hizki guztiak egoki esanez.

D froga: Hitz gehienak egoki irakurri ditu, baina kontsonante batzuekin zalantza izan du, haren forma ez baitu ezagutu. Hala ere, hitz osoa irakurrita falta zitzaion hizkia zein zen identifikatzen jakin du.

E froga: Arazorik gabe jartzen ditu izena eta abizena (H frogan izena ikusgai).

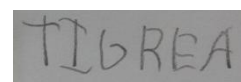
F froga: Izenaren hizki guztiak egoki jartzen ditu. Kasu honetan S hizkia inbertsioan egin du (ikus 9. irudia), nahiz eta ongi nola egin badakien.

Hortaz, nahiz eta garapen prozesuan oso aurreratu egon, oraindik zenbait akats ager daitezkeela ikus daiteke.



7 Irudia. 1. Haurraren F froga

G froga: Silaba trabatuak egoki idazten ditu (ikus 10. irudia).



8 Irudia. 1. Haurraren G froga

H froga: Esaldi osoak idazteko gai da, hitzak ongi bereiziz (ikus 11. irudia).

9 Irudia. 1. Haurraren H froga

Hortaz, eta beherago ikus dezakegun grafikoa kontuan hartuz, esan dezakegu 1. haurra irakurketaren 4. fasean dagoela (alfabetatze finkatuko fasea, ikus 3.1.1.4 atala), letren eta soinuen konbinazioak silabetan eta hitzetan antolatzen baitakizki; eta horrez gain letra xehearen konbinazioak ere irakurtzeko gai delako, zalantza duen hizkia hitz osoa irakurtzearen bitartez ondorioztatzen dakielarik. Idazketa fasean 4.enean kokatuko genuke baita ere (hipotesi alfabetikoaren fasea, ikus 3.1.2.4 atala), fonema-grafema lotura egiteko gai delarik eta hitzez gain esaldiak ere idazteko gain delarik, hitzak hutsuneen bitartez bereiziz. Kontzientzia fonologikoa guztiz eskuraturik daukala esan dezakegu, 2.4.2 atalean adierazitako ezaugarriak betetzen baititu.

2. HAURRA (A.A.):

A froga: Hitzak osatzen ditu silaba guztiak ongi lotuz (LE-GA-TZA).

B froga: Grafemak banaka ongi identifikatzen ditu baina hitz osoa irakurtzean ez du beti hitz osoaren esanahia kontuan hartzen eta egoki identifikatutako grafemak beste fonema batzuegatik ordezkatzeko hitz osoa esaterakoan (burmuina > *burbuina*, giltzurrunak > *jurrunak*, gibela > *jibela*, hesteak > *usterrak*).

C froga: Hizki horiek ez dituela ezagutzen adierazi du (hizki xehea).

D froga: Hizki horiek ez dituela ezagutzen adierazi du (hizki xehea).

E froga: Egoki idazten du haren izena, H frogan ikus daitekeen bezala.

F froga: Egoki egiten du fonema-grafema lotura hizki guztiekin (ikus 12. irudia).

10. Irudia. 2. Haurraren F froga

G froga: Bokalak ongi identifikatzen ditu (I, E) baina kontsonanteekin (T) eta batez ere silaba trabatuarekin (GRE)

11. Irudia. 2. Haurraren G froga

zailtasuna erakusten du (ikus 13. irudia).

H froga: Kontzientzia fonologikoa garatua dauka, nahiz eta oraindik fonema batzuk jaten dituen, batez ere silaba konposaturen bat dagoenean eta hizki berdinarekin hitz bat amaitu eta hurrengo hasten denean (deitzen naiz >

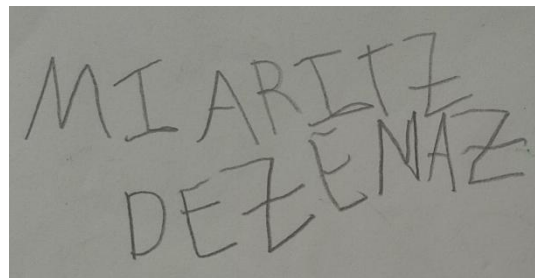
dezenaz) (ikus 14. irudia). Bestalde, linealtasuna mantentzen du eta lerro batetik bestera pasatzeko hitzak egoki bereizten ditu.

Egun batzuk beranduago haren kabuz idatzitako ekoizpena jaso nuen (ikus 15. irudia), esaldi baten idazkeraren saiakerak biltzen dituena. Bertan *gustatu zitzaidan Unaxen partidoa* idatzi nahi zuen, baina ez zitzaion dena lerro bakar batean sartzen eta berriro idazten hasten zen, azkenean sartu arte. Fonema-grafema lotura egokia

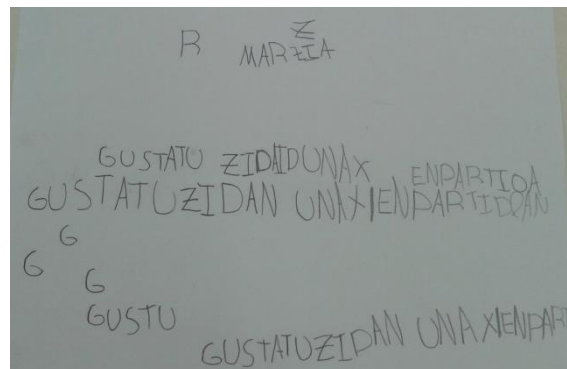
erabiltzen duela ikus daiteke, baina

zenbaitetan hiposegmentazioa (GUSTATU ZITZ AidAN > GUSTATUZIDAN) eta hipersegmentazioa (UNAX EN) ikus daiteke, 4. fasearen ezaugarri direnak. Gainera izen propioari atzizkirik gehitu ezin zaiola ulertu du eta saiakera guztietan *Unax-en* bi hitzetan bereizten saiatu da, batzuetan hutsunearen bitartez eta besteetan marratxo horizontal baten bitartez. Aditza ahoz ongi esaten zuen baina idazterakoan errazagoa egiten zitzaion *zidan* idaztea *zitzaidan*-en ordeztu eta horrela idazten zuen.

Haur hau irakurketari dagokionez alfabetatze osoko fasean (3.1.1.3 atala) dagoela esan dezakegu, izan ere grafema-fonema lotura egiteko gai da, baina oraindik ez daki ongi letren eta soinuen konbinazioak silabetan eta hitzetan antolatzen. Horrez gain, momentuz hizki xehea irakurtzen ez dakiela esan daiteke, baina kontuan izan behar dugu gelan oraindik ez dutela hau landu, soilik hizki larria landu baitute.



12. Irudia. 2. Haurraren H froga



13. Irudia. 2. Haurraren H frogaren 2. ekoizpena

Idazketari dagokionez, grafikoan ikus daitekeen bezala 3-4 faseen artean kokatuko litzateke, hipotesi silabiko-alfabetikoaren (3.1.2.3) eta hipotesi alfabetikoaren (3.1.2.4) artean, H frogako lehenengo ekoizpenean oraindik hipotesi silabiko-alfabetikoaren ezaugarriak betetzen dituela dirudien arren, beranduago jasotako H frogaren bigarren ekoizpenean hipotesi alfabetikoaren ezaugarri gehiago betetzen dituela ikus daiteke (fonema-grafema lotura egokia, hiposegmentazio eta hipersegmentazio akatsak). Horregatik, idazketaren prozesuan 4. fasetik hurbilago legokeela esan dezakegu. Azkenik, kontzientzia fonologikoa eskuratua duela esan daiteke, H frogan ikus daitekeen moduan, nahiz eta oraindik akats batzuk egiten dituen, silaba tratatuekin batez ere.

3. HAURRA (A.O.):

A froga: Silabak ahoz ongi bereizten ditu, baina idatziz identifikatzeko zailtasunak ditu. *LEGATZA* hitza osatzeko hasieran *GA* eta *TZA* silabak elkarren ondoan jarri ditu, ondoren *TZA* silaba falta zitziola iruditu zaio eta “Sugearen eta Aulkiaren” letrak bilatzen hasi da (S eta A alegia); hortaz, *A* silaba eta *SA* silaba hartu ditu, eta ordena horretan aurkitu dituenek ordena horretan jarri ditu ere. Horrela geratu zaio azkenean ekoizpena: *GA-TZA-A-SA*. Hizki batzuk identifikatzen dituen arren, oraindik ez da guztiz gai silaba osoa osatzen duten hizki guztiak identifikatzeko, eta silaba bakoitzean hizki bakar bat dagoela iruditzen zio.

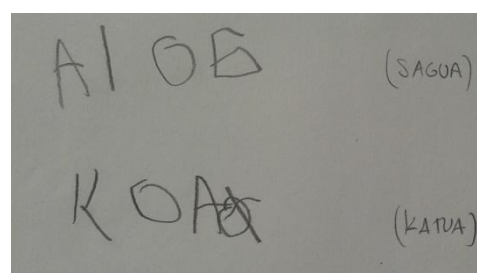
B froga: Gelakideen izen osoak identifikatzeko gai da nahiz eta hizki berdinekin hasi (*Maiden, Maialen, Ander L, Aitor, Aroa, Josu, Lucia*), baina ez horma-irudikoak.

C froga: Hizki horiek ez dituela ezagutzen adierazi du (hizki xehea).

D froga: Hizki horiek ez dituela ezagutzen adierazi du (hizki xehea).

E froga: Bere izena eta abizenaren lehen hizkia egoki idazten ditu, H frogan ikus daitekeen bezala.

F froga: Oraindik ez du fonema-grafema loturaz kontzientzia hartu eta hizki batzuk egoki jartzen dituen arren (bokalak batez ere), gehienak asmatu egiten ditu (ikus 16.

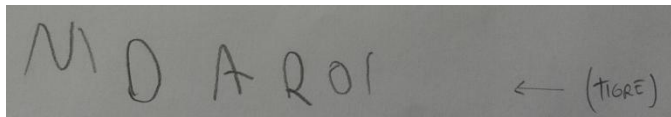


14. Irudia. 3. Haurraren F froga

irudia).

G froga: Oraindik ez du fonema-grafema loturaz kontzientzia hartu (ikus 17.

irudia). Kasu honetan hizki kopuru gehiago jarri ditu,



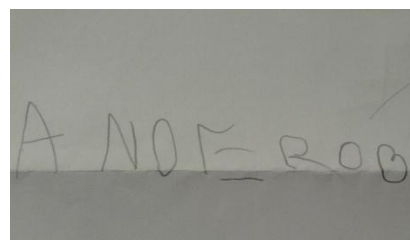
beharbada gauza handiei hizki

15. Irudia. 3. Haurraren G froga

kopuru gehiago dagokiela ulertzen duelako (gatazka kognitibo bat izan daiteke).

2.1.3.1 atal teorikoan ikusi dugun bezala, hizki kopuruak edo tamainak adierazi nahi duen horrek duen tamainari dagokiola uste du, hortaz, gauza handiei hitz kopuru gehiago esleituko dizkio edo hizki handiagoekin adieraziko du.

H froga: Esandako esalditik soilik bere izena idazten zekiela jakin izan du eta horrekin esaldi guztia adierazten zuela uste du. Ohitura duen bezala, izen osoa (*ANDER*), abizenaren lehenbiziko



16. Irudia. 3. Haurraren H froga

hizkia (*O*) eta ondoan bihotz bat irudikatu ditu (ikus 18. irudia).

Haur honen grafikoko emaitzak ikusten baditugu, irakurketa zein idazketari dagokienez bietan oraindik lehenengo faseetan dagoela ikus daiteke. Oraindik ez du grafema-fonema lotura ongi egiten, eta soilik esanguratsuak diren hizkiak identifikatzen ditu (3.1.1.2 Alfabetatze partzialeko fasea). Alfabetoko hizki asko identifikatzen dakien arren, oraindik ere zenbaitetan akatsak egiten ditu, baita bokalekin ere (normalean hauek izaten dira lehenbiziko ikasten direnak). Idazterako orduan, linealtasuna eta arbitrariorotasuna mantentzen dituela ikus daiteke, eta hizkien grafiak ongi egiten ditu, baina fonema-grafema lotura oraindik menperatu gabe duenez, ez dio fonema bati haren grafema egiten, beste bat egiten du (3.1.2.1 fase aurre-silabikoa).

4. HAURRA (E.G.):

A froga: Silaba osatzen duten hizki guztiak identifikatzeko gai da, baina hitza osatzeko silaba batzuk jaten ditu: *KARRAMARROA* > *KA-RRO-A* / *KA-RRA-A*.

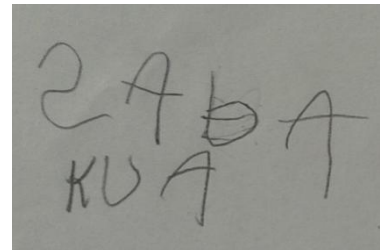
B froga: Hizki eta silaba batzuk identifikatzen ditu (bokalak batez ere) baina berak bakarrik hitz osoa irakurtzerakoan silaba batzuk jan egiten ditu. (Bihotza > *bitza*, giltzurruna > *gurra* / *gurrua*)

C froga: Hizki horiek ez dituela ezagutzen adierazi du (hizki xehea).

D froga: Hizki horiek ez dituela ezagutzen adierazi du (hizki xehea).

E froga: Egoki idazten du haren izena, H frogan ikus daitekeen bezala.

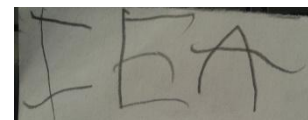
F froga: *Sagua* idazterakoan 2. fasetik 3.-era pasatzeko ahalegina ikus daiteke; *katua* idazterakoan (azpiko hitza) silaba bakoitzeko hizki bat erabili du, oraindik fase silabiko hori oso



17. Irudia. 4. Haurraren F froga

presente duela erakutsiz (ikus 19. irudia).

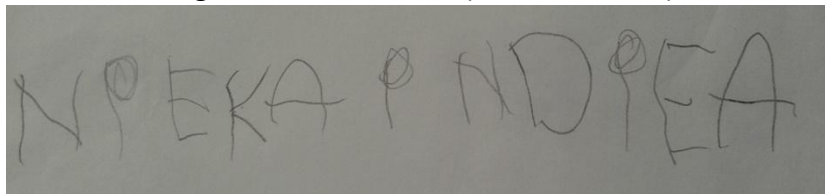
G froga: Fase silabikoaren ezaugarriak betetzen ditu, soilik bokalekin silabak adieraziz (TIGREA > IEA) (ikus 20. irudia).



H froga: Edozein hitz idatz daitekeela ulertzen du, eta 20. Irudia. 4. Haurraren G froga

fase silabikoa gainditzeko ahaleginak ikus daitezke (ikus 21. irudia), hala ere esaldiaren

amaiera berak menperatzen



21. Irudia. 4. Haurraren H froga

duen moduan egiten du, fase silabikoan bezala alegia (DEITZEN NAIZ > DIEA). Bestalde, oraindik ez ditu hitzak bereizten (hiposegmentazioa).

H frogako bigarren ekoizpenean hipotesi silabikoaren fasea gaindituz doala ikus daiteke, nahiz eta oraindik ez den gai hizki guzti-guztiekin fonema-grafema

lotura egiteko eta zenbaitetan hizki berdinez amaitzen den hitz bat berdin hasten den hurrengoarekin elkartzen duen (EGON NAIZ > EGONAZ) (ikus 22. irudia). Azkeneko ekoizpen



honetan hiposegmentazioa ere ikus daiteke 18. Irudia. 4. Haurraren H froga, 2. ekoizpena

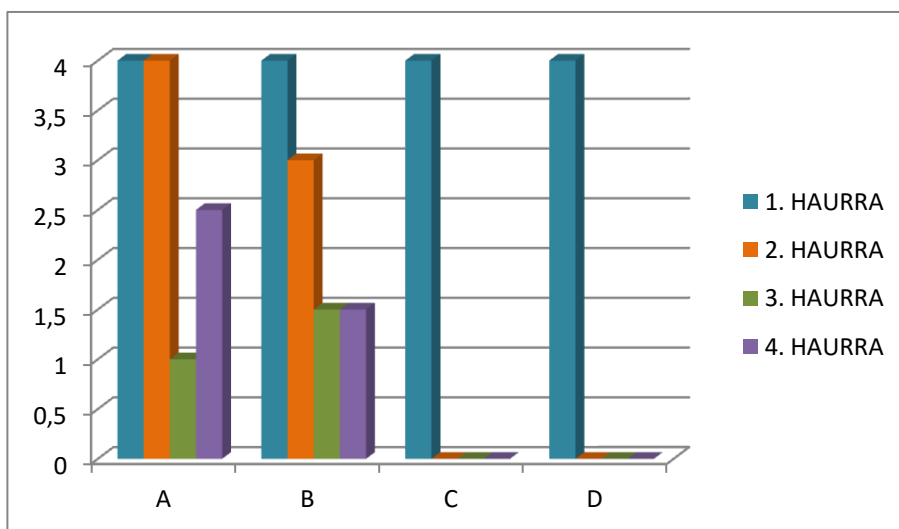
(EGON NAIZ ONDO > EGONAZONDO).

Azkeneko haur hau 2-3 faseen artean egonen litzateke, grafikoan (23. irudiko grafikoan) ikus dezakegun bezala. Ezagunak zaizkion izenak irakurtzen ditu, eta zenbait silaba ongi identifikatzen ditu, baina oraindik kontsonante askorekin zalantzak sortzen

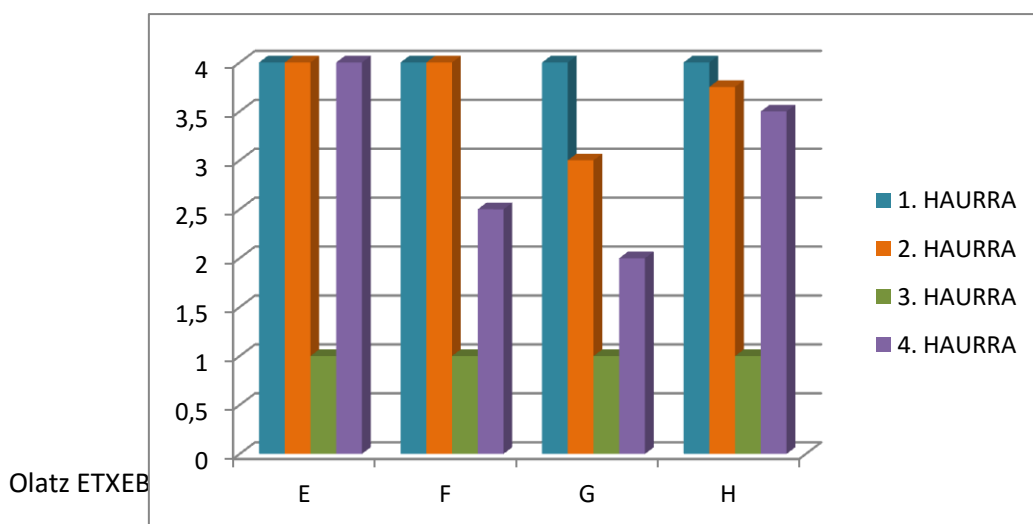
zaizkio eta silaba trabatuak badira zailtasunak erakusten ditu. Hortaz, alfabetatze partzialeko fasearen (3.1.1.2) eta alfabetatze osoko faseen (3.1.1.3) artean egonen litzateke.

Idazterakoan hipotesi silabikoaren fasea (3.1.2.3) gainditzeko ahaleginak ikus daitezke, eta batez ere bigaren ekoizpenean aurrerakuntzak ikus daitezke (4. faseko ezaugarriak egiten dituelarik, frogan azaldu bezala) baina oraindik ez du guztiz fase hori gainditu. Kontzientzia fonologikoa garatzeko bidean dago eta bokalekin zein kontsonante batzuekin lortu du, baina oraindik ez du guztiz kontzientzia hori eskuratu.

Ikus ditzagun orain arte froga horietan azaldutakoa modu bateratu batean, grafiko hauen bitartez. Lehen esan bezala, froga bakoitzean zein fasetan egonen liratekeen adierazita agertzen da, orain arteko azalpenak kontuan hartuz. X ardatzak frogak adierazten ditu (A-D irakurketa prozesurako eta E-H idazketa prozesurako) eta Y ardatzak, aldiz, faseak (bietan 1-4 fase bereizten dira).



23. Irudia. Irakurketa prozesuak grafikoki adierazita



24. Irudia. Idazketa prozesuak grafikoki adierazita

Ikusi dugunez, hasieran pentsatzen genuena egiaztatu dugu, adin berdineko haurrak eta gela berean estimulu berberak izanik, garapen prozesuak anitzak direla alegia, talde berean erritmo ezberdin asko daudelarik; hortaz, 2.1 atalean azalduko garapen prozesuetan aipatutako adinak orientazio moduan balio dutela esan beharra dago, ezin ditugu oinarritzat izan haur guztien garapena justifikatzeko. Aldi berean, irakurketa zein idazketarekiko garapen prozesuak anitzak izateak ez du esan nahi prozesu horietan nahasteren bat izateko arriskua dagoenik, ez baitira 2.6 atalean adierazitako ezaugarriak betetzen; ikertutako haurrak haien artean garapen prozesu ezberdinetan kokatzen dira, besterik ez.

Modu honetan, aniztasunaren trataera ezinbestekoa dela argi dago, eta hor dago benetan irakaslearen lan nagusienetarikoa bat, haur eta talde bakoitzaren beharrei egokitzea, horregatik, hurrengo ataletan azalduko ditugun praktikan jartzeko adibideak aniztasunari erantzuteko prest egotea beharrezkoa izanen da, eta horretarako egokiena 3.3.1 atalean azalduko metodologia eraikitzailea, globala eta funtzionala aurrera eramatea izanen da, behar ezberdinei erantzutera bideraturik baitago; metodo sintetikoak eta analitikoak ez bezala.

Bestalde, aipatu beharra dago soilik froga hauek pasatuz ondorioak ateratzea ez dela guztiz fidagarria, egunero eta momenturo haurrak ez baitaude berdin kontzentratuak eta emaitza ezberdinak jaso nitzakeen; hortaz froga hauek orientabide gisa soilik balioko lukete, aniztasunaren trataera haurren garapen prozesu ezberdinak kontuan hartuz egiten dela erakusteko. Aldi berean, datu hauek orientabideak diren arren, egia da 2.1 atalean azalduko curriculumak eskatzen dituen edukiak betetzen dituztela, hortaz, curriculumak errealista dela esan daiteke; baina jasotako ekoizpenei erreparatuz argi dago ezin dela helburutzat izan irakurketa eta idazketa prozesuetan fase guztiak gaindituak izatea, soilik prozesuen hastapenak izan ditzakegu helburutzat.

Letra larria eta xehearen irakaskuntzari dagokionez, ikertutako 4 haurretatik 3-k letra xehea identifikatzen ez dakitela ikusi dugu, baina esan beharra dago gela honetan oraindik ez dutela kontakturik izan letra xehearekin, soilik larria erabiltzen dute,

hortaz, horrek emaitzak baldintzatu dituela esan dezakegu. 3.1.3 atalean esan bezala, autore ezberdinek iritzi anitzak dituzte honen inguruan, eta ziurrenik letra xehea hasieratik erabiltzearen alde dagoen ikastetxe batean ez nituzke emaitza berberak lortuko. Kasu honetan gelan hizki xehea irakurtzen dakiten 3-4 haur ikusi ditut, baina gelan horrekiko estimulurik jaso ez dutenez, ondoriozta dezakegu haurrak haien kabuz ikasteko gai direla, inguruan dituzten estimuluez baliatuz (kaleko kartelak, aldizkariak, objektuen markak, e.a.), eta gelako hizki xehearen hasierako estimulazioa ez dela ezinbestekoa horren ikaskuntza eman dadin.

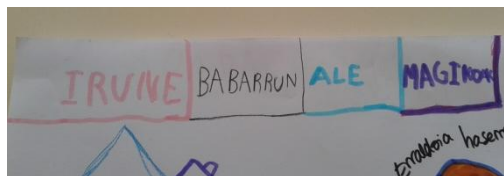
Irakurketa eta idazketa kontzeptuak definitzeari dagokienez, 2.3 atalean esan bezala, zaila da zehaztea zein hurrek dakien irakurtzen eta idazten eta zeinek ez, autore batzuentzat irakurtzen eta idazten jakiteak helburu edo muga batzuk gainditu beharrak dituelako, eta beste batzuentzat, aldiz, muga edo helburu horiek urriagoak izan behar dute haurrak irakurtzen eta idazten dakiela ondorioztatzeko. Horregatik, azpimarratu behar da haur guztiak prozesuan daudela, batzuk aurreratuagoak eta beste batzuk ez hainbeste, eta horregatik, lanean zehar irakurketa eta idazketa prozesuei edo hastapenei buruz hitz egiten egon gara, bertan haur guztiak kontuan hartzen direlarik eta aipatutakoa haur guztiei aplikagarria delarik. Esan beharra dago helduon lana haurrei prozesu horretan laguntzea izanen dela, haurrak haren kabuz prozesuak gainditzeko baliabideak eskainiz.

Gainera, irakurketa-idazketa prozesu horiez hitz egiten jarraituz, ekoizpenetan ikusi ahal izan dugunez, 2.4 atalean adierazitako hizkuntzaren jabeakuntza prozesua egiaztatzen da; hau da, haurrak lehenbizi ahozko hizkuntza ongi maneiatu beharra du ondoren kontzientzia fonologikoa eskuratzeko eta gainditzeko eta prozesu honek Haur Hezkuntzako ziklo osoa edo ia osoa iraun dezake. Aldi berean, irakurketa eta idazketa prozesuak biak ala biak elkarrekin garatu beharrekoak direla ikusi dugu, 23. eta 24. irudietako grafikoei erreparatzen badiegu oso parean daude bi prozesuei dagozkien faseen emaitzak.

Ikerketarako hautatutako haur horiez gain, atalaren hasieran esan bezala beste zenbaiten ekoizpenak ere jaso ditut, eta aipatu nahiko nituzke 5 urtekoen gela batean

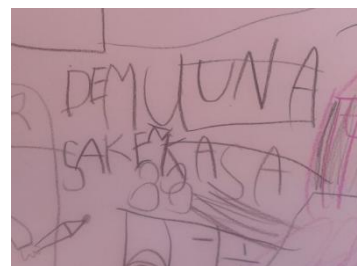
izan ohi diren idazketa prozesuko ezaugarriak nabarmenenak. Izan ere, 5 urteko haur asko jada hipotesi alfabetikoaren fasean daude eta bertako zalantzei aurre egiteko modu ezberdinak aurki ditzakegu.

Esaterako, esaldi bat idazterakoan hitzak bereizteko marrak, puntutxoak edo antzekoak erabiltzen dituzte; kasu honetan 25. irudian ikus



dezakegun bezala, hitz bakoitza lauki batean sartu du, bereizirik doazela adierazteko. Modu honetan, hiposegmentazio eta hipersegmentazio akatsak ekiditea lortu du haurrak, eta nolabait esaldiak hitzez-hitz idazteari irtenbidea jartzea.

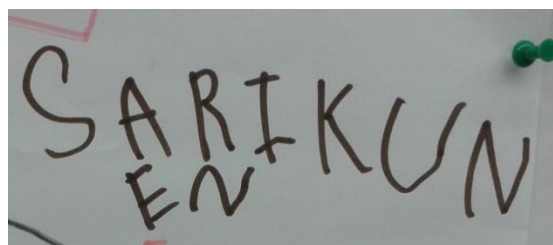
Fase honetako beste ezaugarri bat esaldiko hitzak ordena ezberdinean edota eskuinetik ezkerrera idaztea da, orrian lekua bilatuz eta garrantzi gehiago emanez hizki guztiak idazteari ordena linealari baino. 26. irudian ikus dezakegun



bezala, haurrak "una casa de muñecas" idatzi du orriaren tarte zurian lekua bilatuz eta hizkiak idazten zituen ordenari jarraituz. Kasu honetan hiposegmentazio akatsa ikus daiteke (DEMU, ÑEKAS), baita hizkiak eskuinetik ezkerrera idatzirik (ÑEKAS).

26. Irudia. Fase alfabetikoan esaldien ordena

Horrez gain, antzeko ahoskatzen diren hizki batzuk ordezkatzeko ohikoa izaten da, K eta G kasu honetan (SARRIGUREN > SARIKUNEN). R hizkiarekin ere zalantzak sortu izan ohi dira, noiz erabili bakarra eta noiz bikoitza;



27. Irudia. Fase alfabetikoan hizkiak ordezkatzeko

oraingoan haur honek bakarra erabiltzea erabaki du, biek (r eta rr) fonema berbera direlakoan (ikus 27. irudia).

Ikusten dugun moduan, haurrak irakurtzeko eta idazteko interesa badu berak bakarrik baliabideak bilatuko ditu zailtasunei edo zalantzei irtenbidea jartzeko eta irakurketa zein idazketa prozesuetan aurrera egiteko. Gai da bera bakarrik ikasteko, heldua

prozesu horretan laguntzailea izan behar du soilik. Hau argi utzita, eta behin oinarri teorikoan azaldutakoari egiazkotasuna eman diogula, ikus ditzagun aztertu ditugun irakurketa zein idazketa prozesu horietan haurra lagundu ahal izateko erabil ditzakegun dinamika eta adibideak; hots, ikus dezagun gaia egunerokotasunean praktikan nola jarri.

4.2 Idazketaren hastapenak lantzeko ikastetxeetako adibideak

Esan bezala, atal honen helburu nagusia egun ikastetxeetan egiten diren dinamikak azaltzea da, errealitatean irakurketa eta idazketaren hastapenak egunerokotasunean lantzen direla jakiteko, nola lantzen diren jakiteko eta noizbait prozesu hau praktikan jarri nahi izatekotan adibidetzat erabilgarriak izateko, proiektu zehatzen beharrik izan gabe (*Urtxintxa* proiektuak adibidez horretara bideraturiko jarduera anitzak proposatzen baititu). Nire kasuan ikastetxeetako dinamikak practicum-aren garaian ikusteko aukera izan dut, hortaz, practicum horietan zehar ikastetxe ezberdinetan ikusitakoa azalduko dut.

Irakurmenaren hastapenak lantzeko, 3.3.1 atalean aipatu bezala metodologia funtzionala izango litzateke eraginkorrena, eta irakurketari funtzioa edo zentzua ikusteko dinamika bat hurrengo da: ikastetxeko liburutegira astean behin joatea, bertan tutoreak ipuin edo istorio bat irakurtzea (momentuan lantzen ari diren gaiarekin lotua dagoena, adibidez) eta ondoren denbora tarte bat uztea haurrak ipuinak ikus ditzan eta ipuinekin nahi duen moduan jolas dezan. Askotan tutorearen rola imitatzen saiatuko da eta besteei istorioak kontatuko dizkie. Haur Hezkuntzan ez ditu idatzitako esaldiak erabiliko istorioak kontatzeko, baina kontziente da hizkiak hor daudela eta istorioan gertatzen dena jakiteko balio dutela; hau da, hizki eta hitzei funtzionaltasuna ikusiko die. Aukera ona da ipuin mota ezberdinak ezagutzeko eta haiengana hurbiltzeko, haur askok ez baitu estimulu hori izango haren etxean edo haren inguruan.

Aldi berean, irakurketa prozesuari funtzionaltasuna ikusteaz gain, haurrak haren kabuz esperimintatzeko aukera ere izan behar du. Horretarako, gelan dauden horma-

irudietan, hiztegia lantzeko txarteltxoetan, makinistaren trenean, haur bakoitzaren apalean, txoko ezberdinetan, e.a. izen idatziak agertzea lagungarria da, haurrak ikasiko du hitz idatzi horrek zer esan nahi duen, eta ikusten duen bakoitzean bertan zer jartzen duen jakinen du, gutxienez hitz batzuk irakurtzeko gai dela ikusiz. Segun eta irakurmenaren zein fasetan dagoen, baliteke zenbait hitz irakurtzen saiatzea eta bere kabuz deskubrimendu txikiak egiten joatea; hortaz, garrantzitsua da gutxienez hori egiteko aukera ematea haurrari.

Kontzientzia fonologikoa eskuratu ahal izateko, lagungarria da gelan hizki bakoitzaren soinua duen objektuen hiztegia edukitzea, non hizki bakoitza idatzirik agertzen den eta haren ondoan



208. Irudia. Hizkien hiztegia

hizki horrekin hasten den objektu bat; esaterako *A* eta *AULKIA* + (*aulkiaren*

marraski bat), 26. irudian ikus daitekeen bezala. Modu honetan haurrak zalantzaren bat duenean, edo idazten hasi behar denean zein letra jarri behar duen adierazi nahi diogunean “aulkiaren letra” esan diezaiokegu “A” idatzi behar duela jakin dezan. Hau batez ere baliagarria izan daiteke kontsonanteen fonemak nolakoak diren jakiteko, 2.4.2 atalean esan bezala lagungarriagoa baita haurrak “S” hizkia sss dela jakitea edo “Sugearena” dela jakitea eta ez “ese” bezala erakustea.

Idazten hasi aurretik, 3.3.1 atalean aipatu bezala, garrantzitsua da haurrak lehenengo hizkien irudikapen grafikoa airean egitea, trazuen norabidea nola den ikas dezan eta garapen motorearen oinarria ongi finkatu dezan. Horretarako, gelako haurren izenen lehenbiziko hizkiak edo nahi dituzten hitzen hizkiak airean egitea ideia ona da, haurrak horren irudi bisuala argi izateko eta ondoren euskarri bertikalean egin ahal izateko. Aldi berean, grafomotrizitatearen gaitasun horiek lantzeko, plastikaz balia daiteke, behatzarekin tenperaz margotzera bultzatuz esaterako; modu honetan motrizitate fina landu dezakegu eta ondoren idatzi ahal izateko haurrak prestatuago egoteko aukera izan dezake.

Idazketaren prozesuari dagokionez, honi funtzionaltasuna ikusteko hainbat dinamika egin izan ohi dira. Esaterako, haurrak bata bestea identifikatzen ikasteko izenak erabiltzea erabilgarria da, eta hauek idazteko makinistaren errutinak aprobetxatu daitezke, egunero makinista denak haren izena eta falta diren gelakideena idatziz (nahi eta behar izatekotan eredutzat izenen txarteltxoak erabiliz). Aldi berean, izena idazteaz gain, makinistak haren pisua gramotan eta altuera zentimetrotan ere idatz ditzake, bide batez zenbakiak ere lantzeko. Dinamika honetan hasieran tutoreak lagunduko lioke haurrari, eta behin hizkiak egiten dakizkiela haurrak bakarrik egiten luke gainontzeko haurrak jolasean dauden bitartean. Irakaslearen papera, esan bezala, laguntzailearena izanen litzateke, eta ahal denean haurrari autonomiaz egiten utziko lioke.

Funtzionaltasuna ikusteko beste dinamika bat marrazki bat egitea eta atzean marrazkia esaldi batean laburtzea izan daiteke. Esate baterako, asteburuan egindakoa edo opor batzuetan egindakoaren inguruan izan daiteke. Lehenbizi ahoz guztien aurrean haurrari hitz egiteko aukera emango litzaioke, kontakizun bat aukeratu eta besteei kontatzeko; horrela, kontatu duen horretan zentratu eta marrazkia nola egin pentsa dezake. Aldi berean, irakasleak kontakizuna esaldi batean nola laburbildu esan diezaioke, ondoren idatzi ahal izateko. Segun eta haurra zein fasetan dagoen gehiago ala gutxiago eskatu ahal zaio, hasiera batean edozein letra idaztearekin konformatuko gara, idazten dakiela senti dezan eta beldurrik izan ez dezan; ondoren pixkanaka gero eta gehiago idaztea edo zuzenketa gehiago egitea eskatuko diogu, behin idazketarekiko konfiantza hartzen ari denean, frustrazioak eta gai ez izatearen beldurrak ekiditeko.

Gainera, haurrek idazteko aukera izan dezaten, gelan arbel txiki batez (edo gelako arbel handiaz) balia gaitzke, haurrak txokoetan dauden bitartean nahi dutena idatzi ahal izateko eta behatzekin pintza egiteko aukera izateko. Beti horrelako dinamikak paper eta arkatzarekin egiten direnez, arbela erabiltzeko aukera izatea erakargarria izan daiteke ezberdina delako eta haurrak hizki handiak egin ditzakeelako, paperean baino handiagoak behintzat. Ondoan gelako izenen txarteltxoak jartzen baditugu horiek kopiatzeko aukera ematen diogu haurrari, praktikatzera bultzatuz.

Aipaturiko adibideak aldi berean landu daitezke, esan bezala irakurmena eta idazmena prozesu banaezinak baitira (2.4.3 atala), eta zentzuzkoa da nahi adina dinamika (bai irakurmena lantzeko zein idazmena lantzeko) aldi berean praktikan jartzea, prozesua osatuagoa edota lagungarriagoa izateko.

4.3 Beste iturrietako esperientzia baliagarriak

Atal honetan gelan landu daitezkeen adibide gehiago aipatuko ditugu, baina oraingoan hezkuntza aldizkarietan oinarrituko gara. Modu honetan, hurrekin zerbait landu nahi dugunean edonoiz eskuragarri ditugun baliabide hauek (hezkuntza aldizkariak) ere erabil ditzakegula ikusiko dugu, eta bide batez, baliabide hauetan gure gaiak duen presentzia ikusiko dugu.

Cuadernos de Pedagogía aldizkariko 349. alean, esaterako, irakurmenaren eta idazmenaren funtzionaltasuna lantzeko hainbat dinamika azaltzen dira (Jiménez Fernández, 2005).

Horietako bat haurrak gelan gertatzen diren istorioak edota gurasoei komunikatu behar zaien mezuren bat idaztea da. Hau gelakide guztien artean egingo lukete, elkarren artean adostuz zein letra erabili edo zer jarri, beti ere irakaslearen laguntzarekin (honek zein letra jarri behar duten adieraz diezaike).

Beste adibide bat fitxeroak egitea da; adibidez, ipuin bat irakurri ondoren ipuina hartu eta gehien gustatu zaizkien hitzak (izenburukoak, pertsonaiak, e.a.) edo marrazkiak hauta ditzakete. Jarraian, aurretik prestatutako kartulinazko hizkiak banaka hautatu eta fitxeroan hitzak osa ditzakete, hurrek hautaturiko “hitz politak” bertan klasifikatuak geratzen direlarik.

Fitxeroekin egin daitekeen beste jardueraren bat sukaldetxoaren txokoan koka daiteke: egunean bertan hamaiketakorako nahi duten menua presta dezakete; horretarako benetako errezetetako hitzak hartu eta fitxeroan idatz ditzakete denek irakurri ahal izateko, edota plastilinarekin “hizki zopa” (hizkien formak dituen fideoz

eginiko janaria alegia) prestatzeko hizkiak egin ditzakete. Hau egiteko irakasleak arbelean hizkiak idatzi beharko ditu, haurrek haien formak kopiatu ahal izateko.

Horrez gain, beste proposamen bat kurtsoan zehar *liburu ibiltaria*-rena da. Hau modu erakargarrian maleta itxurarekin apaindutako liburuxka bat da, hasiera batean hutsik dagoena eta haurrek pixkanaka betetzen joan behar dutena. Horretarako, haur bakoitzak asteburu batez *liburu ibiltaria* etxera eramateko aukera izanen du, eta asteburuan zehar haren inguruko helduek, lagunek, e.a. liburuxkan idatzi ahalko dute (istorioak, gertakizunak, asmakizunak, txisteak, marrazkiak, e.a.). Horrela, astelehenean denak korroan daudelarik, liburu ibiltaria eduki duen haurrak bertan idatzitakoa azalduko du, eta hurrengo asteburua arte liburutegiaren txokoan utziko da liburu ibiltaria, haurrak nahi dutenean lasaitasunez ikusi ahal izateko.

Caballero Medinak (2014) irakurketa eta idazketa prozesuak lantzeko beste hainbat esperientzia agertzen ditu.

Horien artean egunkariaren dinamika dago, non egunero haur batek egunkariko berri bat kontatuko dien besteei eta ahal izatekotan egunkariko berria eramango duen. Berria gelako hizkuntza edo liburu txokoan utziko dute beste egunekoekin batera, egunean zehar nahi izatekotan ikusi ahal izateko. Modu honetan haurrak egunkarian idatzirik dagoena kontatzeko gai dela ikusiko du, eta idatzirik dauden hitzei zentzua ikusiko diete (informazioa jakinaraztea alegia).

Beste adibide bat haurra ipuin kontalaria bihurtzea da. Dinamika honetan astero haur batek gelako txoko batean istorio bat bakarka kontatuko du eta grabatua izanen da. Kontatzerakoan nahi adina tonu aldaketa, onomatopeia edota ahots ezberdin erabili ahalko ditu, besteek istorioa ongi ulertzeko eta haurrak istorioa kontatzen disfrutatzen. Ondoren, grabazioa gainontzeko hurrei erakutsiko zaie, istorioa denek ezagutu dezaten. Honekin batez ere aho hizkuntza lantzen da, eta hau baliagarria izanen da hiztegia aberasteko eta ipuinek zein istorioek duten xarmaz ohartzeko, ipuinak irakurtzera edo ezagutzera bultzatuz.

Hik Hasi aldizkarian ere horrelako hainbat esperientzia aurki daitezke. 15. alean (1997) adibidez, Tafallako ikastolan errutinen bitartez eta ipuin baten bitartez irakurketa eta idazketa prozesuekin egiten duten lanketa azaltzen da.

Eguneroko errutinekin irakurketa eta idazketa lantzeko berezitasun bat izenen analisia da; hots, noizbehinka izenak luzeraren arabera, hasierako edo amaierako hizki bera izatearen arabera, e.a. sailkatzen dituzte eta izen ezberdinetan hizki berdinak baina ordena ezberdinetan ager daitezkeela ohartzen dira, edota horrelako beste ondorio batzuk ateratzen dituzte (ondorio hauek haurraren esku uzten dira). Beste berezitasun bat izenen bingoa egitea da, non zenbakien ordean gelakideen izenak erabiltzen diren eta horiek irakurtzeko edo identifikatzeko aukera duen haurrak.

Ipuinaz baliatuz egin izan duten lanketa batez ere idazmenaren hastapenei funtzionaltasuna ikusteko baliagarria da eta bai Haur Hezkuntzako zein Lehen Hezkuntzako haurrekin batera praktikan jarri izan da. Hasiera batean Haur Hezkuntzan ipuin ezagun bat aukeratu zuten (Tafallako ikastolan *Txanogorritxo* izan zen aukeratua), eta gelan kontatu ondoren, etxean zituzten bertasio ezberdin guztiak ekartzeko eskatu zuten irakasleek. Horiek guztiak kontatu ondoren bi bertasio aukeratu eta gelako ipuinaren eta bertasioen arteko berdintasunak eta ezberdintasunak adierazi zituzten. Jarraian, bakoitzari beste bertasio bat asmatzea eskatu zitzaion, hori idatziz adierazteko.

Momentu horretan hiru urteko haurrei marrazki bat egitea eskatu zitzaion eta irakasleak marrazkian bertan idatzi zuen haur bakoitzak adierazi nahi zuena. Lau eta bost urteko haurrekin zailtasunak sortu ziren, idazten ez zekitelako kexatzen baitziren; hortaz, Lehen Hezkuntzako 4. mailako haurrei laguntza eskatu zieten eta 3 eta 4 urteko bakoitza helduagoa zen batekin jarri zen. Txikienek zer idatzi nahi zuten esaten zieten eta haien bikote helduak istorioa idazten zuten. Ondoren Lehen Hezkuntzako lehenengo mailakoekin esperientzia berbera errepikatu zuten. Behin bertasio guztiak amaitu zituztela, guztiekin txosten moduko bat egin eta geletako liburutegian utzi zituzten guztiak ikusi ahal izateko. Prozesu horren bitartean egindako beste dinamika bat Haur Hezkuntzako tutoreak haurrak banaka hartu eta ipuinaren inguruko hitz

batzuk idaztea eskatzea izan zen, haur bakoitza irakurketa-idazketa prozesuetan zein mailatan zegoen ikusteko.

Esan bezala, ipuinaren esperientzia hau oso baliagarria izan daiteke haurren arteko elkarlana sustatzeko, literatur mundua zabala dela ohartzeko eta idazketari funtzionaltasuna emateko.

Ikusi dugun bezala, hezkuntza aldizkariak baliagarriak izan ahal zaizkigu noizbait haurrekin irakurketa eta idazketaren hastapenak landu nahi baditugu, horien inguruko esperientzia ugari aurkitu baititzakegu. Gainera, esperientzia zehatzez gain, egunerokotasuneko errutinako momentuetan egiteko hainbat ideia ere aurki ditzakegu, eta nire ustez benetan garrantzitsua da hauek kontuan izatea eta noizbehinka aldatzea, irakurtzen eta idazten ikasteko irakurri eta idatzi egin behar baita, eta horretarako errutina momentuz baliatzea oso eraginkorra izan daiteke.

4.4 Nire proposamenak

Azkeneko atal honetan irakurketa eta idazketa prozesuen hastapenak geletan praktikan jartzeko dinamikak edo jarduerak azaltzen jarraituko dut, baina oraingoan nire proposamenak izanen dira, hau da, hasieran azaldutako teoria kontuan hartuz sortutako ideiak. Horietako gehienak egunerokotasunean edozein momentutan lantzeko izanen dira, fase ezberdinei egokiturik daudenak, eta nahasmenduren bat duen haurrari ere bideratu ahal zaiona; kasu honetan Arreta Faltagatikoa Nahasmendua (Hiperaktibitatearekin) aukeratu dut, haurren artean ohikoenetariko nahasmendua delako. Azkenik gela osoarekin batera lantzeko dinamika bat azalduko dut, prestakuntza gehiago eskatzen duena.

- Kontzientzia fonologikoa lantzeko jarduera: Arropa zintzilikatzeko pintzen beheko puntan hizkiak eta silabak idatziko ditugu (batzuetan soilik hizkiak eta beste batzuetan silabak). Hainbat objekturen argazkiak txarteltxoetan inprimatuko ditugu. Jardueraren helburua haurrak nahi duen txarteltxo hartzea eta gainean haren izena idaztea izanen da, pintzak ordenan elkartuz. Hasiera batean silabadun pintzak erabil daitezke eta ondoren hizkiak dituztenak

(irakaslearen erabakia izango da, segun eta zein fasetan dagoen haurra). Jarduera honek behatzak trebatzea ere ahalbidetuko digu, pintzak ireki eta ixteko hatz lodia eta hatz erakuslea erabili behar dituelarik, idazteko bezala. Jarduera hau egunaren edozein momentutan egiteko aproposa da, gelako edozein txokotan.

- Fase silabikoan gatazka kognitiboak sortzeko jarduera: Haur batzuek oso nabarmen erakusten dute fase silabikoan daudela, hitzak idazterakoan silaba bakoitzeko hizki bana idazten dutelako eta orokorrean bokalak izan ohi direlako (3.1.2.2 atalean esan bezala). Haurrari gatazka kognitiboa sorrarazteko *KATUA*, *TXAKURRA*, *SAGUA* eta *MAMUA* hitzak idazteko eska diezaiokegu, baliteke denak *AUA* idaztea; hau gertatuz gero haurrari galderak eginen dizkiogu nola ezberdindu ditzakegun jakiteko, adibidez: *gauza bera al dira? Gauza ezberdinak berdin idatz daitezke? Nola jakin dezakegu zein den MAMUA eta zein KATUA? Haien izenak esaten ditugunean berdin entzuten dira?* Hitz horiek adibide bat izan daitezke, baina berdina egin daiteke bokal berberak dituzten beste batzuekin.
- Idazketaren fase silabiko-alfabetikoan dagoen haurrari (3.1.2.3 atalean ikusgai) edota fase alfabetikoan dagoenari (3.1.2.4 atalean ikusgai) bideratuta hurrengo jarduera egin daiteke *Educaplay* programa informatikoa erabiliz:

Ikasleak hizki zopa bete beharko du, horretarako emozio desberdinak adierazten dituzten irudiak edo emotikonoak izanen dituelarik pistatzat; hala nola, haserrea, poza, urduritasuna, lotsa, e.a.

Modu honetan idazketa lantzen da, baina komeni da lehenik haurrak hitza ezagutzea edota noizbait idatzi izatea. Era berean, bi pista mota izateko aukera du ikasleak. Batetik, letraren pista dago, honek aukera ematen dio hitzaren letra bat ezagutzeko. Bestetik, hitzaren pista dago, zuzenean hitz bat idazten duena. Horrela, ikaslea blokeaturik dagoenean frustrazioa ekiditea

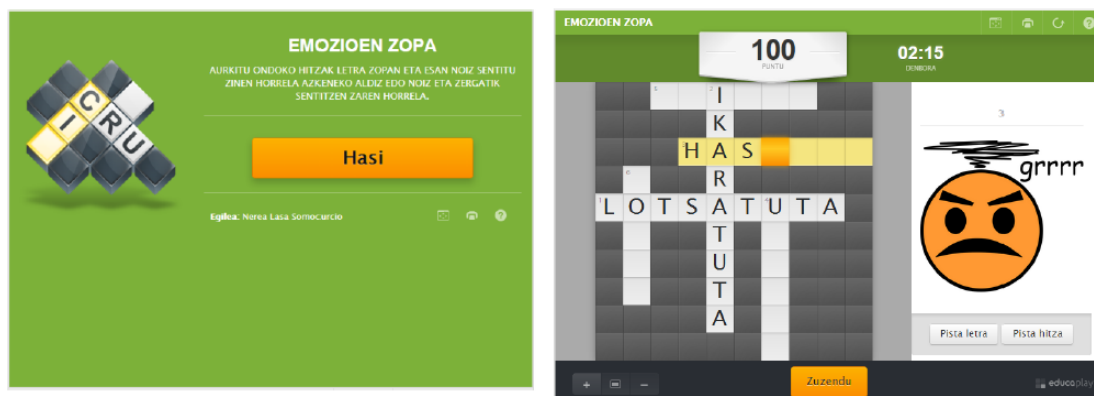
ahalbidetuko du; hala ere, irakasleak arretaz begiratu beharko du pisten gainerabilera ote dagoen hura ekiditeko.

Jarduera honen bidez arreta sostengatua landu daiteke, jarduera hau egiteko behar den denboran ikasleak arreta mantendu dezan alegia; hortaz AFN(H) nahasmendua duten haurrak trebatzeko ere baliagarria izango litzateke. Dena den, bereziki hitzen kontzientzia indartzea bilatzen da, kontzientzia fonologikoaren baitan dagoena. Gainera, euskarri digitala erabiltzearekin haurraren motibazioa handitzea edo erakartzea lor daiteke, hizkiak ordenagailuko teklatuan bilatzea ez baita ohikoa gelan, ezta haren egunerokotasunean ere.

Jarduera

ikusgai:

http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1634526/emozioen_zopa.htm



- Fonema-grafema lotura egiteko, eta irakurmenari funtzionaltasuna ikusteko, *Educaplay* programarekin eta abesti ezagun batez baliatutako jarduera:

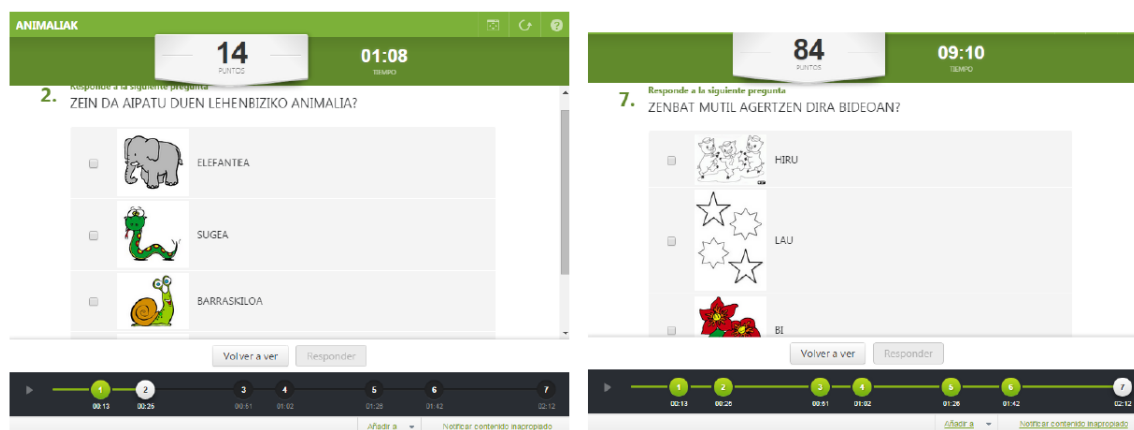
Haurrak bideo bat ikusi beharko du, animalien inguruko abesti bat izanen da hain zuzen ere. Abestian zehar erantzun anitzeko hainbat galdera agertuko zaizkio pantailan, eta haurrak erantzun egokiena aukeratu beharko du abestiarekin aurrera jarraitzeko.

Modu honetan, haurrak abestia arretaz entzutea eta bideoa arretaz ikustea beharrezkoa izango du, izan ere, galdera batzuk abestiaren letraren ingurukoak izanen dira, eta beste batzuk, berriz, pantailan ikus daitezken pertsonai edo ekintzei buruzkoa. Hortaz, jarduera honen bitartez haurren arreta sostengatua landu ahalko dugu baita ere, galdera baten eta beste baten artean dagoen bideoaren zatian alderdi ezberdinei jarri behar baitie arreta, hurrengo galderari arrakastaz erantzun ahal izateko; hortaz AFN(H) nahasmendua duten haurrak trebatzeko ere baliagarria izango litzateke. Aldi berean, galderak irakasleak irakurri ahalko dizkio (haurra erantzunean zentratzea interesatzen baitzaigu, eta esaldi luzeekin frustratzea ekidin nahi dugu) baina erantzunak haurrak irakurri beharko ditu. Esan beharra dago erantzun bakoitzaren ondoan lagungarri egingo zaion irudia daukala, hitzaren ulermena bermatzeko.

Jarduera

ikusgai:

<http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1649273/animaliak.htm>



- Idazketaren fase fonetiko-silabikoan dauden haurrak trebatzeko jarduera: Ezaguna duten pertsonaia baten lanketa egin daiteke (Olentzero, lantzen ari diren gaiko pertsonaiaren bat, ipuin bateko pertsonaia, inauterietako pertsonaia bat, e.a.), pertsonaiaren jantziko atalak aztertuz. Kasu honetan inauterietako pertsonaia bat aukera dut jarduera burutzeko (I. ERANSKINA). Horretarako irakasleak eranskineko eredu bat inprimatu beharko du (nahi duen pertsonaiarekin) arbelean jartzeko, edo arbel digitalaz balia daiteke ere.

Haur guztien artean jantziaren atalak esango dituzte eta irakasleak eranskinaren azpialdean dagoen hutsuneetan idatziz joango da (hizki bakoitza lerrotxo bakoitzean), haur ezberdinei galdetuz zein hizki jarri behar duen. Jarraian, goiko esaldiak irakurtzen hasi eta jartzen duenaren arabera hutsuneak bete beharko dituzte (horretarako idazketaren prozesuan aurreratuenak dauden haurrez balia daiteke). Azkenik esaldi bakoitzeko azken hitz egokia borobiltzea eskatuko zaio haurrari, hots, *darama* edo *daramatza* hitza borobiltzea, esaldi bakoitzaren arabera. Horretarako, amaieran arreta jarri behar duela esanen zaio *-tza* duen ala ez ikusteko.

Lehenbizi gela osoarekin batera egitea komeni da, guztiek uler dezaten egin beharrekoa, eta ondoren, bakoitzari eranskineko txantilo bat banatu eta banaka egiteko eskatuko zaie.

Jarraian, egunerokotasunean egin daitezkeen jarduerak alde batera utzi eta tarte luzeago batez 5 urteko gela osoarekin lantzeko aproposa den dinamika bat azalduko dut, bereziki idazketaren hastapen prozesuan aurrera egiteko aproposa dena partaidetza eta talde lana oinarritzat izanik.

Lehenik eta behin, haurrak 4-5 kideetako taldeetan jarri behar dira lurrean eserita (gelan dauden haurren arabera) eta talde bakoitzari kolore ezberdineko kartulina bana eta arkatz bana banatuko zaie. Jarduerari hasiera emateko irakasleak hitz bat aurkeztuko du (irakurri berri duten ipuin baten izenburuko hitz bat adibidez, irakasleak erabakiko du) eta goitik behera bertikalean idatziko du.

Jarraian, hizki bakoitzarekin talde bakoitzak hitz berri bat idatzi behar duela adieraziko du, berdinak izan ez daitezkeenak. Talde bakoitzean hizki bakoitzarekin haur bat izanen da idazkaria, hortaz, guztiek izanen dute aukera idazkari izateko. Honen lana momentuan tokatzen den hizkiarekin hasten den hitz berri bat pentsatzea eta idaztea izanen da. Irakasleak zein hizki tokatzen den adieraziko du eta 1. taldeko idazkariak hitza pentsatu, ozen esan (beste taldeek entzun dezaten) eta idazteari ekingo dio, ondoren 2. taldeko idazkariak hizki berberarekin (irakasleak esandakoa) beste hitz bat

pentsatu, ozen esan eta idazteari ekingo dio. Dinamika hau irakasleak aurkeztutako hitzaren hizki guztiekin egingen da, horregatik, kontuan izan beharko dugu aukeratutako hitzak taldekide adina hizki izatea, haur guztiek gutxienez behin idazkari izateko aukera izan dezaten. Horrez gain, “H” edo zailak izan daitezkeen hizkiak saihestea komeni da, haurrek pentsatzeko aukera gehiago izan dezaten.

Esan beharra dago idazkariari idaztea tokatzen zaionean taldekideek lagundu ahal dutela, zein hizki jarri behar dituen adieraziz edo aholkuak emanaz, baina inoiz ez idazkariari arkatza kenduz. Hor emanen da benetako talde lana; hortaz, taldeak heterogeneoak izatea (irakurketa-idazketa fase ezberdinetan dauden haurrak talde berean jartzea) komeni da.

Dinamika honekin idazketaren hastapenetan kontuan hartu behar den arlo garrantzitsu bat landu nahi izan dut: ahozko hizkuntzatik abiatuz kontzientzia fonologikoa garatzera bideratzea. Horretarako, lehenbizi zeinu grafikoa arbelean ikusi eta horrekin loturik doan fonema identifikatzea izan da nire asmoa. Ondoren fonema hori duten beste hitz ezberdinez ohartzera bultzatu nahi izan dut, hitzak zein fonemaz osatuak dauden kontziente izateko. Horren ostean berriro ere fonematik-grafemara igarotzea bilatu dut, prozesu honetan kideen laguntzaz erabili beharreko grafema adosteko eta guztien artean idazketaren parte direla sinesteko. Modu honetan motibazioa berma dezakegu eta haurra idazketa prozesuan murgiltzera bultzatu, horrekiko interesa piztuz. Gainera, dinamika taldeka egiteak fase ezberdinetan dauden haurrak (3.1.1 eta 3.1.2 atalak) batera lan egitea ahalbidetzen du, elkarri lagunduz, eta horrez gain nahasmenduren bat izan dezakeen haurrari (ikus 2.6 atala) babesaren bitartez lagunduz.

Atal praktikoari amaiera emateko, esan beharra dago aipaturiko guztiak proposamen erabilgarriak direla, haurrekin irakurketa eta idazketaren hastapenak landu nahi dituen edozein pertsonak dituen baliabideak eta taldearen ezaugarriak ikusirik erabili eta molda ditzakeenak. Dinamika edo jarduera gehienak errutina momentuetan edo egunean zehar tarte txiki batez lantzeko aproposak dira, gelan momentuan lantzen ari diren gaia oztopatzen ez dutenak, honek egunerokotasunean erabilgarriak izatea

egiten duelarik. Aniztasunaren trataerari dagokionez, nire proposamenen atalean AFN(H) duten hurrekin landu ahal izateko zenbait proposamen egin ditut, kontuan izanik nahasmendu hori egun nahiko ohikoa dela, horretarako baliabideak eskaintzea garrantzitsua iruditu baitzait. Horrez gain, egindako azken proposamenean taldekatzeekin gelako aniztasunari aurre egitea eta elkarlana bultzatzea bilatu dut, dinamika aberasgarria egiteko.

Bide batez, atal praktikoan gelan lantzeko proposamen anitzak adierazi ditudanez, eta lan honetan zehar aniztasuna kontuan izan behar dugula behin baino gehiagotan esan dudanez, gustatuko litzaidake esatea irakurketa eta idazketarekiko sortu daitekeen beste nahasmendu ohiko bat dislexia dela, eta nahiz Haur Hezkuntzan oraindik ezin diren diagnostikorik egin, horri aurre hartzea garrantzitsua iruditu zait, hortaz, horretara bideratua dagoen jolasen webgune bat adieraztea gustatuko litzaidake; euskarazko baliabidea dena eta haurrak erregistratuz gero jolasaren bidez dislexiari aurre egiteko aukera ematen diguna: <http://berni.dalata.net/Jolastu.html>.

CONCLUSIONES

Para finalizar con el Trabajo de Fin de Grado (TFG), vamos a hacer un breve resumen de lo dicho hasta ahora a modo de conclusiones.

Empecemos por analizar el tema que hemos tratado durante el trabajo. Tal y como hemos dicho en el marco teórico, no es fácil definir con exactitud la lectura y la escritura, ya que hay autores que se conforman únicamente con haber interiorizado la conciencia fonológica y otros que consideran necesaria la comprensión de lo escrito o leído. Aun así, hay que remarcar la importancia que tiene el profundizar los conocimientos de la iniciación en estos procesos, ya que de este modo podremos ayudarle/la al niño/a a avanzar en él.

Lo que sí nos queda claro, es que el niño o la niña primero tiene que interiorizar el lenguaje oral para luego poder progresar en la conciencia fonológica, conciencia que será necesaria interiorizar en el proceso de la lectoescritura. Además debemos remarcar la importancia que tiene el hecho de desarrollarse al mismo tiempo el proceso de la lectura y de la escritura, es decir, debemos ser conscientes de que son procesos que van unidos de la mano y que se enriquecen al mismo tiempo. Por lo tanto, a la hora de poner en práctica la lectoescritura, las dinámicas deberán dar la opción de desarrollar las dos habilidades.

Por otra parte, en el proceso de adquisición de dichas habilidades, como hemos comprobado, el niño o la niña tiende a superar varias fases, y aunque la mayoría de ellas se desarrollan a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil, no todos los niños y niñas llegan a la última fase antes de acabar dicho ciclo. Hay que añadir la ventaja que supone pertenecer a un entorno bilingüe y tener la oportunidad de aprender las dos lenguas, a pertenecer sólo a un entorno monolingüe; ya que las fases a superar serán las mismas y lo único que pueda diferenciar al niño de entorno bilingüe a uno monolingüe es que el primero deberá tomar conciencia de que es capaz de manejar dos lenguas diferentes y que unas palabras pertenecerán a una lengua y otras

a la otra, enriqueciendo de esta forma las conexiones cerebrales en cuanto a los idiomas.

Para acompañar al niño o a la niña en el proceso de la lectoescritura, podemos utilizar diferentes metodologías, pero como hemos dicho anteriormente (apartado 3.3.1), las metodologías tradicionales han demostrado tener debilidades, y por lo tanto la más eficaz sería la metodología constructivista, global y funcional; ya que ésta parte de los intereses del niño/a y se basa en un aprendizaje funcional, válido en el día a día del niño/a y que avanza respetando los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Como decía Jorge Luis Borges:

“El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta “el modo imperativo”. Yo siempre les aconsejé a mis estudiantes que si un libro los aburre lo dejen; que no lo lean porque es famoso, que no lean un libro porque es moderno, que no lean un libro porque es antiguo. La lectura ha de ser una de las formas de la felicidad y no se puede obligar a nadie a ser feliz” (Borges, J. L. 2016)

Por ello, durante todo el trabajo hemos querido remarcar la importancia de tener en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje (y de necesidades educativas que puedan afectar a la lectoescritura) dentro de una misma clase y de proponer actividades que sean funcionales para atender a dichas diversidades; ya que si queremos avanzar en el proceso de inclusión, debemos concretar varios criterios de actuación. De esta forma, en el apartado práctico del trabajo, hemos visto ejemplos de dinámicas funcionales para poner en práctica con niños y niñas del mismo aula o entorno en cualquier momento del día, y hemos comprobado que no hacen falta muchos recursos para desarrollar el proceso de la lectoescritura, es decir, que cualquiera que esté interesado/a puede poner en práctica los ejemplos de dinámicas explicadas anteriormente para acompañar al niño/a en dicho proceso.

En cuanto al aprendizaje/enseñanza de la mayúscula y la minúscula, tal y como hemos visto en el apartado teórico (apartado 3.1.3), hay personas que prefieren enseñar desde el principio las dos formas de escribir cada letra, y hay otras que creen más

conveniente el hecho de enseñar primero la letra mayúscula (ya que al estar separada y formada por trazos rectos puede ser más fácil de interiorizar y (re)producir) y ofrecer después la opción de aprender la minúscula. Además, centrándonos en el uso de la letra minúscula, como hemos visto en la investigación del apartado práctico (4.1), al niño/a le resulta más fácil leer la letra minúscula que tiene las letras separadas entre sí que la que no las tiene. Por lo tanto, el libro impreso con letras minúsculas unidas entre sí (ilustración 8) a pesar de estar dirigido a niños/as menores que el otro libro (ilustración 7), resulta más difícil de leer. Por ello, teniendo en cuenta esta última cuestión, me gustaría añadir la siguiente reflexión: Si la mayoría de los adultos al escribir en minúscula solemos separar las letras, y dado a la evolución de las tecnologías, el niño/a cada vez tiene más presente la letra minúscula de imprenta (la cual está separada) ¿merece la pena enseñarles a escribir la letra minúscula ligada entre sí?

Para finalizar, podemos decir que el trabajo ha intentado cumplir con los objetivos señalados inicialmente, y ha intentado darles respuesta a todos ellos, siendo así una herramienta básica de empleo para cualquier docente o persona adulta que quiera acompañar al niño/a en la iniciación de la lectoescritura.

BIBLIOGRAFIA

Albés Carmona, M. C. *Jardunbide egokien gidaliburua*. Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta ikerketa saila. 5-6. [Eskuragarri (2016/05/10): http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_lenguas/adjuntos/100009e_Pub_EJ_ensenanza_lectura_e.pdf]

Arrezibita, I. (2015): *Laguntza eta ikerketa zerbitzuak pedagogía inklusiboan* ikasgaiko apunteak.

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I.; (1998): *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó 131: Barcelona. ISBN: 9788478271948

Berni (2016): Dislexia duten hurrekin esku-hartzeko webgunea. [Eskuragarri (2016/02/10): <http://berni.dalata.net/Jolastu.html>]

Bigas, M. eta Correig, M. (2000): *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Síntesis, S.A.: Madril. 36-39. ISBN: 9788477387992.

Bilbatua Perez, M. (2010): *Irakasle-ikasle eta ikasleen arteko interakzioak irakurketa eta idazketaren ikaste prozesuaren hastapenetan*. UPV-EHU: Bilbo. ISBN: 978-84-8438-368-0.

Blakemore, S. J. eta Frith, U. (2007): *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Ariel. ISBN: 9788434453050. 133.

Borges, J. L. (2016): Berriozarko liburutegiko kartel bat. [Eskuragarri (2016/05/18): <http://www.goodreads.com/quotes/802610-el-verbo-leer-como-el-verbo-amar-y-el-verbo>]

Caballero Medina, C.R. (2014): Cómo ayudar a crecer el deseo de leer. *Cuadernos de Pedagogía*. 443. alea. Wolters Kluwer: Espainia. ISSN 0210-0630. [Eskuragarri (2016/05/13):

http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Experiencia.aspx?params=H4sIAAAIAAAEAO29B2AcSZYJi9tynt SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEozBiM3mkuwdaUcjKasqgcpVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33 8 XGzkAWz2zkrayZ4hgKrIH9-fB8 lorZ7LM379rTd6u8LvLltMiaX1inq6op2qq-fpm188-aNmuL6S-crorPisXL-t7vfi_jn TJzH5yVn-SfeJD-X8AtOSkK1kAAAA=WKE

Casares, P. (2014): *Hizkuntzaren didaktika* irakasgaiko apunteak.

Clemente, R. A. eta Goicoechea M^a A. (1996): "Contexto familiar", M^a A. Clemente, R. A. eta Hernández, C. *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Ajibe: Malaga. ISBN: 9788487767555.

Foru Dekretua (2007): *Curriculum, Haur Hezkuntza 2. Zikloa*, Nafarroako Gobernua Argitalpen Fondoa. ISBN: 978-84-235-2998. [Eskuragarri (2016/02/01): http://www.navarra.es/home_eu/Navarra/Derecho+navarro/lexnavarra/IndicesPorDepartamentos/Educacion/Ensenanzas/Educacion+Infantil/DF232007-04.htm]

Foru Dekretua (2012): *Curriculum, Haur Hezkuntza 1. Zikloa*, Nafarroako Gobernua Argitalpen Fondoa. [Eskuragarri (2016/02/01): http://www.navarra.es/home_eu/Actualidad/BON/Boletines/2012/155/Anuncio-4/]

Haranburu, M. (2004): Piaget eta psikologia. Tantak: Euskal Herriko Unibertsitatea. ISSN: 0214-9753 [Erabilgarri (2016/02/04): <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak/article/view/5127>]

Ibarra, I. eta Bereziartua, G. *Irakurtzen eta idazten ikasteko proposamenak: Atzo eta gaur*. Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU): Bilbo. [Eskuragarri (2016/05/13): <file:///C:/Users/Olatz/Downloads/idazten-ikasteko-proposamenak.pdf>]

Jiménez Fernández, M. J. (2005): Construcción de los procesos de lectura y escritura. *Cuadernos de Pedagogía*. 349. alea. Wolters Kluwer: Espainia. 26-27. ISSN 0210-0630.

Lan kolektiboa: *Kuku proiektua*. Edebé Giltza: Sondika. [Eskuragarri (2016/02/01): <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwixu5anm-3KAhVBbhoKHTmBBMEQFghAMAc&url=http%3A%2F%2Fedebe.com%2Feducacion%2Fdocumentos%2F18918-19-5-959.doc&usg=AFQjCNHe7gFwdGv0xTqQz5yLIX-eJvOQaA&bvm=bv.113943665,d.d2s>]

Legaz Arozena, L. (2014): *Propuesta educativa para enriquecer el garabato en educación infantil/ Haur hezkuntzan zirriborroa aberasteko hezkuntza-proposamena (TFG/GBL)*. Nafarroako Unibertsitate Publikoa: Nafarroa. [Eskuragarri (2016/03/20): [file:///C:/Users/Olatz/Downloads/TFG14-Ginf-LEGAZ-67658%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Olatz/Downloads/TFG14-Ginf-LEGAZ-67658%20(1).pdf)]

Martín Vegas, R. A. (2015): *Recursos didácticos en lengua y literatura*. Síntesis, S.A.: Madrid.

Oihartzabal, L. (2000): “Los primeros pasos en el aprendizaje de la lectoescritura”, Ruiz Bikandi, U. *Didáctica de la segunda Lengua en Educación Infantil y Primaria*. Síntesis: Madrid. 249-272 orrialdeak. ISBN: 84-7738-770-2.

Oihartzabal Rezola, L. (1991): *Irakurketa-idazketaren lorpen prozesua paradigma eraikitzailearen eta psikogenetikoaren ikuspegitik azterturik (saio esperimetal bat)*. Tesia. Udako Euskal Unibertsitatea (UEU): Bilbo. ISBN: 978-84-8438-365-9. [Eskuragarri (2016/02/17): http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Lontxo_Oihartzabal_TESI.pdf]

Oihartzabal Rezola, L. (1996a): “Irakurketa esanguratsua”, *Hik Hasi. Irakurketa idazketa konstruktibismoaren ikuspegitik monografikoa-n*, 10. alea. Xangorin: Lasarte-Oria. 6-33. ISSN: 1135-4690.

Oihartzabal Rezola, L. (1996b): “1. Definizio baten bila”, *Hik Hasi. Irakurketa idazketa konstruktibismoaren ikuspegitik monografikoa-n*, 10. alea. Xangorin: Lasarte-Oria. 9-11. ISSN: 1135-4690.

Oihartzabal Rezola, L. (1996c): "Hitzen segmentazio akustikoa (fonetikoa) irakurketa-idazketa ikasteko prestabide", *Hik Hasi. Irakurketa idazketa konstruktibismoaren ikuspegitik monografikoa*-n, 10. alea. Xangorin: Lasarte-Oria. 17-21. ISSN: 1135-4690.

Paz de Ziganda. *Zeinu grafikoa*. Paz de Ziganda ikastetxetik hartutako artikulua.

Rincón del Zurdo webguneko informazioa: "Aspectos generales de la escritura de los zurdos" [Eskuragarri (2016/05/10): http://www.tiendarincondelzurdo.com/epages/eb4401.sf/es_ES/?ObjectPath=/Shops/eb4401/Categories/La-escritura-de-los-Zurdos/Introduccion]

Romea Castro, C. (2000): *Haur Hezkuntza 0-tik 6 urtera, II. Liburukia, Adierazpena eta komunikazioa*. UEU: Bilbo. ISBN: 84-8373-276-9.

Solé I. (1992): *Estrategias de lectura*. Editorial Graó: Bartzelona. ISBN: 8478278680, 9788478278688.

Soto Valle, R. (2013): *Garapen ebolutiboa* ikasgaiko apunteak.

Tafallako ikastola (1997): *Hik Hasi* aldizkaria. 5. alea. [Eskuragarri (2016/05/13): <http://www.hikhasi.eus/artikulua/241>]

Trebol, F. eta Areta, J. (2010): *Hezkuntza bereziaren oinarri psikologikoak: aniztasunaren trataera*. Udako Euskal Unibertsitatea (UEU): Bilbo. 127-191.

Uriz, N.; Armentia, M.; Belarra, R.; Carrascosa, E.; Fraile, A.; Olangua, P.; Palacio, A. (1991): *3-6 urte tarteko haurren garapen psikoebolutiboa*. Nafarroako Gobernua: Nafarroa. ISBN: 84-235-1001-8.

Zupiria, X. (2010): *Psikologiako garaiak osasun profesionalentzat*. Euskal Herriko Unibertsitatea. [Erabilgarri (2016/02/03): <http://www.ehu.eus/xabier.zupiria/liburua/PSIKOLOGIAKOGAIK20101edizioa.pdf>]

ERANSKINAK

I. ERANSKINA

_____ (IZENA)

HAU DA

ETA - N BIZI DA.

BURUAN.....
..... DARAMA / DARAMATZA;

ENBORREAN.....
..... DARAMA / DARAMATZA;

ESKUETAN.....
.....DARAMA / DARAMATZA;

HANKETAN.....
..... DARAMA / DARAMATZA

ETA OINETAN
..... DARAMA / DARAMATZA.

