EXPRESIÓN PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA /
ADIERAZPEN PLASTIKOA ETA BERE DIDAKTIKA

Leire LEGAZ AROZARENA

PROPUESTA EDUCATIVA PARA ENRIQUECER EL GARABATO EN EDUCACIÓN INFANTIL/ HAUR HEZKUNTZAN ZIRRIBORROA ABERASTEKO HEZKUNTZA-PROPOSAMENA

TFG/*GBL* 2014

upna Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil/
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

PROPUESTA EDUCATIVA PARA ENRIQUECER EL GARABATO EN EDUCACIÓN INFANTIL
HAUR HEZKUNTZAN ZIRRIBORROA ABERASTEKO HEZKUNTZA-PROPOSAMENA

Leire LEGAZ AROZARENA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea
Leire LEGAZ AROZARENA

Título / Izenburua
Propuesta educativa para enriquecer el garabato en educación infantil / Haur hezkuntzan zirriborroa aberasteko hezkuntza-proposamena

Grado / Gradu
Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria
Imanol AGUIRRE ARRIAGA

Departamento / Saila
Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa
2013/2014
Semestre / Seihilekoa
Primavera / Udaberria

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluan 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-pedagokikoak 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, erakuts 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 eman dit proposatutako gai desberdinen artean bat aukeratzeko eta hori lantzeko beharrezkoa izan den teoria garatzeko.Lanean zehar haurraren garapen grafikoaren inguruan dauden teoria desberdinak azaldu ditut, horietako batzuk kontrajarriak dira, baina horrek garapen grafikoaren inguruan dauden ikuspegi desberdinak ezagutzeko aukera eman dit, proposamenak aurrera eramateko aberasgarrienak diren horiek aukeratu ditudalarik.

Didaktika eta diziplinako moduluak bidea eman dit marko teorikoan garatutako teoria desberdinen indarguneetan oinarrituz eta horietan aurkitu ditudan ahulguneak edo okerrak ekidinez, haurren zirriborroa aberasteko esku-hartze plangintza bat proposatzeko.

Halaber, Practicum moduluak haurren zirriborroa aberasteko sortutako proposamenak aurrera eramateko eta horiek aztertzeko, baita beharrezkoak izan diren zuzenketak egiteko ere, bidea eman dit. Horretaz gain haurrei arte hezkuntza emateak eragiten dituen ondorio positiboak behatzeko eta aztertzeko bidea ere eman dit practicum moduluak.

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, objetivos y cuestiones” eta “conclusiones” atala, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Pertsona bati marrazki bat egitea eskatzen diozunean horrelako erantzunak jasotzea ohikoa da: marraztea ez zait ondo ematen, ez naiz horretarako jaio, e.a. Marraztea, abestea eta dantzatzea bezala, gutxi batzuek duten gaitasun naturala delaren ideia oso zabalduta dago gure gizartean, eta beraz, gure eskoletan. Hau da horren ondorio zuzena: gaur egun ez da arte hezkuntzarik ematen, haurrak haien "gaitasun naturala" garatu dezaten aske uzten dira, egin behar duten lan plastikoaren aurrean erabat galduta.

Eskoletan arte hezkuntzaren behar handia dago, adierazpen plastikoa beste arlo guztiak lantzen diren moduan landu behar da, haurrak arlo horretan ere hezi behar ditugu. Horregatik, gizartean eta eskoletan arte hezkuntzaren inguruan zabaldu diren mitoei eta jarrerei aurre eginez, haur hezkuntzan zirriborroa aberasteko proposamenak garatuko ditut lan honetan zehar, horretarako, historian zehar egon diren garapen grafikoaren inguruko teoria batzuetan oinarritu naizelarik.

Hitz gakoak: gaitasun naturala; arte hezkuntza; sortzeko askatasuna; zirriborroaren aberastea; haurraren garapen grafikoa.

Abstract

When we ask a person to draw a picture we often receive this type of answers: I'm not good at drawing, I was not born for this, etc. The idea that drawing, as well as singing or dancing, is a natural talent that few people possess is commonly held in our society, and therefore, in our schools. As a consequence children don´t receive arts education, we let them create by theirselves, assuming that they will develop their natural talent, leaving them alone with the proposed task.

It is very important to practice artistic expression in the same way that we do in other areas of the curriculum, children should receive arts education too. For that reason, and letting aside the myths and positions widerspread in our society about arts education, I will develop different proposals to enrich the child's scribble in Early Childhood, basing it on the theories that have been written about children´s chart development.

Keywords: natural talent; arts education; freedom to create; enrich the scribble; graphic development of the child.

Resumen

Cuando le pedimos a una persona que haga un dibujo es frecuente recibir respuetas de este tipo: no se me da bien dibujar, no he nacido para esto, etc. La idea de que dibujar, así como cantar o bailar, es un talento natural que pocos poseen está muy extendida en nuestra sociedad, y por lo tanto, en nuestras escuelas. La consecuencia de esa creencia es la siguiente: los niños no reciben educación artística, los dejamos libres para que puedan crear desarrolando ese talento natural, dejamos a los niños totalmete perdidos frente a la tarea plástica que se les propone.

Es muy importante que en las escuelas se trabaje la expresión plástica de la misma manera en la que se trabajan otras áreas del currículum, los niños deben recibir educación artística. Por esa razón, y haciendo frente a los mitos y posturas generalizadas en nuestra sociedad sobre la educación artística, desarrollaré diferentes propuestas para enriquecer el garabato del niño en educación infantil, basándome en las teorías que han sido escritas sobre el desarrollo gráfico del niño.

Palabras clave: talento natural; educación artística; libertad para crear; enriquecer el garabato; desarrollo gráfico del niño.

AURKIBIDEA

1. Antecedentes, objetivos y cuestiones 1
1.1 Antecedentes históricos del dibujo infantil 1
1.2 Objetivos 2
1.3 Cuestiones 3
2. Marko teorikoa 5
2.1 Zirriborroaren balorapena marrazkigintzaren garapenaren teorietan 5
2.1.1 Victor Lowenfeld 9
2.1.2 Georges-Henri Luquet 11
2.1.3 George Rouma 13
2.1.4 Eugenio Estrada 13
2.1.5 Rhoda Kellogg 13
2.1.6 S. William Ives eta Howard Gardner 17
2.1.7 Brent eta Marjorie Wilson 18
2.1.8 Bernard Darras eta Anna Kindler 19
2.1.9 Haur marrazkigintzaren garapenaren teorien inguruko hainbat aipamen 19
2.2 Haur marrazkigintzan eragiten duten faktoreak 21
2.2.1 Arte hezkuntzaren inguruan indarrean dagoen ikuspegia 21
2.2.2 Haur marrazkigintzaren inguruan zabalduta dagoen ikuspegia 23
2.2.3 Irakaslearen esku-hartzea 24
3. Atal praktikoa: proposamenen garapena, azterketa eta ondorioak 29
3.1 Lehenengo proposamena: soportearen eta materialaren aldaketa 29
3.1.1 A taldea 29
3.1.2 B taldea 39
3.1.3 Ondorioak 45
3.2 Bigarren proposamena: zirriborroen oinarrizko elementuak lantzen 47
3.3 Hirugarren proposamena: materialaren eta testuinguruaren aldaketa 57
3.4 Laugarren proposamena: pintzelarekin paperean kolpeak ematen 70
Conclusiones 83
Erreferentzia bibliografikoak

Eranskinak

I. Eranskina

II. Eranskina

III. Eranskina

IV. Eranskina

V. Eranskina

VI. Eranskina

VII. Eranskina

VIII. Eranskina

IX. Eranskina

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema que hoy en día nos preocupa a la mayoría de las personas que integramos esta sociedad. Queremos una educación universal y de calidad, especialmente, para todos aquellos que se encuentran en edad escolar.

Cuando hablamos de la escolarización de un niño o una niña la mayoría de la gente estará pensando en que ese niño o esa niña aprenda a sumar y a restar, a leer y a escribir, y por qué no, a hablar inglés. Esas áreas que acabo de citar son hoy en día indispensables para considerar que una persona está alfabetizada, tal vez, saber inglés no sea necesario para considerar que una persona está alfabetizada, pero las otras dos áreas sí lo son. En cambio, nadie considerará indispensable que una persona haya recibido educación artística para considerarla plenamente alfabetizada, a pesar de vivir en un mundo en el que la mayor parte de los mensajes que nos llegan lo hacen a través de imágenes

Las matemáticas y los idiomas son hoy en día las áreas que más importancia tienen en el currículum quedando en segundo plano otras áreas como la expresión plástica. Área que tiende a ser considerada apta para el entretenimiento y el disfrute de los alumnos. Muy pocas personas consideran necesaria la educación artística para el pleno desarrollo de los niños y las niñas. Por esa razón, entre muchas otras, hoy en día no brindamos educación artística a nuestros alumnos y alumnas, siendo un ámbito en el que la libertad de expresión prevalece por encima de cualquier tipo de educación.

Debido a que la educación plástica no tiene en nuestras escuelas la importancia que debería y debido a que los niños y las niñas no están siendo educados y educadas en ese ámbito, he decidido centrar mi trabajo en llevar a cabo varias propuestas para enriquecer el garabato en educación infantil. He querido dar protagonismo a ese garabato que está totalmente olvidado por los adultos. He querido comenzar el camino que debemos recorrer hasta lograr que la educación artística ocupe el lugar que le corresponde en el currículum, evitando que se relacione continuamente con el entreteniminto y disfrute de los más pequeños.

Mi trabajo está dividido en tres partes principlaes. En la primera parte explicaré los antecedentes históricos del garabato, junto con los objetivos y cuestiones de mi trabajo. Después, desarrollaré las diferentes teorías sobre el desarrollo del dibujo

infantil que durante años han escrito diversos autores, creándose así diferentes puntos de vista sobre el tema. Tras desarrollar la parte teórica profundizaré en la parte más importante de mi trabajo, el desarrollo, análisis y conclusiones de las propuestas diseñadas para el enriquecimiento del garabato del niño. Para finalizar mi trabajo, redactaré las conclusiones a las que he llegado tras analizar las teorías y realizar las propuestas prácticas.

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

1.1 Antecedentes históricos del dibujo infantil

La literatura sobre la historia de los pueblos refleja el singular papel del dibujo y la pintura, previos aún a la escritura. Ya en la prehistoria fueron utilizados como medio de comunicación, expresión y figuración histórica, social y cultural (Caligor, 1971, citado en Cohen, 2012).

A pesar de eso, el dibujo no siempre se ha entendido y valorado de la misma manera. Por ejemplo, en el siglo XVIII se estableció el criterio de realismo estético, a causa de eso, características de los dibujos tales como la desproporción, el uso inadecuado de colores y la falta de objetividad se clasificaban como errores (Levin, 2005, citado en Cohen, 2012).

Respecto al dibujo infantil, tanto en la antigüedad como en la época medieval, al no valorarse la niñez tal y como la valoramos ahora, son escasas las producciones artísticas de los niños y niñas, ya que esas producciones eran consideradas un cúmulo de errores y carencias (Arriaga, 2012).

Al mismo tiempo que la niñez comenzó a adquirir reconocimiento social como una etapa distintiva de la vida, a la que es preciso atender, cuidar y enseñar, surgió la Pedagogía Moderna, pedagogía que posteriormente impactará en la psicología infantil. Es a partir de esa disciplina, en el siglo XIX, cuando se empiezan a valorar los dibujos infantiles para el estudio y la evaluación pedagógica (Levín, 2005, citado en Cohen, 2012).

A finales del siglo XX, se empieza a considerar que las particularidades del dibujo infantil remiten a determinados aspectos psicológicos. Sin embargo, el dibujo se relaciona en ese momento con la inteligencia. Así pues, se construyeron algunos test, por ejemplo el test de la figura humana, como instrumentos para medir el nivel intelectual en la infancia (Cohen, 2012).

Con los avances del psicoanálisis el grafismo cambia de estatuto en la psicología. Surge la idea de que el dibujo es un comportamiento espontáneo e inconsciente, aspecto que se relaciona en ese momento con el mundo interno y la personalidad del niño que

dibuja. Así el dibujo deja de ser el medio para expresar la inteligencia para convertirse en el medio para expresar la vida emocional y afectiva del niño (Cohen, 2012).

En ese momento diferentes autores comienzan a investigar diversos aspectos del dibujo infantil, surgiendo así, numerosas teorías sobre el desarrollo del dibujo infantil.

1.2 Objetivos

Tras elaborar diferentes posibles estructuras para desarrollar mi trabajo, finalmente conseguí una que respondía tanto a mis intereses como a las pautas fijadas para la elaboración del trabajo. Gran parte de mi atención estaba dirigida a la parte práctica del trabajo, a esas propuestas que quería llevar a cabo en las escuelas para enriquecer el garabato de los niños y niñas. Por esa razón, los objetivos fijados están estrechamente relacionados con esas propuestas.

El objetivo principal del trabajo ha sido enriquecer el garabato del niño, pero ese objetivo tan complejo puede dividirse en objetivos más sencillos, objetivos que he ido alcanzado a lo largo de mis propuestas:

a) Proponer diversas actividades con diversos materiales para así poder enriquecer la actividad plástica del niño.
b) Guiar al niño en las actividades propuestas ayudándolo en sus dificultades y proponiendo alternativas a sus procedimientos habituales.
c) Trabajar con los niños diferentes procedimientos plásticos.
d) Desarrollar una intervención beneficiosa para la educación artística de los niños, guiándoles durante la propuesta y haciéndoles cumplir la tarea.

Respecto a los objetivos relacionados con el apartado teórico, se podrían resumir en los siguientes:

a) Analizar diferentes teorías sobre el desarrollo del dibujo infantil para conocer los diferentes y opuestos puntos de vista que han surgido sobre ese tema.
b) Valorar esas teorías y decidir cuál es la que mejor se ajusta a mi manera de entender la educación artística y así poder basar mi intervención en una teoría sólida.

c) Conocer el desarrollo sobre la manera en que se ha entendido el dibujo infantil y sobre la manera de intervenir en él, para saber de dónde venimos y así tener el conocimiento necesario para poder avanzar hacia donde quiero ir.

1.3 Cuestiones

Tras fijar los objetivos surgieron dudas sobre cómo podría llevar a cabo mis propuestas para lograr dichos objetivos, durante las propuestas también me surgían dudas sobre mi intervención, dudas que con la práctica y poco a poco he ido resolviendo como explicaré en los siguientes apartados.

a) ¿Qué tipo de actividad y material son valiosos para enriquecer el garabato?

Al principio me costó bastante decidir qué tipo de actividades y materiales podrían ser adecuados para lograr esos objetivos. Con el tiempo me di cuenta que cualquier actividad, hasta la más simple realizada con el material más simple, es valiosa si la intervención del profesor en ella es la adecuada.

b) ¿Cómo debo presentarles la actividad a los niños?
c) ¿Qué momento del día es el más indicado para realizar estas actividades?

Todos sabemos que los niños y las niñas aprenden más en las primeras horas del día, ya que durante el día se van cansando hasta que por la tarde es difícil que mantengan su atención en una actividad. Normalmente, esas primeras horas del día se aprovechan para trabajar aquellas áreas que se consideran importantes en el currículum, de manera que la actividad plástica se trabaja por la tarde, ya que se piensa que para esa actividad no es necesaria una gran atención por parte del niño o de la niña.
Yo decidí darle vuelta a la situación. Decidí que quería llevar a cabo mis propuestas durante las dos primeras horas del día, para que los niños estuvieran descansados y así pudieran aprender todo lo posible realizando dichas propuestas.

d) ¿Con cuántos alumnos debo llevar a cabo la propuesta para que sea lo más enriquecedora posible?
e) ¿Qué actividad realizará el resto de alumnos mientras un grupo está trabajando en la propuesta?

f) ¿En qué parte del aula realizaré la propuesta para que la actividad del resto del grupo interfiera lo menos posible en ella?
g) ¿Qué criterio seguiré a la hora de decidir qué niños particiarán en la propuesta?
h) ¿En qué momentos debo intervenir para enriquecer los procesos de los niños?
i) ¿Será beneficioso intervenir continuamente en la actividad de los niños?
j) ¿Cómo debo intervenir? ¿Haciéndoles diferentes propuestas? ¿Corrigiendo su actividad? ¿Guiando sus procesos?

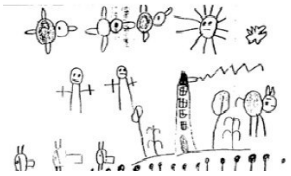
2. MARKO TEORIKOA

2.1 Zirriborroaren balorapena marrazkigintzaren garapenaren teorietan

Haur marrazkigintzaren garapenaren inguruan egindako teoriek, haurren produkzio artistikoak bere garapenaren kontzeptualizazio linear bat jarraituz klasifikatzen saiatu ziren. Hau da, haurren marrazkien garapena estadio zehatz batzuk igaroz ematen den prozesu bat bezala deskribatu zuten (Arriaga, 2012).

Laster, haurren marrazkietan komunak ziren zenbait irudikapen ezaugarri agertzen zirela konturatu ziren. Hauek dira errepresentazio estrategia komun horiek (Marín, 1998):

a) Aplikazio anizkunaren printzipioa: forma bakar bat (borobila, hirukia, laukizuzena…) gauza desberdinak irudikatzeko erabiltzean datza. Adibidez, haurrak borobila erabili dezake marrazki berdinean begiak, burua edota eskuak irudikatzeko.



1. irudia. Aplikazio anizkunaren printzipioa (I. eranskina)

b) Oinarri-marra/zeru-marraren printzipioa: marrazkian agertzen diren pertsonaientzako edota objektuentzako sostengu marra bat marraztean datza.

2. irudia. Oinarri-marra/zeru-marraren printzipioa (I. eranskina)

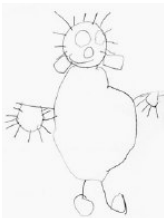
d) Elkarzutasun printzipioa: objektuaren eta oinarri edo zeru marraren arteko harremana elkarzutasunekoa izan ohi da, oinarriaren orientazioa edozein izanda ere.

3. irudia. Elkarzutasun printzipioa (I. eranskina)

e) Tamainaren garrantziaren printzipioa: marrazkiko elementu garrantzitsuenak, bai esanahiaren ikuspuntutik baita emozionaletik edo funtzionaletik ere, bigarren mailakoa dena baino tamaina handiagoa izanen du. Adibidez, ekintza egiten ari den besoa bestea baino handiagoa marraztuko dute.

4. irudia. Tamainaren garrantziaren printzipioa (I. eranskina)

f) Multzoaren zati bakoitza isolatzearen printzipioa: haurrek elementu desberdinak dituen multzo bat irudikatzeko, multzo hori osatzen duten elementuak banan-banan, unitate isolatuak bezala, irudikatzea nahiago dute. Adibidez, buruko ileak banan-banan marraztea.



5. irudia. Multzoaren zati bakoitza isolatzearen printzipioa (I. eranskina)

g) Lurraldearen inperatiboaren printzipioa: marrazkian agertzen den gauza bakoitzak errespetatu beharreko espazioa dauka. Adibidez, buruarekin tangenteak diren txapelak.

6. irudia. Lurraldearen inperatiboaren printzipioa (I. eranskina)

h) Ereduzko formaren printzipioa: objektua irudikatzeko haurrak horren funtsezko ezaugarriak hobekien deskribatzen duen modua aukeratuko du. Objektuari buruz informazio gehien ematen duen irudikapen modua aukeratuko du, nahiz eta irudikapen horrek objektuak multzoan duen kokapena kontrajartzen duen. Adibidez, eskuak marraztean bost hatzak zabalik irudikatzea.

7. irudia. Ereduzko formaren printzipioa (I. eranskina)

i) Eraispen printzipioa: haurrak bertikalagoak diren elementuak (pertsonak, zuhaitzak) aurrez-aurre irudikatuko ditu eta horizontalagoak direnak (igerilekua, errepideak) goitik begiratuta.

8. irudia. Eraispen printzipioa (I. eranskina)

j) Ikuspuntu ezberdinen aldiberekotasunaren printzipioa: marrazkiaren elementu bakoitza ereduzko formara gehien hurbiltzen den ikuspuntua aukeratuz marraztuko du haurrak. Adibidez, haurrak begiak eta belarriak aurrez-aurre marraztuko ditu nahiz eta aurpegia profilez egon.

9. irudia. Ikuspuntu desberdinen aldiberekotasunaren printzipioa (I. eranskina)

k) X izpien printzipioa: irudian esplizituki deskribatu behar den guztia marrazten du haurrak. Adibidez, kotxeen edo eraikinen barnealdea eta kanpoaldea marraztuko dute haurrek.

10. irudia. X izpien printzipioa (I. eranskina)

Haurren marrazkigintzaren inguruan idatzi duten autoreak asko dira, bakoitzak ikuspegi desberdin batetik egin duelarik: ikuspegi pedagogikotik, psikologikotik edo integraletik beste batzuen artean. Haur marrazkigintza aztertzeko ikuspegi asko dauden bezala, horren inguruan idatzi diren teoriak ere asko dira, horien artean Lowenfeld-en (1980), Luquet-en (1981), Osterrieth-en (1974), Estrada-ren (1987), Khellog-en (1979, 1994), edo Burt-en (1921) teoriak ditugu (Cabezas-en, 2007; Marín-en, 1988 eta Mesonero eta Torío-n, 2007, aipatuta).

2.1.1 Victor Lowenfeld

Lowenfeldek (1980), marrazkigintzaren garapenean pertsona guztiok igarotzen ditugun sei etapa unibertsal daudela defendatzen du: zirriborroa (2-4 urte), etapa aurre-eskematikoa (4-7 urte), etapa eskematikoa (7-9 urte), errealismoaren hasiera (9-12 urte), pseudoerrealismoa (12-13 urte) eta erabakia (13-14 urte).

Hurrengo lerroetan lehenengo bi etapak azalduko ditut, horiek baitira haur hezkuntzako haurrei eragiten dietenak.

a) Zirriborroaren etapa (2-4 urte bitartean):

Etapa honetan ez dago objektu edo pertsona erreal bat irudikatzeko motibaziorik, mugimendurako motibazioa besterik ez dago. Etapa honetan hiru azpi etapa desberdintzen ditu:

- Ordenarik gabeko zirriborroa (18 hilabete): etapa honetan ez dago zerbait zehatza irudikatzeko helbururik, mugimenduak eragiten dion plazerragatik aritzen da haurra. Mugimendua, azkarra eta inpultsiboa da eta haurrak ez du egiten ari duen horren gaineko kontrolik. Askotan, egiten ari duena begiekin ere ez du jarraitzen, ez du begi-esku koordinaziorik. Beso osoarekin mugimendu zabalak egiten ditu keinuaren kontrola errazteko. Paperaren mugak askotan gainditzen ditu eta ez du koloreareengatik interesik agertzen.

11. irudia. Ordenarik gabeko zirriborroa (II. eranskina)

- Kontrolpeko zirriborroa (20-36 hilabete bitartean): egiten duen arrastoaren kontzientzia hartzen hasten da. Burutzen dituen mugimenduak begiradarekin jarraitzen ditu, baina oraindik jarduera motorra eta bisuala independenteak dira. Egindako arrastoen norabidea errepikatzen eta irudiak isten saiatzen da. Kolore desberdinekin esperimentatzen hasi daiteke, baina koloreak oraindik ez du garrantzi handirik etapa honetan.

12. irudia. Kontrolpeko zirriborroa (II. eranskina)

- Izenadun zirriborroa (3-4 urte bitartean): begi-esku koordinazioa garatzen hasten da. Haurrak marrazten duena begiratzen du eta mugimendua kontrolatzen saiatzen da. Egindako marrazkiari izena jartzen dio baina hori egin ondoren, horregatik, ohikoa da egun batean zirriborroari izen bat ematea eta hurrengoan beste bat ematea. Arrasto berdinak gauza ezberdinak irudikatzeko balio dezake. Pentsaera kinestesiko batetik irudimenezko pentsakerara aldatzen ari delaren lekukoa da marrazkia. Kolore ezberdinak erabiltzen hasten da baina ez dago harremanik kolorearen eta marrazten ari duen horren artean. Kolorea, askotan, ausaz aukeratzen du gertuen duen horrekin edo garbien dagoen pintzel horrekin margotzen duelarik.

13. irudia. Izenadun zirriborroa: “ura da” (II. eranskina)

b) Atal aurre-eskematikoa (4-7 urte):

Marrazkiak haurra hainbeste erakartzen du 20 minutuz egon daitekeela marrazten. Lehenengo aldiz intentzionalitatea agertzen da, hau da, helduarentzat ulergarria den zerbait irudikatzeko helburuarekin marrazten du haurrak. Giza irudiak bere arreta deitzen du eta hori irudikatzen hasten da “zapaburu” izenarekin ezagutuak diren irudiak marrazten dituelarik. Hasieran, giza irudia barnean bi borobil txiki dituen borobil handi batekin irudikatzen da. Irudi hori, pixkanaka, konplexuagoa bihurtzen joanen da haurraren garapenarekin batera, gorputza, besoak eta hankak irudikatuko

dituelarik. Gorputzaren adar batzuk besterik ez marraztearen zergatia egozentrismoa izan daiteke, hau da, bere burua adieraztea izan daiteke helburua.

Kolorearen eta objektuaren arteko harremana bereziki emozionala da, baina forma kolorea baino gehiago interesatzen zaie haurrei, irudikatzen ari duten horren forma lortzean kolorean baino arreta gehiago jartzen dute.

14. Irudia. Atal aurre-eskematikoa, giza irudia (II. eranskina)

2.1.2 Georges-Henri Luquet

Luquet-ek (1981) garapena estadioen bide bat bezala definitzen du eta garai horien prozedura grafiko bereizgarriak deskribatzen ditu.

Lanaren lehenengo argitalpena 1927.urtekoa dugu, beraz, nahiko zaharra da eta kritika asko jaso ditu.

Autore honen arabera, haurrak marrazten duenean intentzioa du, marrazkia hasi aurretik badaki zer irudikatuko duen eta irudikatzen ari den hori interpretatzeko beharra du, marrazkia egiten ari den bitartean edo hori amaitzen duenean.

Marrazten duenean "barruko eredua" jarraitzen du, eredu horrek, adinaren eta esperientziaren araberako ezaugarriak ditu. Beraz, kanpoko faktoreek edo imitazioak haurraren marrazkietan ez dute eraginik horiek "barneko eredua" jarraituz egiten baitituzte.

Marrazkia berez errealista dela defendatzen du, idealismoa eman daitekeela onartzen du, baina bakarrik modu errealistan marraztu duen hori apaintzeko. Errealista den zerbait irudikatzen ez duen marrazki bat sortzea ulertezina da haurrarentzat, horregatik, egin duen marrazkia nola interpretatu ez dakienean, gutxienez, "gauza" bat dela adieraziko du haurrak.

Luquet-ek lau etapatan banatzen du marrazkigintzaren garapena:

a) Ezusteko errealismoa:

Haurrak hasieran zerbait irudikatzeko intentziorik gabe marrak egiten ditu, baina marra horietako batzuk objektu edo irudien irudikapenetzat har daitezkela konturatzen da.

Egindako arrastoaren eta errealitateko objektu baten arteko antza antzematen duenean, horren irudikapenatzat hartzen du bere zirriborroa.

Dena den, etapa honetan zehar haurrak egiten dituen produzkioak ezin dira marrazkitzat hartu, izan ere, oraindik ez dago intentzionalitaterik eta haurraren helburua ez da irudi bat sortzea.

b) Lortu ezineko errealismoa:

Etapa honetatik aurrera haurraren produkzioak marrazkitzat hartzen ditu autoreak, izan ere, edozein marrazkiak eduki behar dituen hiru elementuak ematen dira haurraren jardueran: intentzionalitatea, gauzatzea eta interpretazioa.

Etapa honetan haurrak marrazki errealista egin nahi du baina ez du lortzen zailtasun fisikoak direla eta, eta arreta mantentzeko duen ezintasunagatik.

Etapa honen beste ezaugarri bat sintesirako gaitasun eza da, haurraren marrazkiak agertzen dituen akatsen multzo bezala definitu zuena: ez ditu proportzioak errespetatzen, marrazkiaren osagaiak antolatzeko zailtasunak ditu, osagaien orientazioari dagokionez akatsak egiten ditu (eraispenaren printzipioa, aldiberekotasunaren printzipioa) e.a.

d) Errealismo intelektuala:

Haurrak sintesirako ezintasuna gainditzen du eta erabat errealistak diren marrazkiak egitea galarazten dioten oztoporik ez dago. Dena den, haurren marrazkietan zein errealismo mota agertuko den jakitea beharrezkoa da autorearen arabera:

- Haurrak bere marrazkietan zehaztasun garrantzitsu guztiak marraztuko ditu, baita multzoaren barnean elementuek duten elkarrekiko harremana ere.

- Marrazten ari den objektuaren elementu guztiak irudikatzen ditu, nahiz eta marrazten ari den ikuspuntutik horiek ezin diren ikusi (x izpien printzipioa).

- Irudikatzen dituen elementuei beraien ereduzko forma ematen die. Horretarako, ikuspuntuak kontrajarri ditzake eta perspektiba alde batera utzi.

e) Ikusizko errealismoa:

Haurrak aurreko etapan erabiltzen zituen baliabide grafikoak desagertzen dira eta errealitatea ikusten duen moduan irudikatzen du, perspektibaren arauak jarraituz eta objektuaren ageriko ezaugarriak irudikatuz.

Autorearen arabera marrazkigintzaren garapena ez da lineala, aurrerapenak eta atzerapenak ematen dira lana beraren zailtasunaren ondorioz.

2.1.3 George Rouma

Roumak (1913, Marín-en, 1988, aipatuta), haur marrazkigintza bi etapa nagusitan banatu zuen: aurretiazko etapa eta giza irudiaren irudikapenaren garapenaren etapa. Lehenengo etapan zehar haurrak marrazteko tresna hartzen ikasten du, bere marrazkiei izena emateko joera agertzen du, marraztu aurretik zer irudikatu behar duen adierazten du, e.a.

Bigarren etapan haurrek objektu erreal bat irudikatzeko helburuarekin marrazten dutela defendatzen du Roumak. Lehenengo “zapaburuaren” etapa deitzen duena igaroko du haurrak, ondoren, giza gorputzaren atalak irudikatzen hasiko da giza irudi osoa aurrez-aurre ikusita irudikatzen duen arte. Autoreak haurrak giza irudia profilez irudikatzeko gaitasuna eskuratzen duenean marrazkigintzaren garapena bukatutzat ematen du.

2.1.4 Eugenio Estrada

Haur marrazkigintzan agertzen diren gai ezberdinak aztertu ondoren, Estradak (1987, Marín-en, 1988, aipatuta), haur marrazkigintzaren garapena hiru etapatan banatu zuen:

- Lehenengo etapan, 2-3 urte bitartean, haurren marrazkietan maiztasun handienarekin agertzen diren elementuak giza irudia, eguzkia, kotxeak, etxeak, zuhaitzak, euria, hodeiak eta loreak direla defendatzen du.

- Bigarren etapan, 4-6 urte bitartean, elementu horietara, hegazkinak, izarrak, elurra, itsasontziak, gazteluak edo mendiak bezalako gaiak gehitzen zaizkiela ondorioztatu zuen bere ikerketan.

- Bukatzeko, hirugarren etapan, txakurrak, bidea, txapelak eta mahaiak maiztasun handiarekin irudikatuak direla defendatzen du.

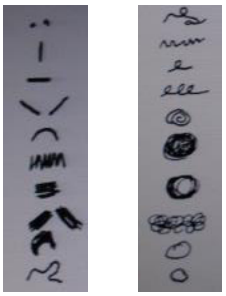
Dena den, haur marrazkigintzaren garapen osoan zehar gairik ohikoena eta maiztasun handienarekin irudikatua dena, giza irudiarena dela frogatu zuen autoreak.

2.1.5 Rhoda Kellog

Khellogg-ek (1979, Mesonero-n eta Torío-n, 2007, aipatuta), 20 urteetan zehar haurren marrazkien forma aztertzen jardun zuen, hau da, haur marrazkigintzaren morfologiaren azterketa burutu zuen. Azterketa horretan 2-5 urte bitarteko haurren marrazkigintzaren garapenean etengabe errepikatzen diren irudien sailkapena burutu zuen.

- Oinarrizko zirriborroa: urte bat edo gutxiago duten haurrek burutu ditzaketen 20 trazu desberdin dira. Oinarrizko zirriborroak egiteko gaitasuna gizakiok besterik ez dugun gaitasuna da, animaliek horietako batzuk egiteko gaitasuna baitute, baina ez 20-ak egiteko gaitasuna. Oinarrizko zirriborro horiek itsuak diren haurrek ere burutu ditzakete.

Trazu horietan giharretan ematen diren tentsio aldaketak antzematen dira eta horiek egiteko ez dago kontrol bisualaren beharrik. Hurrengo irudian oinarrizko trazu horiek agertzen dira, horien agerpenaren ordenak ez du garrantzirik garapenaren ikuspuntutik (Kellog, 1979, Mesonero-n eta Torío-n, 2007, aipatuta).



15. irudia. Oinarrizko zirriborroak (III. eranskina)

- Diagramak: haurrak 3 urterekin marra bakunen bidez gurutzeak, borobilak edo hirukiak bezalako irudiak egiten ditu. Haurrak nahita trazu desberdinak marrazten ditu eta horiek irudi inplizituak sortzen dituzte.

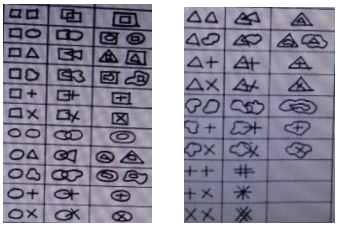
16. irudia. Marrak haien artean gurutzatzen dira eta karratuak sortzen dituzte (III. eranskina)

Haurren marrazkiak aztertuz Kellogg-ek (1979, Mesonero-n eta Torío-n, 2007, aipatuta), sei diagrama desberdin sailkatu zituen: horietako bost irudi geometrikoak dira (laukia, borobila, hirukia, gurutze grekoa eta San Andres gurutzea) eta seigarrenak, aldiz, irregularrak diren irudien multzoari egiten dio erreferentzia.

Diagramak haurrek marrazten dituzten zirriborroen edo beste diagrama batzuen artean agertu ohi dira. Modu argi batean irudikatzen dituzte, gehienetan, etentzen ez den lerro baten bidez. Hona hemen adibide batzuk:

17. irudia. Kellogg-ek (1979) proposatutako sei diagramak (III. eranskina)

- Konbinazioak: haurrak bi diagrama konbinatzen dituenean sortzen duen irudiari konbinazio izena jarri zion. Autorearen arabera, konbinazio posibleak hirurogeita sei dira eta modu desberdinean irudikatu daitezke: bata bestearen barruan, elkarrekin edo bananduta.



18. irudia. Konbinazioak
(III. eranskina)

- Erantsiak: hiru edo diagrama gehiagoren konbinaketa dira. 3-5urte biarteko haurren marrazketaren elementu nagusiak dira eta giza irudia marrazteko baliogarriak izanen zaizkio haurrari.

- Mandalak: ekialdeko kulturen ikurra dira. Gurutze grekoak edo San Andres gurutzeak ebakitzen duten borobil edo lauki batekin osatutako konbinazioak dira. 2-3 urte bitarteko haurren marrazkien ezaugarri dira eta irudikapen abstraktutik figuratiborako garapenean pausu garrantzitsua dira. Haurrak etapa batetik besterako pausua ematen duenean, aurreko etapako elementuak erabiltzen jarraitzen ditu. Mandalen irudikapenean oinarrituta haurrak eguzkien eta giza irudiaren irudikapenerako garapena izanen du.

- Erradialak: puntu jakin batetik igarotzen diren lerroen multzoak dira. Egitura horrek giza irudian besoak eta hankak kokatzeko orduan eragina izanen du.

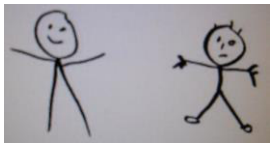
19. Irudia. Erradialak
(III. eranskina)

- Eguzkiak: horien irudikapenean haurrak eskuaren, begiaren eta garunaren kontrola duela agerian uzten du. Borobil edo lauki baten bidez irudikatzen dituzte, ondoren, borobil edo lauki horietatik ateratzen diren edo horietan sartzen diren marrak marrazten dituzte.

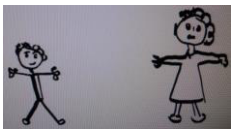
20. Irudia. Eguzkiak
(III. eranskina)

Forma guzti horien agerpenaren ondoren figurazioaren aldia hasten da. Aldi horretan, giza irudiaren irudikapenaren garapena ematen da: hasieran borobil batekin besterik ez dute irudikatuko giza irudia, ondoren, ezaugarriak gehitzen joanen dira giza irudia xehetasun osoz irudikatzen duten arte.

21. irudia. Giza irudiaren lehenengo irudikapena
(III. eranskina)



22. irudia. Giza irudian enborra eta adarrak irudikatzen dituzte
(III. eranskina)



23. irudia. Ilea, hatzak, edo betileak bezalako ezaugarriak gehitzen dituzte
(III. eranskina)

24. irudia. Sexuaren ezaugarriak agertzen dira
(III. eranskina)

Zazpi urtetatik aurrera, aldi eskematikoan murgilduko da haurra.

2.1.6 S. William Ives eta Howard Gardner

Ives-ek eta Gardner-ek (1984, Marín-en, 1988, aipatuta), kultura ezberdinek haurren marrazkietan duten eragina aztertu zuten, horrela, haurren marrazketaren garapenean hiru etapa desberdindu zituztelarik.

- Lehenengo etapan, 1-5 urte bitartean, marrazki guztiek ezaugarri amankomunak agertzen dituzte edozein kulturatan. Horretarako beharrezkoa den materiala eskura badute, haurrek bi urtekin hasiko dira zirriborroak egiten, hiru urtekin irudi bakunak marraztuko dituzte (borobilak, gurutzeak) eta 4 urtekin eskema bakunak irudikatzen hasiko dira (giza irudia, eguzkia). 5 urtekin eskema horiek aberasten joaten dira mundu osoan eredu berdintsuak jarraitzen dituztelarik. Etapa honetan eragin kulturala oso txikia da.

- Bigarren etapan, 5-7 urte bitartean, haurrek haien kulturan nagusiak diren forma sinbolikoak bereganatzen dituzte, batez ere, hizkuntzaren bitartez. Etapa honetan, eta batez ere, eskolatzearekin batera, haurrek kulturaren araberakoak diren estrategia grafikoak eta balore estetikoak bereganatzen dituzte eta haien marrazketa monotoagoa bihurtzen da (Gardner, 1994). Kulturaren arabera, haurrek modu desberdinean marrazten hasiko dira: ezkerretik hasiz eta eskuinean bukatuz, eskuinean hasiz eta ezkerrean bukatuz edo goian hasiz eta behean bukatuz. Horretan, kultura bakoitzean dauden idazketa arauek eragin handia izanen dute.

- Hirugarren etapan, 7-12 urte bitartean, kulturak marrazketan duen eragina oso handia da. Haurrak bere kulturaren berezko ezaugarriak bereganatuko ditu eta bere kulturan nagusitzen diren eskemak, formak e.a. menperatzeko interes handia agertuko du. Etapa honetan orokorra den ezaugarria haurrek marrazten dutenean errealismo bisuala bilatzen dutela da. Errealitatearen antzekoak diren marrazkiak egiten saiatzen dira, askok marraztutakoa errealitatearen antza izatea ez dute lortzen, horregatik, marrazketa sinplera bueltatzen dira (etxea, eguzkia, mendia...) edo marrazteari uzten diote (Gardner, 1994).

Beraz, Lowenfeldek (1980) garapena unibertsala dela defendatzen zuen bitartean, Ives-ek eta Gardner-ek (1984, Marín-en, 1988, aipatuta) kulturak haur marrazkigintzaren garapenean eragiten duela ondorioztatu zuten.

2.1.7 Brent eta Marjorie Wilson

B. eta M. Wilson-ek (1982, Efland-en, 2004, aipatuta), haurren marrazkiak kulturak eskaintzen dituen konbentzio sozialak irudikatzeko bidea direla defendatzen zuten. Autore hauen arabera, adierazpen grafiko horiek testuinguru sozialean imitazioaren bitartez ikasiak dira. Haurren helburua ez da edozein objektuak irudikatzea, baizik eta bere kulturako objektuak irudikatzea dela helburua.

Artearen garapena ez dute prozesu autonomotzat ikusten, imitazioa adierazpen artistikoa lortzeko bide nagusitzat hartzen baitute.

Marrazketaren gaiei dagokienez, haurrek eguneroko bizitzan dituzten arazoekin lotutako adierazpenak izatea oso ohikoa dela diote. Adibidez, haurrek haien independentzia falta orekatzeko super heroiak marraztea ohikoa da.

Imitazioaren bitartez lortzen den garapen artistikoa hezkuntza formalaren bidez lortzen dena baino askoz ere aberatsagoa dela baieztatzen dute autore horiek. Horregatik, adierazpen artistikorako beharrezkoak dituzten baliabideak eskuratzeko kultura popularrera jo behar dute askotan haurrek. Hezkuntza formalean eskaintzen den arte hezkuntza erabat zalantzan jartzen dute.

2.1.8 Bernard Darras eta Anna Kindler

Darras-ek eta Kindler-ek (1998, Efland-en, 2004, aipatuta), haurrek helburu desberdinekin eta egoera desberdinetan egindako marrazkiak aztertu zituzten. Marrazteko orduan haurrek egiten dituzten aldaketak adierazpen asmoaren, marrazkiaren helburuaren edota marrazki hori sortzen den inguruaren araberakoak izanen direla defendatzen dute. Beraz, autore horien arabera, haurren marrazketaren garapena testuinguru sozial interaktibo baten baitan ulertu behar dugu.

Haur guztiengan garapena desberdina dela baieztatzen dute, hau da, haur guztiek ez dutela garapen berdina izaten, horregatik, haurrek jasotzen duten hezkuntza ere desberdina izan behar da, bakoitzaren beharrei egokituta.

2.1.9 Haur marrazkigintzaren garapenaren teorien inguruko hainbat aipamen.

Haurren marrazketaren gaiak dimentsio ugari ditu eta autore askok horren inguruan ikertu dute. Autore horien artean Gardner (1994), Wilson eta Wilson (1982), edo Estrada (1987) ditugu, baina zalantzarik gabe, historiako autorerik garrantzitsuenak Luquet (1981), Lowenfeld (1980) eta Kellogg (1994) ditugu. Haurren marrazketaren inguruan egindako azterketen bitartez azkeneko hiru autore horiek oso ekarpen aberatsak egin zituzten gaiaren inguruan, hala ere, haien lana kritikagarria da.

Luquet-ek (1981) eta Lowenfeld-ek (1980), beste autore askok bezala, haurren adierazpen artistikoaren garapena estadiotan banatzen dute. Estadio bakoitzean haurren marrazkiek izanen dituzten ezaugarriak zehazten dituzte eta horien bidez haurren lanak aztertzen dituzte (Arriaga, 2012).

Munduko haur guztientzat estadio berdinak proposatzen dira, adin tarte bakoitzean haurren adierazpen grafikoek izanen dituzten ezaugarriak guztientzat berdinak dira. Ideia horren aurka dauden hainbat autore ditugu, horien artean, Gardner (1994).

Gardner-ek kulturak haur marrazkigintzan eragina duela defendatzen du, beraz, marrazkigintzaren garapena unibertsala izatea ezinezkoa da, kulturak horretan eragina baitu. Beraz, Luquet-ek (1981) eta Lowenfeld-ek (1980) estadio bakoitzean adierazten dituzten ezaugarriak ezin ditugu unibertsaltzat hartu, haur bakoitzaren ingurunea kontutan hartu behar dugulako. Are gehiago, Wilson-ek eta Wilson-ek (1982, Efland-en, 2004, aipatuta), marrazketa prozesu autonomoa ez dela eta imitazioaren bitartez barneratzen dela baieztatzen dute, beraz, autore horien arabera, ingurunea ezinbestekoa da artearen garapenean.

Lowenfeld-ek (1980) eta Luquet-ek (1981) defendatzen duten moduan marrazketaren garapena unibertsala izango balitz, kultura desberdinetako umeen lanak berdinak izango lirateke. Horren aurka, Wilson-ek eta Wilson-ek (1982, Efland-en, 2004, aipatuta), kulturak haurren marrazkigintzaren garapena nola baldintzatzen duen aztertu zuten, modu horretan, kultura bakoitzean adierazpen plastikorako estrategia bereziak erabiltzen direla ondorioztatu zuten. Adibidez, Ingalaterran, hemen ez bezala, haurrek pertsonen gorputzak botilaren formarekin marrazten zituztela eta Egipton aurpegia ilargi erdiaren formakoa egiten zutela konturatu ziren.

Lowenfeld-ek (1980) marrazteko orduan sormena gaitasuna eta ezagutza baino garrantzitsuagoa dela defendatzen du, marrazkilariari ematen dio garrantzia, horren gaitasunei. Autore askok horren aurka egin dute artea landu eta irakatsi behar den zerbait dela aldarrikatuz. Edwards-en (2000) arabera modu errealistan marrazten irakastea pertsonen garapen osoa lortzeko beharrezkoa da. Horrekin lotuta, Gardner-ek (2011) “Adimen anitzen” kontzeptua sortu zuen. Horrek zortzi adimen mota daudela eta pertsona baten garapen orekatua lortzeko zortziak modu berdinean landu eta garatu behar direla defendatzen du.

Arterako gaitasuna hizkuntzetarako eta matematikarako gaitasuna baino askoz ere gutxiago baloratuta dago gaur egun. Arrakasta akademikoa ez da lotzen arterako gaitasuna izatearekin, baizik eta hizkuntzak jakitearekin eta matematikan gaitasuna izatearekin.

Gardner-ek (2011) hori aldatu behar dela aldarrikatzen du. Haurrak adierazpen artistikoan trebatu behar ditugu, haurrei adierazpen artistikorako baliabideak, teknikak, prozedurak e.a. irakatsi behar dizkiegu guztiok arterako dugun gaitasuna

atera dezagun, helduon artean oso ohikoa den baieztapen hau behin betiko baztertuz: “Ni ez naiz honetarako jaio, marrazkigintzan oso txarra naiz”.

2.2 Haur marrazkigintzan eragiten duten faktoreak

2.2.1 Arte hezkuntzaren inguruan indarrean dagoen ikuspegia

Gardner-ek (2011) defendatzen duen hezkuntza sistema, adimen guztiak kontuan hartzen diren eta adimen mota guztiak modu berdinean hezitzen eta lantzen diren hezkuntza sistema da. Gaur egun dugun hezkuntza sistema aztertuta, autore horrek defendatzen duen sistema motatik urrun gaudela argi dago, izan ere, hizkuntzek eta matematikak dira gure curriculumean pisu handiena duten arloak, gainontzekoak (plastika, musika, gorputz heziketa, e.a.), bigarren maila batean gelditzen direlarik. Arreta plastikaren eremuan erdiratzen badugu hori haurraren plazerrerako edo jarrera egokia saritzeko erabiltzen den arloa dela frogatuko dugu.

Gaur egun arte hezkuntzan dagoen helburu nagusia sormena eta irudimena garatzea da, horretarako haurrak erabat aske uzten direlarik haien “gaitasun naturala” inolako mugarik gabe garatu dezaten. Gaur egun arte hezkuntzan dugun arazo nagusia hezkuntzarik hoberena hezkuntzarik ez ematea dela uste izatea da (Hernández eta Sánchez, 2000).

Arte hezkuntzan indarrean dauden autoadierazpen sortzailearen eta heziketa ez ematearen ideia horiek, Lowenfeld-en (1980) teorian, beste batzuen artean, du oinarria. Lowenfeld-ek gizartearen eta eskolaren eraginez haurrek espontanietatea galdu eta modu konbentzionalean marrazten hasten direla defendatzen du. Horregatik, haurrak bere gaitasunak naturalki garatu ditzan helduen interferentzia osoa ekidin behar dela eta irakasleak haurra motibatu besterik ez duela egin behar defendatzen du. Izan ere, helduaren esku-hartzeak haurraren autoadierazpen sortzailea erabat kutsatzen du autore horren arabera.

Hala ere, arte hezkuntzaren inguruan dugun ikuspegi horren atzean beste teoria batzuk ere daude.

Rousseau-ren (1969) eskutik haurtzaroaren inguruko ideiaren aldaketa eman zen. Hasieran, haurrak zibilizatu gabeko munstroak, bete beharreko ontzi hutsak zirela pentsatzen zen, baina Rousseauk, haurrak jaiotzez sortzaileak eta aratzak zirela

defendatu zuen. Hezkuntzak eta zibilizazioak haurraren sormena mozten eta araztasuna usteltzen zuela defendatzen zuen, horregatik, haurrak erabat aske utzi behar zirela aldarrikatu zuen.

Freud-en (1910) psikoanalisiaren teoriak ere, gaur egun dugun arte hezkuntzan eragina izan du, izan ere, teoria horretan artea barrunbea (sentimenduak, emozioak, e.a.) isladatzeko terapia bezala erabiltzen da.

Hezkuntzako beste arloetan (matematika, hizkuntzak, zientziak…) haurrak ez dira sormenezko iturri bezala ikusten, datuz eta ezagutzaz bete beharreko hutsik dauden putzuak bezala baizik. Arte hezkuntzan aldiz, haurren askatasuna etengabe bultzatzen da, horren ondorioa, arte hezkuntzaren porrota da. Argi eduki behar dugu arte hezkuntzan bilatzen dugun askatasun hori ezinezkoa dela, ez dela existitzen. Izan ere, haurraren edozein eginkizun plastikoa haurraren esperientziaz, trebetasunaz, ezagutzaz, eta eskuragarri dituen baliabideetaz erabat baldintzatuta egonen da beti (Arriaga, 2012).

Haurrak askatasun faltsu horretan hezitzeak beraiengan inpaktatzeko aukera gehiago dutenen eraginpean uztea suposatu du, adibidez, komunikabideek edo industriek haurrentzat sortzen dituzten eskema grafikoen eta estereotipoen eraginpean uztea (Arriaga, 2012).

Haurrak sortu dezaten aske utzi ditugu, ez dizkiegu aurrera egiteko, hobetzeko, baliabiderik eman, ondorioz, galdutak sentitu dira eta bide errazera, agian izan duten bide bakarrera jo dute, estereotipoetara. Haurrak konbentzio grafiko eta estereotipatuen putzu sakonean murgiltzera bultzatu ditugu (Aguirre 1997).

Lowenfeldek (1980) esterotipoen imitazioa adierazpen artistikorako erabat negatiboa dela zioen. Haurrek estereotipoak eskolaren eta gizartearen eraginez erabiltzen zituztela defendatzen zuen, horregatik, kutsadura hori ekiditeko helduen interferentziak ekidin behar ditugula defendatzen zuen.

Estereotipoak, berez, ez dira kutsadura, arazoa, gaur egun estereotipo jakin batzuk dominateak direla da, ondorioz, homogeneizazioan erortzen gara. Benetako arazoa edo kutsadura, marrazteko irtenbide bakarra estereotipoetara jotzea denean ematen da, eta hori da gaur egun gertatzen ari dena haurrek ez baitute arte hezkuntza jasotzen, ondorioz, duten bide bakarrera jotzen dute: estereotipoetara (Aguirre, 2013).

Homogeneizazioaren arazo hori eskoletan artea irakatsiko balitz bukatuko litzateke. Irakasleek ikasleekin prozedura desberdinak, artista desberdinak… landuko balituzte, ikasleek erreferente gehiago izango lituzkete eta ez lukete soilik estereotipoetara joko, jarduteko beste modu batzuk ere ezagutuko lituzketelako.

Beraz, gaur egun arte hezkuntzan ditugun arazo guzti horiek konpontzeko bidea oso erraza da, haurrak gainontzeko arlo guztietan bezala, adierazpen plastikoan ere, hezi behar ditugu. Irtenbidea agerikoa ematen badu ere, gaur egun oso eskola gutxitan ematen da arte hezkuntza.

2.2.2 Haur marrazkigintzaren inguruan zabalduta dagoen ikuspegia

Haurren marrazketaren inguruan dugun ikuspegia, historian zehar egon diren garapen teorietan du iturburua. Matthews-en (2003) arabera, teoria horiek haur marrazkigintzaren garapen graduala deskribatzen dute: esanahirik ez duen zirriborro xumean hasten da eta arrakastatsuagoak diren etapetara garatzen joaten da haurrak egiten zituen “okerrak” gainditzen eta irudikapen “zuzenak” egitea lortzen duen arte. “Zuzenaren” esanahia, urtez-urte, lekuz-leku aldatuz doa baina eraginik handiena duen teoriak produkzio “zuzena” marrazkigintza errealista dela kontsideratzen du.

Teoria horietan haurren produkzioak okerrez beteta daudela kontsideratzen da, are gehiago, haurren lehenengo produkzioak askotan ez dira marrazkiak kontsideratzen. Teoria horiek, Piaget eta Inhelder-ena (1956) edo Lowenfeld eta Brittain-ena (1970), beste batzuen artean, haurrek marrazkigintzan egiten dituzten okerren inguruan aritzen dira eta marrazkigintza errealistara heldu arte haurrek derrigorrez gainditu beharreko etapak bezala azaltzen dute haurren marrazkigintzaren garapena (Matthews, 2003).

Beraz, historian zehar, haurren garapen artistikoa ikuspegi errealistaren arabera ebaluatu izan da eta hori da gaur egun hezkuntza sisteman nagusitzen den artearen inguruko ikuspegia: errealismoa (Matthews, 2003).

Errealismoa ez da hezkuntza sistemak hartu duen helburu bakarra, artearen errepresentazio funtzioa eta funtzio espresionista ere hezkuntza sistemaren helburu dira, guzti horiek, errepresentazio “zuzena” lortzeko bideratuak daude (Matthews, 2003).

Adierazpen errealistaren inguruan Lowenfeld-ek eta Brittain-ek (1980: 120) honakoa adierazten zuten: “mientras un niño está en la etapa del garabato un dibujo de algo real es totalmente inconcebible”.

Baieztapen hori nahiko zaharra da eta horren ondoren egin diren ikerketak oinarritzat hartuz, horren inguruan azalpen batzuk ematea beharrezkoa da. Hasteko, “etapa del garabato” delakoa zalantzan jarri beharko genuke, izan ere, zirriborroak egitea ez da haurtzaroan hasten eta bukatzen den jarduera bat, baizik eta bizitza osoan zehar burutzen dugun jarduera dela, adibidez, aspertzen garenean, pentsatzen gaudenean, urduri gaudenean edo besterik gabe zirriborro bat egiteko gogoak ditugunean. Beraz, “etapa del garabato” kontzeptua alde batera utzi beharko genuke eta egokiagoak diren “haurra zirriborroen produkzioan murgilduta dagoenean” edo “zirriborroaren adierazpena” kontzeptuak erabili beharko genituzke.

Bukatzeko, haurrek erreala den edozein elementu (objektuak, pertsonak, paisaiak…) marraztu dezaketela argitu beharra dago, ezin dutena da hori modu errealista batean marraztu. Azkeneko hori da, hain zuzen ere, askotan eskoletan eskatzen dieguna, objektu erreal bat era errealistan marraztea, alegia.

2.2.3 Irakaslearen esku-hartzea

Haur hezkuntzako geletan, normalean, adierazpen plastikorako haurren eskura dauden materialak hauek dira: margoak, errotulagailuak edota argizariak. Material horren erabilpen instrumentala irakasten zaie haurrei, horiekin esperimentatzea oztopatzen delarik. Adibidez, errotulagailuen kasuan, askotan horiekin marraztea besterik ez zaie uzten, margotzeko orduan margoekin egitera behartzen direlarik haurrak. Horretaz gain, haurrek garatzen dituzten zenbait prozedura errotulagailuekin burutzea ez zaie uzten, adibidez, errotulagailuarekin paperean kolpatzea askotan debekatzen zaie errotulagailuaren punta hondatzen baita. Debeku horiekin, haurrek bere kabuz aurkitu duten prozedura bat mespretxatzen ari gara haurra hori alde batean uztera behartzen dugularik.

25. irudia. Haur batek errotulagailuarekin paperean kolpatuz egindako marrazkia (IV. eranskina)

Materialaren erabilpenean etengabe mugak ezartzen zaizkie haurrei: “ez atera paperetik”, “ez marraztu hor”, “jarri ezaiozu estalkia errotulagailu horri”, “ez margotu eskuan” e.a. Horrek haurren esperimentazio prozesua eta, beraz, zirriborroaren garapena erabat oztopatzen du.

Helduon esku-hartzearekin jarraituz, ohikoa da irakasleek eta gurasoek haurren produkzioei, zirriborroei, garrantzirik ez ematea marrak besterik ez dituztelako ikusten. Lowenfeld-ek eta Brittain-ek (1980: 119) azaltzen zuten bezala,“Es lamentable que la palabra garabato tenga connotaciones negativas para los adultos. La palabra puede sugerir pérdida de tiempo, o por lo menos, falta de contenido”.

John Matthews-en arabera (1984, Case-n eta Dalley-n, 2002, aipatuta), zirriborroaren produkzioan dabilen haurra arrakastarik gabeko errealista kontsideratzen da. Pertsona askok haur bat zirriborro bat egiten ikusten dutenean, marrazten ari dela ere ez dute onartuko. Izan ere, marraztea antzeman daitekeen objektu baten, pertsona baten… irudikapena bezala ulertzen da. Beraz, askoren arabera, zirriborroak egiten aritzen den umearen produkzioa ezin da marrazkitzat hartu, bertan, errelitatean erreferentea duen ezer ezin baita antzeman, ez du horrela pentsatzen, ordea, Matthews-ek (2003).

Haurren lehenengo jarduerak eta adierazpen moduak(salto egitea, korrika egitea, abestea, zirriborroa, e.a.) oso gutxi baloratuak dira ikerlari eta, orokorrean, helduengandik. Horiek esanahirik gabeko jardueratzat hartzen dira eta askok ez dute hori haurren heziketarako garrantzitsutzat hartzen, noski, salbuespen batzuk daude, horien artean, Wolf and Fucigna (1983), Athey (1990) edo Matthews (1994) (Matthews-en, 2003, aipatuta).

Argi eduki behar dugu zirriborroaren adierazpena beste adierazpen motak bezain garrantzitsua edo garrantzitsuagoa dela, izan ere, haurrak zirriborroen produkzio horretan bere marrazkigintzaren oinarria finkatuko du. Hori dela eta, oso garrantzitsua

da haurraren jarduera errespetatzea eta haurra horretan jardun dadin motibatzea, horretarako beharrezkoa den materiala, hezkuntza eta laguntza eskainiz.

Haurrek sortu dezaten konfiantza, gogoak eta estimulua eman behar zaiela defendatzen du Lowenfeld-ek (1980), baina badaude beste alderdi batzuetan ere indarra jartzen duten autoreak, Gardner (2011) beste batzuen artean. Gardner-en arabera, pertsonok zortzi adimen mota ditugu eta guzti horiek hezkuntzaren bitartez garatu behar ditugu. Adimena hezkuntzaren bidez garatzen den potentzial genetikoa bezala ulertzen du, baina potentzial hori garatzeko hezkuntza jasotzea funtsezkotzat hartzen du. Beraz, haurrei konfidantza eta estimuluak eskaintzeaz gain, hezkuntza ematea ere ezinbestekoa da adierazpen plastikoan aurrera egin dezaten, helduaren eta irakaslearen esku hartzea ezinbestekoa da, hori gabe, ezinezkoa izanen baita haurrek adierazpen plastikorako duten potentzial hori garatzea. Eskolan beste arloak (hizkuntzak, matematika…) lantzen diren moduan, adierazpen artistikoa ere lantzea ezinbestekoa da.

Helduen jarrerek gaur egun eskoletan errepresentapen errealistak duen garrantzia areagotu dezakete, izan ere, askotan zer marraztu duten galdetzen diegu haurrei, eta testuinguruaren arabera, galdera horrek irudikapen errealista bultzatzen du.

Galdera hori marrazkigintza errealista lantzen ari garenean egiten badugu, positiboa da haurrak momentu horretan objektu jakin bat modu errealista batean irudikatzen ari delako. Aldiz, haurrarekin marrazkigintza errealista lantzen ari ez bagara, baizik eta beste modu batean marrazten ari garela, (zirriborroa, abstraktua, librea…) ezin diogu “zer da hori?” galdetu. Izan ere, momentu horretan haurra ez da zerbait erreala modu errealista batean irudikatzen ari, baizik eta beste jarduera batean murgilduta dagoela, agian, esku artean duen tresnak uzten duen trazuarekin esperimentatzen ari da.

Normalean, galdera horiek edozein marrazkiren aurrean egiten ditugu eta hor sortzen da arazoa, marrazki guztiek errealitatean erreferente bat dutela aintzat hartzen dugulako eta ideia hori haurrei transmititzen diegulako: “El adulto enseña al niño que todo dibujo debe ser necesariamente figurativo y representar una realidad objetiva” (Gatriot Alphandery eta Zazzo, 1977, Mesonero-n eta Torío-n, 2007:32 aipatuta).

Nahiz eta eskoletan haurren produkzioak errealismora bideratzen diren, haurrek ariketa librean ari direnean zirriborroak egiten dituzte, baina irakasleen aldetik ez dago

zirriborro horietan inplikaziorik, ez zaie zirriborroaren inguruan inolako irakaskuntzarik ematen.

Horrekin ez dut esan nahi eskoletan marrazkigintza errealistaren lanketa alde batera utzi behar denik, baizik eta adierazpen artistikoak eskaintzen dituen beste bide guztiekin batera landu behar den zerbait dela, bide guzti horiek baloratuz eta horien inguruko kalitatezko hezkuntza emanez.

3. ATAL PRAKTIKOA: PROPOSAMENEN GARAPENA, AZTERKETA ETA ONDORIOAK

Lanean zehar azaldu dudan bezala, haurraren jarduera errealitatea modu errealista batean irudikatzera bideratzen dugu etengabe. Horren ondorioz, Aguirrek (1997:12) azaltzen duena gertatzen da: “haurra helduontzat irudikapen errealista horrek duen garrantziaz berehala ohartzen da, horregatik, trebetasun grafikoa lortzen duen heinean zirriborroaren saio esperimentalen emaitza aberatsak baztertu egiten ditu irudikapen figuratiboan buru belarri murgiltzeko”.

Haur hezkuntzan esperimentazioaren ardatza diren tresna, materiala, forma, kolorea e.a. alde batera uzten dira haurren jarduera modu errealista batean irudikatzera bideratzen baita. Hori ekidin eta zirriborroari haur hezkuntzan izan beharko lukeen garrantzia eskaini nahian, hori aberasteko lau proposamen garatuko ditut hurrengo ataletan, horiek burutzerakoan emandako prozesuak deskribatuz eta aztertuz.

3.1 Lehenengo proposamena: euskarriaren eta materialaren aldaketa

3.1.1 A taldea

a) Proposamenaren prestakuntza

Haurren zirriborroa aberasteko egindako lehenengo proposamen honetan material eta euskarri berria eta ez ohikoa eskaini nien haurrei.

Mahai gainean haurren eskura harriak, barraskiloen oskolak, lastotxoak, intxaurrondo adarrak, ezpel adarrak, pinu adarrak eta tenperak utzi nituen. Material hori ohiko pintzelen ordez proposatu nuen haurrek horren bidez margotu zezaten.

Berez, margotzera bideratuta ez dagoen materiala eskaini nien haurrei mezu hau bidali nahian: edozein gauzarekin margotu daiteke. Material berriarekin, aukera berriak eskaini nahi nizkien haurrei, haien esperimentazio prozesua aberastuz.

Horretaz gain, lau koloretako tenperak bandeja batzuetan banatu eta horiek ere mahai gainean utzi nituen haurren eskura.

26. irudia. Lehenengo proposamenean erabilitako materiala (V.eranskina)

Euskarriari dagokionez, A4 papera izan ordez, mahai oso bat paperez estali nuen eta bertan jarri nuen materiala. Espazioa zabalagoa izanik eskua eta besoa modu askean mugi zezaketen, ez baitzituzten A4 tamainako paperak sortzen dituen bezain espazio muga handirik.

Ikasleei dagokienez, proposamenean parte hartzen zuen ikasle bakoitza mantala bat jarri zuen arropa zikintzea ekiditeko.

Lehenengo, sei ikasleko talde batekin egin nuen proposamena, eta gero, beste sei ikasleko talde batekin errepikatu nuen proposamen berdina, aldaketa txiki batekin: eskainitako margo kopurua murriztu nuen geroago azalduko dudan arrazoi batengatik.

Materiala eta euskarria berria izanik, esperimentazio egoera berriak sortuko zirela espero nuen, material berria aztertuko zutela, baita zirriborro mota desberdinak asmatu eta garatuko zituztela ere: adarrak paperean zehar arrastaka eramanen zituztela, horiekin mahaian kolpatuz papera margoz zipriztinduko zutela, harriekin eta barraskiloekin forma desberdinak estanpatuko zituztela, lastotxoen bidez margoa leku batetik bestera mugituko zutela putz eginez, e.a. Horiek guztiak dira material hori eskainita espero nituen erantzunak.

Dena den, ikasle batzuen kasuan materiala eskaintzearekin ez zen nahikoa izan haiek bere kabuz esperimentatzen hasteko, horregatik, autore askok defendatzen duten moduan, nire esku-hartzea beharrezkoa izan zen. Horrela, nahiz eta gaur egun arte hezkuntzaren inguruan nagusitzen den jarrera hezkuntzarik ez ematea eta haurra sortu dezan libre uztea den, haurrekin artea lantzen dugunean irakaslearen esku-hartzea beharrezkoa dela frogatu nuen, matematikak irakastean esku-hartzen dugun moduan, artea lantzean ere esku-hartu behar dugu haurrek horren inguruan hezkuntza jaso dezaten.

b) Proposamenaren garapena eta azterketa

Sei ikasleak, bakoitza bere mantalarekin, mahaira hurbiltzen dira hori inguratuz. Ikasleen aurpegian harridura nabaritzen da aurrean duten hori erabat berria baita haientzat, bai materiala, baita mahaia paperez estalita ikustea ere. Mantala jantzita duten ikasle horietaz gain, gainontzekoak ere hurbiltzen dira zer gertatzen ari den ikusteko asmoz. Irakasleak berehala mantala ez duten horiei urruntzea eskatzen die, baina, hala ere, haietako bat mantala duten ikasleekin gelditzen da prozesu gehienean zehar, begira, ezer ez esan gabe.

Ikasleetako batek iniziatiba hartzen du eta galdera bat botatzen du:

-¿Qué tenemos que hacer?

Galdera horri erantzunez aurrean duten materialarekin egin behar dutena azaltzen diet, eta materiala erabiltzeko modu desberdinen inguruan iradokizunak egiten dizkiet: adarrak paperaren gainean arrastaka eraman daitezke, oskolak margoan sartu eta ondoren paperean estanpatu daitezke zein forma utziko duten ikusteko, paperean margoa bota dezakegu eta ondoren, horren gainean lastotxoarekin putz egin dezakegu zer gertatzen den ikusteko, e.a.

Hasieran, inor ez da hausartzen materialarekin esperimentatzen hastera, beraz, nik adar bat hartu eta margotzen hasten naiz. Berehala, taldeko neskarik handienak ere harria hartzen du eta paperean zehar margoa zabaltzen hasten da.

Ikasle gehienak bere lagunak jarraituz materialarekin eta margoarekin esperimentatzen hasten dira, hala ere, ikasleetako bati asko kostatzen zaio jardueran hastea. Denbora luzez bere lagunak behatzen ditu bera material berriarekin margotzen hasten den arte.

Hasiera horretan, haur bakoitza bere jardueran murgilduta dago, ez dute haien artean elkarreragiten. Isiltasuna nagusitzen da proposamena egiten ari diren haurren artean. Noiz behinka, haur batzuek niri begiradak zuzentzen dizkidate egiten ari direna ikusten ari naizen baieztatzeko asmoz, beste batzuetan, egiten dituzten aurkikuntzak partekatzeko asmoz.

Jardueran murgildu den lehenengo neska harriarekin ari da margoa zabaltzen: harria margo desberdinetan bustitzen du eta gero nahasketa hori paperean estanpatzen du alde batetik bestera mugituz hatzak zikintzen dituelarik:

-Nos estamos manchando –Baieztatzen du.

Margo gehien manipulatzen duen haurra da, mugimendu handienak egiten dituena, kanpotik behatzen gaudenon arreta gehien deitzen duen haurra.

27. irudia. Harria lehenengo kolorean sartzen (V. eranskina)

28. irudia. Harria bigarren kolorean sartzen (V. eranskina)

29. irudia. Harria hirugarren kolorean sartzen (V. eranskina)

30. irudia. Harriarekin margotzen (V. eranskina)

Proposamen honetan normalean uzten ez zaien saiakera egin zuten haur gehienek: koloreak nahastea. Normalean, kolore bakoitzari pintzel bat dagokio eta arau argi bat jarraitu behar dute: pintzel bakoitzak bere margo ontzia du eta ezin dira nahastu koloreak “hondatzen” direlako. Horrek koloreen esperimentazioa erabat mugatzen du, ezin dituzte koloreak nahastu, beraz, hori egiteak dituen ondorioak edo emaitzak ez dituzte ezagutzen.

Proposamen honetan ez zitzaien arau hori jarri, margoak nahi zuten moduan nahastu zitzaketen. Gehienek, margoak nahastu zituzten eta horrek eragiten zituen efektuak aztertzen ibili ziren.

Beste neska bat beldur handiagoarekin aritzen da bere jardueran. Adar bat margoan bustitzen du eta marra fin-fin bat egiten du paperean, ezkerretik eskuinera eta eskuinetik ezkerrera. Beranduago, ondoan duen mutilaren jarduera imitatuz, lastotxo bat hartzen du eta margoan sartzen du. Ondoren, putz eginez lastotxoaren barnean dagoen margoa kanporatzea lortzen du, gainontzekoei hori jakinaraziz:

-¡Ha salido!

Bere lagunekin esperientzia partekatzen duen lehenengoa dugu ikasle hori. Ondoren, harriekin frogak egiten hasten da: harria margoan sartzen du eta gero horrekin lerro zuzenean estanpazioak egiten ditu. Hori egitean paperean gelditzen diren arrastoek

liluratuta uzten dute haurra, barre egiten du eta etengabe begiratzen nau lortu duena nirekin partekatuz.

31. irudia. Harria margoan sartzen (V. eranskina)

32. irudia.Harria paperean estanpatzen (V. eranskina)

33. irudia. Lortutakoarekin liluratuta, nirekin aurkikuntza partekatzen (V. eranskina)

Mutil batek lastotxoa margoan murgildu eta horrekin margotzen eta putz egiten hasten da besoa margoz zikundu duela konturatzen den arte. Momentu horretan lastotxoa eskuan duela ahaztu eta hatzarekin besoko margoa hartu eta paperean zabaltzen du. Eskuak margotzeko erabiltzen duen lehenengo haurra dugu, baina bere asmoa ez da eskuekin margotzea, baizik eta besoa garbitzea. Bere besotik margo gehiago ezin duenean kendu, lastotxoa utzi eta adar batekin hasten da margotzen.

34. irudia. Lastotxoaren bidez putz egiten (V. eranskina)

35. irudia. Hatzaren bidez besoatik margoa kentzen (V. eranskina)

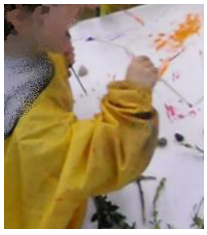
36. irudia. Behatzean duen margoa paperean zabaltzen (V. eranskina)

Mutil horren aurrean beste mutil bat ere lastotxoarekin ari da esperimentatzen. Latotxoa margoan sartzen du eta ondoren paperean hori zabaltzen ari da. lastotxoarekin ari dela ikusten dudanean hori margoan sartzea, ondoren hortik ateratzea eta paperaren gainean putz egitea proposatzen diot. Putz egiten du baina ez da ezer ez gertatzen, beraz, lastotxoak bi zulo dituela frogatzen du. Ondoren, berriro saiatzen da eta azkenean, lastotxotik margoa ateratzea lortzen du:

-Atera da! Orain bai!

Hala ere, horrek ez du bere arreta deitzen eta lastotxoa utzi eta makil batekin hasten da froga desberdinak egiten.

37. irudia. Lastotxoak bi zulo dituela frogatzen du (V. eranskina)



38. irudia. Lastotxoaren bidez putz egiten eta margoa ateratzen (V. eranskina)

Horren ondoan beste mutil bat mahaiaren aurrean geldirik dago. Azkenean, pinu adar bat hartzen du eta zurtoina margoan sartu ondoren marka txikiak egiten ditu paperean. Berehala, bere jarduera gelditzen du. Hori ikusita nik esku-hartzen dut:

-Hostoak ere margotzen badituzu, arrasto gehiago utziko duzu.

Haur horrek ez du nire proposamena jarraitzen, baina ondoko bik pinu adarra hartu eta nik proposatu dudan bezala margotzen hasten dira. Geldirik zegoen haur horrek, azkenean, adar bat hartzen du eta bere ondoan duen mutila behatuz eta imitatuz, adarrarekin margotzen hasten da.

39. irudia. Adar bat hartzen (V. eranskina)

40. irudia. Adarraren zurtoinarekin arrastoak egiten (V. eranskina)

41. irudia. Adarra astinduz paperean arrastoa uzten du (V. eranskina)

Materiala erabat ez-ohikoa zenez, haur batzuk hasieran galduta zeudela ikusi nuen, horregatik, egoera horietan esku hartu nuen haur horiei material berri horren erabilpenaren inguruko iradokizun desberdinak eginez, gero, haiek gehien gustatu

zitzaiena, errazena zena edota erakargarriena zena erabili zutelarik. Hezkuntzako arlo desberdinetan gertatzen den bezala, artean ere, irakaslearen esku-hartzea ezinbestekoa da haurrek ikas dezaten.

Mantalarik gabe dagoen neskak geldi-geldirik behatzen du bere ikaskideak egiten ari direna irakaslea hurbildu eta handik urruntzen duen arte. Hala ere, urrutitik proposamena behatzen jarraitzen du.

Denbora aurrera egin ahala haurrak animatzen dira eta beraien arteko elkarreragina hasten da. Material eta margo berria hartzeko asmoz, lekuz aldatzen dira, nahiz eta behin hori lortzen dutela, bakoitza bere hasierako lekura bueltatzen den.

Proposamenean murgildu den lehenengo neskak, eskuak margoan sartzen ditu eta begiratzen nau. Begirada itzultzen diot egingo duena baimenduz. Eskuak margoan erabat bustitzen ditu eta ondoren paperean estanpatzen ditu haurtzaindegian bizitako esperientzia bat nirekin partekatzen duen bitartean:

> -Esto lo hacíamos en la guardería, mira en mi guarde haciamos así: pones la mano en la pintura, y luego haces así y se queda la marca.

42. irudia. Eskuak margoz margotzen (V. eranskina)

43. irudia. Eskuak paperean estanpatzen (V. eranskina)

44. irudia. Eskuek utzitako aztarnak behatzen (V. eranskina)

Haur horren azalpenak gaur egun eskola batzuetan dagoen ideologia erakusten du: eskuekin margotzea txikien gauza da, eskolan, pintzelekin, margoekin… prozedura kualifikatuagoak erabiliz margotu behar da, marrazkigintza errealista baliatuko diguten prozedurak erabiliz. Haur horiek zirriborroen produkzioarekin esperimentatzen ari direla eta material edota prozedura desberdinak erabiliz ikasi behar dutela, behatzekin eta eskuekin barne, ahazten dugu.

Askotan eskolan ez zaie eskuekin margotzen uzten zikintzen direlako. Horrek gizartearen eragina argi eta garbi uzten du. Beraz, gizartea ere haurren marrazkigintzan eragiten duen faktorea dugu. Ez dugu haurrek eskuak, arropa, mahaia zikintzea nahi,

hori egitea “debekatuta” dute eta egiten badute, ziur arreta deituko diegula. Berdina gertatzen da patioan urarekin edo lurrarekin, ezin dira hurbildu ere egin.

Ez da hori gertatzen, ordea, haurrak txikiagoak direnean (0-3 urte). Adin horretan haurrak jolasean, esperimentatzen edo gauza berriak ezagutzen zikinduko direla onartzen dugu, arlo horretan ez diegu mugarik jartzen eta zikintzean ez diegu errietarik egiten. Aldiz, hezten doaz heinean, zikintzea gaizki dagoela eta hori egitea debekatuta dagoela irakasten diegu, gizartean onartuta eta barneratuta dugun “lege” edo “arau” hori transmititzen diegu: arropa, mahaia, eskuak, e.a. ez dira zikindu behar. Haurrek gizarteratzearekin batera, hau da gizartean jokatzeko, sentitzeko, pentsatzeko… molde jakin batzuk bereganatzearekin batera, zikintzea gaizki dagoela ikasten dute.

Gure gizartean dugun ikuspegi hori irakaslearen esku-hartzean ere argi ikusten da: ”ez hurbildu mahaira mantalik gabe arropa zikinduko duzulako”, “zergatik margotu dituzu besoak?”, “kontuz ibili lurra zikindu gabe”, e.a.

Proposamenaren giroa animatzen da eta haurren arteko elkarrekintza handitzen da:

-¡Mira lo que hago! ¿Ves? Tu también puedes hacer si quieres.

Neska horren aurrean dagoen mutilak berehala bere ekimena imitatzen du eta berak ere eskuak margoan sartu eta horien bidez paperean margotzen hasten da. Beste neska bat ere, horretan hasten da. Margoa esku artean hartu eta eskuak eta besoak margotzen dituzte, batzuek beste batzuek baino margo kantitate handiagoarekin aritzen dira. Ondoren, margo guzti hori paperean uzten dute.

45. irudia. Eskuak margoan murgiltzen (V. eranskina)

46. irudia. Eskuekin margotzen (V. eranskina)

47. Irudia. Margoaren testura aztertzen (V. eranskina)

Hori dugu haurren marrazkigintzan eragiten duen beste faktore bat, imitazioa, alegia. Imitazioa, Aguirrek (2000) zioen bezala, garapenaren arlo guztietan funtsezkoa da eta beste arloetan baliogarria bada, zergatik plastikan ez?. Dena den, haurrei adierazpen plastikoan aurrera egiteko ez bazaie beste baliabiderik eskaintzen imitazioaren balio positibo hori galtzen da haurrek zer egin ez dakitenez, behin eta berriro gauza berdinak kopiatzen dituztelako haien garapena mugatzen delarik.

Haurrek eskuekin margotzen ari zirela, hori egiten ez niela utzi behar izan konturatu nintzen, izan ere, hori ez zen nik eskatu niena eta aurretik egin zituzten arrasto guztiak desagertzen ari ziren, gainera, proposamenaren helburua zena (material berriak erabiltzea) ez nuen bete. Horregatik, bigarren taldearekin beste modu batean jokatzea erabaki nuen, nire esku-hartzea aldatzea.

Proposamenean murgiltzea gehien kostatzen zaion haur horrek ordea, ez ditu bere lagunak imitatzen eta lastotxo batekin margoaren gainean putz egiten hasten da, aurretik bere ondoan zegoen mutilari proposatu diodan bezala.

48. irudia. Margoaren gainean lastotxoaren bidez putz egiten (V. eranskina)

Pixkanaka-pixkanaka haurrek nekatu direla adierazten dute eta eskuak garbitzeko laguntza eskatzen dute. Hasieran, bik uzten dute jarduera, berehala hirugarrren bat urruntzen da.

Tutoreak B taldeari mantalak jartzeko agintzen die, horrek proposamenean murgilduta dauden haurren arreta desbideratzen du, baina berehala proposamenarekin jarraitzen dute.

Mahai inguruan, oraindik, hiru ikasle gelditzen dira. Horietako bik eskuekin ari dira margotzen, margoa alde batetik bestera eskuen bidez labaintzen dutelarik. Mugitzen duten margo kantitate handiaren ondorioz, batek, nahi gabe papera apurtzen du:

-Begira!

-Bai, apurtu da. -Erantzuten diot gertatutakoari garrantzi handirik eman gabe, bere jarduerarekin lasai jarraitu dezan.

49. irudia. Haurrari papera apurtzen zaio (V. eranskina)

Mahaia zikintzerakoan, behin eta berriro begiratzen ninduen haurrak, arraroa egiten zitzaion errietarik ez egitea papera apurtu eta mahaia zikintzen ari zelako. Berriro, nahiz eta ni horren inguruan ez nuen ezer ez aipatu, haurrek barneratzen duten arau hori agertu zen: zikintzea gaizki dago.

Mahaia zikintzea garrantzirik ez badu ere, momentu horretan haur horren jarduera gelditu behar izan nuen, izan ere, eskuekin ari zen margotzen eta hori ez zen nik proposamenean landu nahi nuen prozedura. Momentu horretan ez nintzen horretaz konturatu, baina nire esku-hartzea aztertu ondoren, hurrengo proposamenerako aldatu beharreko jarrera dela ondorioztatu nuen.

Hirugarren neska ezpelaren adarrarekin margotzen ari da, baina hori utzi eta margoz estalita dituen eskuak behatzen ditu, esku artean duen margoaren testura aztertzen aritzen da segundu batzuetan. Ondoren, alde egiten du.

50. irudia. Ezpelaren adarra margoan sartzen (V. eranskina)

51. irudia. Margoaren testura aztertzen (V. eranskina)

Minutu batzuen buruan mahai inguruan ez da inor gelditzen. Momentu horretan proposamenean zehar hurbiltzeko baimenik izan ez duten haurrak hurbiltzen dira eta lagunek egindakoa behatzen dute:

-Yo tambien quiero hacer esto. -Esaten du haurretako batek.

3.1.2 B taldea

a) Proposamenaren prestakuntza

Bigarren taldearekin proposamenaren pestakuntzan aldaketa txiki bat egin nuen: eskainitako margo kopurua murriztu nuen. Modu horretan, aurreko proposamenean gertatutako prozesu batzuk ekidin nahi izan nituen.

A taldean, haien eskura hainbeste margo izanda, ikasle batzuek berehala eskuak margoan sartzera jo zuten eta material berria albo batean gelditu zen. Bigarren saiakeran, materialak garrantzi handiagoa hartzea lortu nahi nuen, horretarako, margo kantitatea mugatu nuen. Talde honetan emandako prozesuak, aurreko taldearekin konparatuta, desberdinak izan ziren.

Gainontzeko prestakuntza A taldearekin egindako proposamenaren berdina izan zen: mahaia paperez estali nuen, erdian materiala eta margoa eskaini nizkien eta haurrek mantala jantzi zuten.

52. irudia. Huar batek mantala jartzen du (VI. eranskina)

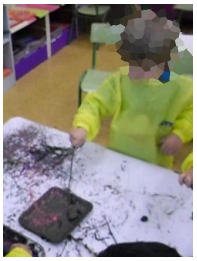
53. irudia. Haur batek beste baten mantala lotzen du (VI. eranskina)

b) Proposamenaren garapena eta azterketa

Aurreko proposamenean parte hartu ez duten ikasleek azkar-azkar mantalak jartzen dituzte. Batzuek zailtasunak dituzte hori lotzeko, baina berehala, ondokoei laguntza eskatu eta zortziak minutu gutxitan mahaia inguratzen ari dira, ikasteko prest.

Materiala manipulatzen hasteko irrikitan daude. Aurreko orduan A taldea materialarekin nola ibili den ikusi dute, baina ezin izan dira hurbildu irakasleak horrela agindu duelako. Orain, bere txanda heldu da eta badakite zer da egin behar dutena aurreko taldeari emandako azalpena entzun baitute.

Ikasle batek baimena eman bezain laster hostorik gabeko adar bat hartu, margoan sartu eta mahaian kolpatzen hasten da. Berehala, ondoko mutilak ezpel adarrarekin berdina egiten du. Hirugarren batek ere, berehala lagunak imitatzen ditu. Ikasleek paperean zehar margo tantak zabaltzen dituzte.



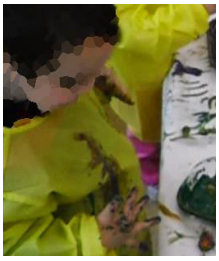
54. irudia. Adarrak margoan sartzen (VI. eranskina)

55.irudia. Adarrekin paperaren gainean kolpatzen (VI. eranskina)

Proposamenean adarren kolpeak besterik ez dira entzuten, haurrak oraindik ez dira hitz egiten hasi.

Bitartean, haur bat jada eskuekin margotzen hasia da. Ez du materialik hartu, zuzenean, eskuekin esperimentatzen hasi da.

Ondoan, beste mutil bat dago. Horrek, mantala margotzen ari da eskuekin. Berehala, niregana zuzentzen du begirada. Momentu horretan, beste ikasle batek hitz egiten dit, beraz, berak mantala margotzen jarraitzen du.



56. irudia. Mantala eskuekin margotzen (VI. eranskina)

Momentu horretan haurrei mahai gainean zegoen materialarekin aritu behar zirela eta eskuekin ezin zutela margotu birgogoratu behar izan nien, baina beste ikasle batek laguntza eskatu zidan eta berarengana jo nuen. Zaila da ikasle guztiekin egotea eta proposamena bide zuzenetik eramatea.

Proposamenaren garapenean zehar nire jokabidean izandako hutsune horiek aztertuta, hurrengo batean egoera horren aurrean proposamena gidatzea eta aldi berean haurren eskakizunei erantzutea ahalbidetuko didan jokatzeko modu desberdinak planteatu dizkiot nire buruari, berriro akats berdinak ez egitearren.

Lastotxo gehiago eskatzen ditu haur batek, nik, horiek hurbiltzen dizkiot. Berehala, gainontzeko haurrek ere, bat izan ezik, lastotxoak eskatzen dizkidate. Haien artean hitz egiten hasten dira:

-¡Mira yo la azul!

-¡Yo la verde, yo la verde!

Bi ikaslek, lastotxoa margoan sartu eta ondoren paperaren gainean putz egiten dute hori margo tantaz betetzen dutelarik. Beste batek, lastotxoa margoan sartzen du eta ondoren paperean arrasto desberdinak uzten ditu. Horren ondoan dagoen haurra ezpelaren adarraren bidez lastotxoa margotzen hasten da.

57. irudia. Haurrek lastotxoak margoan sartzen dituzte (VI. eranskina)

58. irudia. Lastotxoen bidez putz egiten eta margoa paperean zehar zabatzen (VI. eranskina)

59. irudia. Latotxoaren bidez paperaren gainean arrastoa uzten (VI. eranskina)

Bigarren ikasleak lastotxoarekin margotzeari uzten dio, margoz beteta dagoen harri bat eskutan hartu eta lastotxoaren bidez harriaren gainetik margoa kentzen du, ondoren, paperean lastotxoarekin arrastoa uzten du.

60. irudia. Harrian dagoen margoa lastotxoarekin hartzen (VI. eranskina)

61. irudia. Lastotxoaren bidez paperean zirriborro desberdinak egiten (VI. eranskina)

Momentu horretan ikasleetako batek hau esaten du:

-¿Por qué no traes más colores?

Haurrak eskatzen didana ez dut egiten.

Haurraren eskakizun hori ez nuen bete momentu horretan haur gehienak materialarekin agindu nuen moduan ari zirelako eta margo gehiago eskainiz, egiten ari ziren hori utziko luketelako mahai gainean agertutako margo berriarekin esperimentatzen hasteko. Oraingoan garrantzia materialei eman nahi nien, ez margoari aurreko saiakeran gertatu zen bezala.

Haurrak ez zuen momentu horretan nahi zuena lortu. Horrela, haurrek artea lantzen dugunean nahi dutena nahi duten moduan ezin dutela egin ikasiko dute, hau da,

ipuinaren garaia denean edo psikomotrizitate gelan gaudenean bezala, artea lantzen dugunean ere, arau batzuk jarraitu behar dituztela.

Hala ere, hori ikas zezaten proposamenean eskakizun zehatzagoak eta gidatuagoak (materialarekin forma desberdinak bilatzearen erronka, esperimentu desberdinak burutzearen erronka, e.a.) planteatu behar izan nien, izan ere, kontutan hartu behar da psikomotrizitate gelan eta ipuinaren garaian oso arau zehatzak finkatuta daudela, beraz, adierazpen plastikoan haurrek arau batzuk bete behar direla ikas dezaten planteatzen dizkiegun jardueretan gure eskakizunak oso zehatzak izan behar dira eta hori ez da proposamen honen kasua, bai ordea, laugarren proposamenarena.

Mahaiaren inguruan hiru haur besterik ez dira gelditzen.

Neska bat mahaiaren izkin batean isil-isilik hatzaren bidez lastotxoa margotzen ari da: hatzaren punta margoan sartzen du eta ondoren lastotxoa margotzen du. Kontzentrazio handia eskatzen duen ariketa da, motrizitate fina eskatzen duena. Horretan oso gustura ari da, lasai-lasai inguruari erreparatu gabe. Lastotxoa margoz estaltzen duenean, horrekin arrasto luzeak uzten ditu paperean. Ondoren, harri bat margotzeko prozedura berdina jarraitzen du. Harria margotzeaz bukatu duenean, hori paperean estanpatzen du. Azkenean, nekatzen da:

-No quiero pintar más.

62. irudia. Bi ikaslek lastotxoa hatzaren bidez margotzen dute(VI. eranskina)

63. irudia. Hatzarekin margoa hartzen (VI. eranskina)

64. irudia. Harria hatzaren bidez margotzen (VI. eranskina)

Ikasle batzuek eskuak margotzeko erabili zituzten, baina oraingoan helburua ez zen eskuak ahalik eta margo gehienarekin estaltzea, baizik eta hatzaren bitartez, materiala (lastotxoak, harriak) margotzea gero hori paperean estanpatzeko. Eskuak zikintzea helburu horren (materiala behatzez margotzea) ondorioa zen.

Haien eskura margo gutxi zutenez, ezin zuten materiala margoan erabat hondoratu, agian, horregatik haur hori hatzaren bidez margoa bandejatik lastotxora eta ondoren, harrira garraiatzen hasi zen. Margo gutxi zuenez, beste irtenbide bat bilatu zuen materiala margoz estali ahal izateko.

Haur horrek, baita gainontzekoek ere, margoa paperean zehar zabaltzeko modu desberdinak daudela ikasi zuen, baita material bakoitzak arrasto desberdina uzten duela ere: adarrekin arrasto fina uzten du, harriekin aldiz, lodia, e.a.

Margo gehiago eskatu duen haurrak aurretik adarrekin egindako arrastoak eskuarekin birpasatzen ditu. Arrasto horiek ikustea eskatzen dit:

-¡Mira que *marrazki* hemos hecho antes Pepe y yo!

Ondoren, mahaitik urruntzen da.

Hirugarren ikasleak lastotxoarekin ari da margotzen. Eskura dituen kolore desberdinetako hiru bandejetan bustitzen du lastotxoa eta ondoren, paperera eramaten du:

-De muchos colores estoy haciendo.

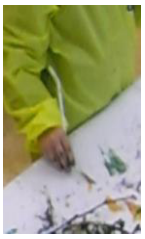
Momentu horretan lastotxoa tolestu daitekela deskubritzen du, baita goiko partean malguki moduko bat duela ere, hori aztertzen aritzen da segundu batzuetan. Ondoren, eskuak margoaren bandejan sartzen ditu:

-Mira me he ensuciado mucho las manos como Ruperto (lehenengo saiakerako ikaslea).

Paperean arrastorik utzi gabe, eskuak garbitzera joaten da.

65. irudia. Lastotxoa margo desberdinetan margotzen (VI. eranskina)

66. irudia. Lastotxoarekin paperean arrastoa uzten (VI. eranskina)



67. irudia. Lastotxoa malgua dela eta tolestu daitekela konturatzen da (VI. eranskina)

68. irudia. Lastotxoa modu desberdinetan manipulatzen (VI. eranskina)

Haurrak egoerak eskaintzen dion zikintzeko aukeraz baliatzen da, normalean uzten ez zaion hori egiteko aukeraz, eskuak zikintzea, alegia. Eskuak margoz estaltzeaz gain ez du beste helbururik, ez baitu paperaren gainean ezer ez egiten eskutan duen margo horrekin. Eskuak margoz estali ondoren zuzenean garbitzera doa.

Mahai inguruan ez da inor gelditzen, jada ikasle guztiak proposamenean aritzeaz nekatu dira.

69. irudia. Materiala erabili ondoren (VI. eranskina)

3.1.3 Ondorioak

Lehenengo saiakeran nire esku hartzea bigarren saiakeran baino murritzagoa izan zen. Hasierako saiakeran haurrei materialarekin eta margoarekin nahi zuten moduan ibiltzen utzi nien, eta proposamenaren helburua (materialarekin esperimentatzea)

erdizka bete nuen. Hori ikusita, bigarren saiakeran gehiago esku hartu nuen helburua lortu ahal izateko. Oraingoan, helburua lortzeaz gertuago egon nintzen haurrek materialarekin froga desberdinak egin zituztelako eta gehienek eskuak ez zituztelako margotzeko erabili. Hirugarren saiakera bat egingo banu, eskuekin margotzea debekatuko nuke helburua erabat lortzeko.

Bigarren saiakeran haien eskura margo kopuru gutxiago utzi nuenez, proposamenaren beste elementu batzuek hartu zuten garrantzia. Hori zen lortu nahi nuena, haurren artean beste prozesu batzuk ematen ziren edo ez behatzeko. Aurreko proposamenan emandako prozesuekin konparatuz, oraingoan desberdinak izan ziren materiala modu desberdinean erabili baitzuten.

Proposamenean aldaketa txiki bat eginez prozesu desberdinak ematen direla frogatzeko aukera izan nuen, biak aberatsak dira, baina bakoitzean gauza desberdin bat lantzen da. Horrek haurren zirriborroa aberasteko dauden milaka bideak argi eta garbi uzten du. Hasieran xede bakar batekin pentsatuta zegoen proposamen horretan aldaketa txiki bat eginez, prozesu desberdinak sortu ziren haurrengan. Ziur nago proposamen berdinean beste aldaketaren bat eginez gero, horretan emango liratekeen prozesuak ere desberdinak izango liratekela.

Bi saiakeren bukaerako egoera konparatzen badugu, desberdina dela ikusiko dugu. Dena den, kasu honetan garrantzia duena ez da bukaerako egoera hori, baizik eta horretara heldu arte umeen artean eman ziren prozesuek eta aurkikuntzek. Bukaerako egoera hori ez da nire proposamenaren emaitza, izan ere, nire proposamenaren emaitza umeek bizitako prozesuak, proposamenaren garapenean zehar sortutako egoerak dira.

70. irudia. Lehenengo saiakeraren bukaerako egoera
(VI. eranskina)

71. irudia. Bigarren saiakeraren bukaerako egoera
(VI. eranskina)

Bukatzeko, proposamen baten gidari bezala nola jokatu behar dudan ikasteko aukera izan dut. Lehenengo saiakeran malguegia izan nintzen haur batzuen jokaeraren aurrean, eskuekin margotzen ari ziren ikasle horien jokaeraren aurrean, horregatik, bigarrenean hori zuzentzen saiatu nintzen. Dena den, bigarren saiakeran ere hutsuneak nabaritu ditut nire esku hartzean, baina bideoak aztertuz akats horiek identifikatzeko aukera izan dut eta aurrerantzean horiek zuzenduko ditut nire esku hartzea aberastu ahal izateko.

3.2 Bigarren proposamena: zirriborroen oinarrizko elementuak lantzen

Bigarren proposamenean Rhoda Kellog-ek (1979) proposatu zituen oinarrizko 20 ziriborroetatik bat landu nuen, borobila.

Oinarrizko zirriborro hori lantzearen ideia Díaz-en (2003) liburua irakurtzen bururatu zitzaidan. Liburu horretan autoreak eskolan lantzen ditugun arlo guztiak lantzen hasteko horiek sinplifikatzen ditugula azaltzen du. Adibidez, matematika lantzen hasteko lehenengo zenbakiak ikasten ditugu, musika lantzeko aldiz, notak eta idazketa lantzen hasi baino lehen letrak ikasten ditugu. Hau da, eskoletan ezagutza, arlo guztiak elementu sinpleenetan sinplifikatuz transmititzen da. Plastikan ere hori egin behar dela, hau da, elementu sinpleenak lantzen hasi behar garela defendatzen du autoreak. Horregatik, zirriborroan agertzen diren oinarrizko elementu horietako bat lantzea erabaki nuen.

3-4 urte bitarteko haur batzuen garapen motrizak oinarrizko zirriborro horiek arazorik gabe egitea ahalbidetzen die, baina beste batzuek oraindik ez dute eskuaren erabateko kontrola eta horiek egiteko arazoak dituzte.

Alde batetik, proposamen honen bidez, motrizitatearen garapenak zirriborroan duen eragina behatu nahi nuen. Horretarako, 3-4 urte bitartean dituen haur baten garapen psikomotorearen ezaugarriak ezagutzea beharrezkoa da, hona hemen ezaugarri horiek: haurraren nerbio-sistemaren heltzeak garapen motorearen aurrerapen handiak ekarriko ditu adin tarte horretan, ondorioz, mugimenduen koordinazioa handiagoa da, gauzak eskuz edo besoz erabiltzeko mugimenduak trebetasun handiagoz burutzen ditu eta eskuen trebetasuna eta mugimenduak geroz eta handiagoak eta zehatzagoak dira (Martínez, 2011).

Beste alde batetik, marrazketa librean haur batzuek irudikatzen duten borobila landu nahi nuen. Haurrek horren forma aztertzea eta ezagutzea nahi nuen, baita horrelako forma zehatz bat marrazteko beharrezkoa den kontrola eta arreta lantzea ere.

Aipatutakoaz gain, proposamen honen bidez beste helburu bat ere lortu nahi nuen: haurrek artea lantzen dugunean batzuetan arau batzuk jarraitu behar dituztela ikastea, hain zuzen ere. Proposamen honetan, geroago azalduko dudan bezala, hasieratik argi utzi nien egin beharrekoa eta nik agintzen nuena bete behar zutela. Haurrek aurrean margoa edukita bere burua kontrolatzen ikastea lortu nahi nuen, baita nire esku hartzea zuzena izatea ere, lehenengo proposamenean egindako akatsak zuzenduz eta gaindituz, hau da, haurrei proposatutako jarduera jarraitaraziz.

a) Proposamenaren prestakuntza

Proposamen hau bost ikasleko talde batekin burutu nuen. Talde txikiarekin egitea erabaki nuen haien prozesuak behatu ahal izateko, jarduera gidatu ahal izateko eta haiek jardueran aritzeko espazio egokia izan zezaten.

Mahaia paperez estali nuen eta ondoren haurren eskura eskuekin margotzeko berezia den margoa utzi nuen mahai gainean. Proposamen honetan ere mahai osoa erabiltzearen arrazoia haurrei marrazteko espazio zabalagoa eskaintzea izan zen. Izan ere, espazio zabalek eskuaren erabateko kontrola lortzeko prozesua laguntzen dute. Haur batzuek jada eskuaren mugimendua erabat kontrolatzen dute, baina beste batzuek oraindik prozesu horretan murgilduta daude, beraz, espazio zabalek horretan lagunduko diete.

Proposamen honetan behatzekin margotzea aproposagoa zela erabaki nuen, horrela, haurrek marrazki zehatzak egiteko beharrezkoa den eskuaren kontrola duten edo ez behatzea errazagoa izango baitzen. Batzuetan, haurrek eskuekin egiten dituzten mugimendu zehatzen erabateko kontrola dute, baina tresna modu egokian hartzeko zailtasunak dituzte, horregatik, tresna horrekin aritzean trazu zehatzak marrazteko zailtasunak dituzte eta horrek eskuaren mugimenduak ondo kontrolatzen ez dituela pentsatzera eraman gaitzake. Beraz, marrazki zehatzak egiterako orduan haur batzuentzat oztopoa suposatzen duen tresna erabili ez nuenez, argi eta garbi ikusten zen zein ikaslek zituzten marrazki zehatza (borobila) egiteko zialtasunak eta zeintzuk ez.

Mahai gainean jarri nuen paperean bost zirkunferentzia marraztu nituen, bat ikasle bakoitzarentzat. Ikasleek egin behar zuten lehenengo gauza hori hatzaren bidez birpasatzea zen, bukatzean, haiek nahi zuten bezala egin behar zituzten borobilak, baina bakarrik borobilak egin zitzaketen.

b) Proposamenaren garapena eta azterketa

Bost ikasleek mahaia inguratzen dute eta bakoitza zirkunferentzia baten aurrean jarri behar dela azaltzen diet. Ondoren, hatza margoan sartu eta zirkunferentzia hori marraren gainetik birpasatu behar dutela azaltzen diet. Hori bukatzerakoan, papera borobilez bete behar dutela adierazten diet, borobilak bakarrik egin ditzaketela argi utziz, handiak, txikiak… izan daitezke, baina borobilak izan behar dira. Izan ere, gure mahaia borobilen mahaia da eta beste irudiak (laukiak, hirukiak, marrak…) ezin dira sartu ez baitira borobilen lagunak.

Hiru ikaslek inolako arazorik gabe zirkunferentzia hori birpasatzen dute kolore desberdinak erabiliz, ondoren, azaldu diedan moduan zirkunferentzia horren ondoan borobilak marrazten hasten dira.

72. irudia. Hatzarekin margoa hartzen dute (VII. eranskina)

73. irudia. Bi haur borobilak egiten (VII. eranskina)

74. irudia. Nik egindako zirkunferentzia arazorik gabe birpasatzen du eta ondoan beste borobil bat egiten du ikasleak (VII. eranskina)

Ikasle batek borobil bat egiten du, ondoren, horren inguruan borobil handiagoak marrazten ditu, hori ikusita, ikasle horrek izandako ideia goraipatzen dut:

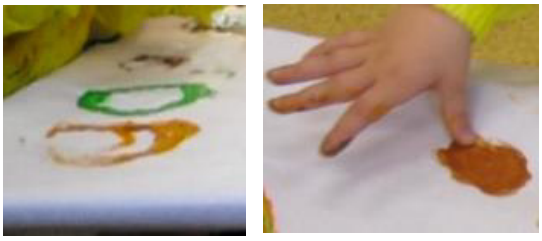
-Ana, ze ideia ona izan duzun, borobil bat bestearen inguruan marrazten ari zara!

75. irudia. Haur batek borobil baten inguruan borobil handiagoak marrazten ditu (VII. eranskina)

Hiru ikasle horiek ez zuten inolako arazorik eskuarekin mugimendu zehatzak egiteko, motrizitate fina erabat kontrolatzen zuten. Borobila marra gainetik birpasatu zuten eta ondoren borobilak egiteari ekin zioten. Haiek egin zituzten borobilak ez ziren nik egindako zirkunferentzia errepasatzerakoan lortu zituzten borobilak bezain zehatzak izan, baina ez zuten paper txuriaren gainean borobil bat sortzeko arazorik izan. Borobil batzuk besteak baino zehatzagoak ziren, baina marraztutako forma guztiak borobilak zirela nabarmentzen zen.

Borobiletako batzuk beteak ziren, beste batzuk aldiz, erdigunea hutsik zuten. Horretan Cratty-k (1982) azaltzen zuen oinarrizko 20 zirriborroen garapena ikus daiteke. Izan ere, haurrek sortu dezaketen lehenengo borobila borobil betea dela baieztatzen zuen, ondoren, praktikarekin borobilaren erdigunea hutsik marraztea lortuko dutela eta horren ingurua marra anitzen bidez irudikatuko dutela ondorioztatu zuen bere ikerketan (Mesonero-n eta Torío-n, 2007, aipatuta).

76. irudia. Zirkunferentzia birpasatuz lortutako borobila (VII. eranskina)



77. irudia. Modu askean egindako borobilak, batek erdigunea hutsik du eta besteak betea (VII. eranskina)

Berehala haur batek eskuak zikintzen ari dela esaten dit:

-Begira, eskuak oso zikinak ditut.

-Ez da ezer ez gertatzen, bukatzerakoan garbituko ditugu, lasai. –Haurra ez da lasai gelditzen eta eskuak mantalan garbitzen saiatzen da.

78. irudia. Eskuak zikinak dituela erakusten dit (VII. eranskina)

79. irudia. Eskuak mantalan garbitzen ditu (VII. eranskina)

Zikintzeak haur batzuengan eragiten duen deserosotasuna agertu zen proposamen honetan ere. Haurrek hain barneratuta duten ez zikintzearen araua etengabe agertzen zen jarduera desberdinen garapenean nahiz eta nik zikintzearen inguruan ez nuen inolako aipamenik egin proposamenetan zehar. Agian, haur hori eskuak zikintzean deseroso sentitu zen eta eskuak zikintzeko baimena eman banion ere, ez zen eroso sentitzen egoera horretan, horregatik, eskuak garbitzeko ahaleginak egin zituen.

Ikasle batzuek beste batzuek baino margo kantitate handiagoa hartzen dute hatzean, horregatik, borobil batzuen ingurua besteena baino zabalagoa da:

> -Nireak ikusten dira gehiago zeren dira lodiak. -Baieztatzen du ikasleetako batek.

80. irudia. Borobil batzuen ingurua besteena baino zabalagoa da (VII. eranskina)

Bitartean, ikasle batek zirkunferentzia birpasatzeko arazoak dituela eta hatzekin beste zirriborro batzuk egiten hasten dela behatzen dut. Orduan, egin behar duena gogoraraziz esku-hartzen dut:

> -Ez Joaquín, ez duzu hori egin behar. Zirkunferentzia hatzarekin birpasatu behar duzu eta ondoren, borobilak marraztu behar dituzu.

Ikalse batek bi borobil marraztu ditu bata bestearen ondoan, baina tartean distantzia utziz, orduan, biak elkartzeko erdian beste borobil bat marraztea proposatzen diot.

81. irudia. Egin dituen bi borobilen artean beste bat marrazteko proposamena egiten diot (VII. eranskina)

Zirkunferentzia birpasatzeko arazoak zituen haurrak bukatu duela adierazten du, orduan, borobil gehiago egin behar dituela azaltzen diot:

> - Oso ongi Joaquín! Primeran errespasatu duzu borobila! Orain borobil gehiago egin behar dituzu, bai? Borobil handiak, txikiak… egin ditzakezu, edozein taimainatakoak eta koloretakoak izan daitezke, baina ez ahaztu bakarrik borobilak marraztu ditzakezula, gure mahaia, borobilen mahaia da.

Haurrak hatza margoan sartzen du eta zirriborroak egiten hasten da, berriro esku hartzen dut:

> -Hori ez da borobil bat Joaquín, borobilak egin behar dituzu, horrela.

Bere eskua hartzen dut eta borobil bat egiten laguntzen diot, beharbada, hizkuntza ondo menperatzen ez duenez, borobil bat zer den ez daki, horregatik, bion artean borobil bat egiten dugu. Borobila egiteaz bukatzen dugunean egin dugun hori borobil bat dela azaltzen diot, ondoren, berak bakarrik borobil bat egitera gonbidatzen dut.

82. irudia. Borobil bat egiten laguntzen dut ikaslea (VII. eranskina)

Ikasle horrek motrizitate fina eskatzen duten jarduerak egiteko arazoak zituen. Zirkunferentzia marraren gainetik errepasatzerakoan arazoak izan zituen eta ondoren, erreferentziarik gabe borobilak egitea eskatu nionean ere, arazoak izan zituen forma

hori lortzeko. Beraz, motrizitatearen garapenak idazketan eragiten duen bezala, zirriborroan ere eragina duela frogatu nuen.

Ikasle horrek oraindik ez du lateralitatea finkatuta, batzuetan eskuina erabiltzen du eta besteetan ezkerra, dena den, ez da harritzekoa 3 urte besterik ez dituelako eta 5 urte bete arte lateralitatea ez delako finkatzen. Lateralitatea finkatuta ez izateak bi eskuak erabiltzea eragiten du, ondorioz, mugimendu finak egiteko teknika oraindik ez du ez esku batekin ez bestearekin garatu. Ez da harritzekoa motrizitate fina lau urteak bete arte garapen prozesuan dagoela kontuan hartzen badugu, izan ere, 1 eta 4 urteen artean garatzen ditugu motrizitate fina ahalbidetzen duten giharrak (Wallon eta Domínguez, 1995, Cabezas-en, 2007, aipatuta).

Ondoan dagoen ikasle batek esku osoarekin kolore desberdinetako margoak paperaren gainean nahasten hasten da:

-Estoy revolviendo los colores.

Berarengana hurbiltzen naiz eta momentu horretan ez duela hori egin behar azaltzen diot:

-Antonio, hori ez da borobil bat eta guk orain egin behar duguna borobilak dira, hartu ezazu margoa hatzean eta egin itzazu borobilak.

Nire agindua jarraitzen du eta borobil bat marrazten saiatzen da.

83. irudia. Ikasleak margoarekin momentu horretan egin behar ez duena egiten (VII. eranskina)

Ikasle horrek proposamenean ez zuen borobil bakar bat ere egin, baina ez marrazki zehatzak egiteko arazoak zituelako, baizik eta arretarik ez zuelako jartzen eta etengabe inguruko estimuluekin arreta galtzen zuelako. Etengabe egin behar zuena errepikatzen nion baina horrela ere, bere arreta proposamenean erdiratzea ez nuen lortu.

Bost ikasle horien arteko aldea nabarmena zen, hiru ikaslek eskatutako jarduera arazorik gabe burutzen ari ziren, baina beste bik arazoak agertzen zituzten.

Bitartean, proposamenean murgilduta dauden hiru ikasleak borobilak marrazten ari dira, batzuk horiek marraztu ondoren barrutik margotzen dituzte.

> -Nik lehenengo handia eta gero txikia. -Esaten du haur batek egindako bi birobil erakusten dizkidan bitartean.

84. irudia. Haurrak borobil handia eta txikia erakusten dizkit (VII. eranskina)

Proposamenean hiru ikaslek egin beharrekoa oso ongi jarraitzen dute, baina beste bi ikasleei proposamenean murgiltzea asko kostatzen ari zaie eta haien jardueran etengabe esku hartu behar dut.

> -Mira que marca he dejado con la mano. -Esaten du ikasle batek eskua paperean estanpatu ondoren.

Berehala, ondoan duen ikaslea berdina egiten du. Hori ikustean, berriro esku hartzen dut:

> -Lagunak, zer egin behar dugu? Borobilak, ez zuek nahi duzuena, borobilak egin behar ditugu. Begira, Anak egiten duen bezala, Aliciak egiten duen bezala, Inesek egiten duen bezala, borobilak. Zuek nahi duzuena egiten ari zarete eta borobilak egin behar ditugu.

85. irudia. Ikasle batek eskuak paperean estanpatzen (VII. eranskina)

Proposamenean aritzeko arazoak izan dituzten haurrak mahaitik urruntzen dira eta mahaian gelditzen diren hiru ikasleak nahi dutena marrazten hasten dira aurretik zeuden borobilak estaliz, beraz, honakoa esaten diet:

-Lagunak, borobilak egiteaz nekatu zaretela uste dut, beraz, mahaia dagoen bezala utziko dugu eta eskuak garbitzera joanen gara, bai?

Denek baietz erantzun eta komunera abiatzen dira.

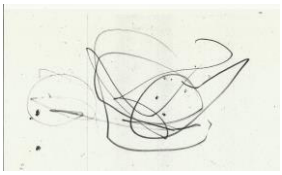
Mahai ingurua hutsik gelditzen da.

86. irudia. Proposamenaren bukaerako egoera (VII. eranskina**)**

c) Ondorioak

Proposamen hau egin aurretik motrizitatearen garapenak zirriborroan eragina zuela pentsatzen hasia nintzen, izan ere, haur batzuek egiten zituzten zirriborroetan irudi zehatzak agertzen ziren (borobilak, laukiak, espiralak, giza irudia…), beste batzuen zirriborroetan aldiz, oraindik ez ziren horrelako figurak antzematen, ez zuten horiek egiteko beharrezkoa den motrizitate finaren kontrola.

87.irudia. Motrizitate fina garatu duen haur baten marrazkia (VII. eranskina)



88. irudia. Motrizitate fina garatu ez duen haurraren marrazkia (VII. eranskina)

Irudi zehatzak egiteko gaitasuna zuten haur horiek margotzeko tresna arazorik gabe hartzen zuten eskutan eta izena idaztea ahalbidetzen zien eskuaren erabateko kontrola zuten. Aldiz, kontrol hori ez zuten haurrek margotzeko tresna hartzeko, eta beraz, mugimendu zehatzak egiteko zailtasunak zituzten. Horietako batzuek lateralitatea

erabat finkatuta ez zuten. Horrek, haien zirriborroak desberdinak izatea eragiten zuen oraindik ez baitzuten motrizitate fina garatua.

Egunerokoan behatu nuen hori, proposamenean ere gertatzen zela ikusi nuen. Nahiz eta jarduera errazagoa izan zedin margotzeko tresnarik ez genuen erabili, hatzarekin margotuz ere, ikasle batzuek zirkunferentzia birpasatzeko eta borobilak egiteko arazoak zituzten. Dena den, borobilak egiteko arazoak izatea ez da batere arraroa, Escoriza-k eta Boj-ek (2003, Mesonero-n eta Toríon-n, 2007, aipatuta) egin zituzten azterkek frogatzen duten bezala, ikasle horiek izan zituzten zailtasunak normalak dira. Egindako azterketa batean 4 urteko haurrek marrazten dituzten borobilek ezaugarri hauek dituztela ondorioztatu zuten: haurrek borobila isteko arazoak dituzte eta lortzen dituzten borobilak asimetrikoak dira.

Zailtasun horiek haur bakoitzaren garapen motorraren araberakoak dira Lowenfeld-ek (1980) defendatzen zuen bezala, haurren marrazkigintza hainbat faktoreen menpe dagoen prozesua baita, eta garapen motorra, faktore horietako bat da.

Hala ere, garapen motorra ez da horretan eragiten duen faktore bakarra, begi-esku koordinazioaren garapenak ere haurren marrazkigintzan erabakigarria da. Begi-esku koordinazioa, edozein jarduera gauzatzean ematen den begien eta eskuen arteko lan koordinatua da (Ricón, 1999, Puleo-n, 2012, aipatuta).

Baieztapen horretan haurrek plastikan irudi zehatz bat egin ahal izateko begi-esku koordinazioa garatuta eduki behar dutela argi gelditzen da, izan ere, irudi zehatz bat egiteko begien eta eskuen arteko koordinazioa ezinbestekoa da.

Dena den, haur bakoitzak garapen erritmo bat jarraitzen du eta ez da harritzekoa proposamenean zehar ikasleen artean eman diren desberdintasunak ematea, are gehiago 3-4 urte bitarteko gela batetaz ari bagara, zeinetan haur batzuen arteko adin desberdintasuna ia 11 hilabetekoa den. Beraz, haur batzuek besteek baino eskuaren kontrol handiagoa izatea erabat normala da.

Proposamen honekin ez nuen haur batzuek motrizitate fina beste batzuek baino garatuagoa dutela frogatu nahi, baizik eta marrazterako orduan garapen maila horrek eragiten duela frogatu nahi nuela. Hori horrela izanda, haur bakoitzaren garapen maila kontuan hartu beharko dugu adierazpen plastikoa lantzeko ariketa bat proposatzen dugunean.

Horretaz gain, horrelako proposamen bat egiterakoan irakaslearen esku-hartzea oso beharrezkoa dela frogatu nuen, izan ere, haurren jarduera etengabe gidatu behar da proposamenak eskatzen duen hori eta ez haiek nahi dutena egin dezaten. Adierazpen plastikoaren arloan haurrek nahi dutena egitera ohituratuta daude gehienetan eskoletan horren lanketa librea baita, horregatik, ikasle batzuei proposamena jarraitzea kostatu zitzaien eta etengabe egin beharrekoa birgogoratu behar nien. Pixkana, adierazpen plastikoa lantzean ere arau batzuk jarraitzera ohituko dira, baina momentuz, irakaslearen papera oso garrantzitsua da proposamenaren gidapenean.

3.3 Hirugarren proposamena: materialaren eta testuinguruaren aldaketa

a) Proposamenaren prestakuntza

Hirugarren proposamena ikasle bakar batekin burutu nuen ikasle horrek bizitzen zituen prozesuak hobe behatu ahal izateko eta horietan modu aberasgarriago batean esku hartu ahal izateko. Biok bakarrik egonda ikasleak egiten zituen aurkikuntzak eta hausnarketak partekatzea posible izanen zen. Aldiz, ikasle guztiekin batera egin izan banu, ez nuen guztiei arreta jartzeko eta guztiengan ematen ziren prozesuetan esku-hartzeko aukerarik izanen eta ikaskuntza ez litzateke ikasle bakar batekin burututa bezain aberasgarria izanen. Izan ere, proposamen honek eskatzen duen espazioa zabala da eta horrelakoetan ikasle guztien jarduera behatzea eta horretan modu aberats batean, bakoitzari denbora luzea eskainiz, esku-hartzea zaila suertatzen da. Horregatik, banaka edo talde txikitan (2-3 ikasle) burutzeko proposamena dugu hau.

Proposamen hau haurrak urak lurrean uzten duen arrastoarekin froga desberdinak egiteko eta bakoitzaren ondorioak aztertuz ikasteko prestatu nuen. Modu horretan gure mugimenduaren arrastoa argizariak, errotulagailuak edo tenperak ez diren beste elementu batzuekin ere utzi dezakegula ikasiko zuen haurrak, baita arrasto horiek papera ez den beste euskarri batzuetan uzteak dituen ondorioak zeintzuk diren ere.

Proposamenerako tamaina desberdinetako hiru ur botila erabili nituen: 1’5, 0’033 eta 0’05 litrokoak. Botila bakoitzaren tapoia modu desberdinean zulatu nuen: tapoi bati zulo bakarra egin nion, beste bati bi zulo egin nizkion eta hirugarrenari 10 zulo. Horrela, bakoitzarekin arrasto desberdina lortu eta horien arteko konparazioa egin ahal izango genuke.

Proposamenean testuinguruaren aldaketa eman zen, izan ere, ohiko gelatik atera eta eskolako patio txikira joan nintzen ikaslearekin.

b) Poposamenaren garapena eta azterketa

Ikasle guztiak jolas librean daudenean ikasle batengana hurbiltzen naiz eta nirekin patio txikira lan bat egitera etorri nahi duen galdetzen diot. Baietz erantzuten dit eta proposamenerako beharrezkoa ditudan hiru botilak hartzen ditudanerako, ikaslea zapatilak jantzi ditu eta nire zain dago gelako atean:

-Benga Leire! Goazen patio txikira! -Agintzen du.

Patio txikira heltzen garenean, iturrira hurbiltzen gara eta hiru botilak urez bete behar ditugula azaltzen diot ikasleari. Bion artean botilak urez bete eta lurrean zutik uzten ditugu. Botilak betetzean prakak busti ditudala konturatzen da ikaslea:

-Begira, prakak busti dituzu.

-Ez du axola, gaur bero handia egiten du eta berehala lehortuko dira, ez da ezer ez gertatzen, ura besterik ez da.

Berriro, aurreko proposamenetan agertutako zikintzeko edota bustitzeko beldurra agertzen da oraingoan ere.

Hiru botilak zutik daudelarik horien tapoiak aztertzera bideratzen dut haurraren jarduera:

-Berdinak al dira hiru tapoiak? -Galdetzen diot.

-Ez. Hori eta hori urdinak eta bestea gorria.

-Ah bai! Kolore desberdinetakoak dira, baina ez al dute beste ezberdintasunen bat? Zenbat zulo dauzka tapoi honek?

-Bat.

-Eta beste honek?

-Bat eta bi.

-Eta honek?

-Bat, bi, hiru, sei, zortzi, hamar... Asko ditu.

Tapoiek dituzten zuloak zenbatzeaz bukatzen dugunean zulo bakarra duen tapoia dagokion botilan jartzen dugu eta haurrari honako galdera egiten diot:

-Zer egin behar dugu ura botilatik atera dadin?

Haurrak botilari buelta ematen dio eta tantaka ura ateratzen ari dela ikusten du. Ibiltzen hastea eskatzen diot mugituz gero urak egiten duen arrastoa ikusi dezan. Oso ur gutxi ateratzen denez, arrastoa ia ez da ikusten, orduan, beste galdera bat egiten diot:

-Zer egin beharko dugu ur gehiago atera dadin?

Haurrak botila estutzen du eta zurrusta fin bat ateratzea lortzen du. Oraingoan, arrastoa arazorik gabe ikus daiteke.

89. irudia.Botilatik ur gehiago ateratzea lortzen du eta arrastoa hobe ikusten da (VIII. eranskina)

90. irudia. Zulo bakarreko botilarekin lurrean utzitako arrastoa (VIII. eranskina)

Botilaren kontrola lortzen duenean norabide desberdinetan mugitzea eskatzen diot lurrean marrazki desberdinak egin ditzan:

-Goazen aurrera, orain ezkerrera, orain atzera…

Ondoren, borobil handi bat egitea proposatzen diot eta haurrak bere ardatzaren inguruan biratzen du. Horrela, bueltak ematen dituen bitartean bere inguruan ura isurtzen du borobil handi bat lortuz:

-Borobilaren barruan gelditu naiz! -Adierazten du.

Ordura arte egindako bidea aztertzen dugu eta lurreko arrastoa jarraituz hasi garen lekura iristen gara. Ondoren, honako galdera egiten diot:

-Korrika joaten bazara, nolako arrastoa aterako da?

Haurrak patioa korrika zeharkatzen du eta nire galderaren erantzuna aurkitzen du:

-Begira! Luzea atera da!

Horrelako galderekin haurrarengan zalantzak sortu nahi nituen, ezjakintasunak. Banekien haurrak ez zuela galdera askoren erantzuna jakingo, baina hori aurkitzeko

tresna zuen, ur botila, eta galdetzen nion horren erantzuna bilatzeko ekimena zuen ikusi nahi nuen. Hau da, adibidez, korrika eginez gero arrastoaren nolakotasunaren inguruan galdetu nionean, banekien horren erantzuna ez zuela jakingo, baina haurrak erantzuna bilatzeko iniziatiba hartu zezaken eta nik esan gabe, korrika egin ahal zuen erantzun hori aurkitzeko. Haur horrek beti agertzen zuen iniziatiba, dena den, iniziatiba agertuko ez balu, nik hori bultzatuko nuke korrika egitea eskatuz.

Botilaz aldatzea proposatzen diot haurrari eta berriro tapoiak aztertzen ditugu. Orain arte erabilitako botilaren tapoiak zulo bat izanda egindako bidea nolakoa izan den aztertzen dugu, ondoren, zulo asko dituen tapoiarekin aritzea erabakitzen dugu.

-Zenbat zulo zituen orain arte erablitako botilak?

-Bat.

-Nolako arrastoa utzi du?

-Txikia (estua).

-Orain erabiliko dugun botilak zenbat zulo ditu?

-Asko!

-Orduan, nolako arrastoa utziko dugu?

-Bide asko.– Erantzuten du haurrak.

Botilari buelta ematen dio eta ur zurrusta asko ateratzen direla konturatzen da. Lurrean zig-zag moduko arrastoa uzten du. Gelditzea eskatzen diot eta aurretik utzitako arrastoa eta orain egindakoa konparatzen ditugu aurretik iragarri duguna bete den edo ez ziurtatzeko:

-Nolakoa da lehen egin dugun arrastoa?

-Txikia (estua).

-Eta orain egin duguna?

-Handia (zabala).

91. irudia. Zulo anitzeko botilarekin arrastoa uzten (VIII. eranskina)

92. irudia. Zulo anitzeko botilarekin utzitako arrastoa (VIII. eranskina)

Proposamenarekin jarraituz berriro haurraren jardueran esku-hartzen dut galdera hau eginez:

> -Zulo asko dituen botilarekin korrika joaten bazara nolako arrastoa utziko duzu? Orain arte ibiltzen joanda utzi duzunaren bezalakoa?

Haurrak erantzuna ez dakielaren keinua egiten du eta ezjakintasun horretatik atera nahian patioa korrika zeharkatuz nolako arrastoa utziko duen frogatzen du:

> -Tantak bakarrik ikusten dira! -Oihukatzen du patioaren beste aldetik.

93. irudia. Korrika eginez utzitako arrastoa: tantak (VIII. eranskina)

Ondoren, azkeneko botila, bi zulo dituena, hartzen dugu eta haurrak borobil handi bat egin behar duela adierazten du. Horretan ari den bitartean bat-batean gelditzen da borobila bukatzeko nora joan behar den ez dakiela. Orduan, borobila isteko noraino mugitu behar den azalduz esku-hartzen dut:

> -Nondik joan behar zara borobila isteko? Begira, hemen hasi zara borobila egiten, beraz, borobila isteko honaino etorri beharko zara.

94. irudia. Haurra borobila egiten (VIII. eranskina)

95. irudia. Egindako borobila (VIII. eranskina)

Ondoren, borobiletik ateratzen den arrasto luzea egiten du lurrean:

-Begira, hanka bat!

Momentu horretan, haurrak egiten ari zen arrastoen erabateko kontzientzia zuela frogatu nuen. Ordura arte haurrak egiten ari zen jardueraz erabat kontziente zen ez negoen ziur, ez nekien lurrean zirriborroak egiten ari zelaren kontzientzia zuen. Egindako horri izena jarri zionean, “hanka bat”, egiten ari zenaren kontzientzia zuela konturatu nintzen. Paperean marrazten dutenean egindakoari izena jartzen dioten moduan, lurrean egiten ari zen horri ere, izena eman zion.

Ondoren, bihurgunez betetako arrastoa egitea eskatzen diot kontrol handiagoa eskatzen duten mugimendu konplexuagoak egin ditzan.

96. irudia. Egindako bihurguneen arrastoa (VIII. eranskina)

Egindako arrastoak behatzen ari garenean, haurrak botila buruaren parean jartzen du eta ura goitik botatzen hasten da.

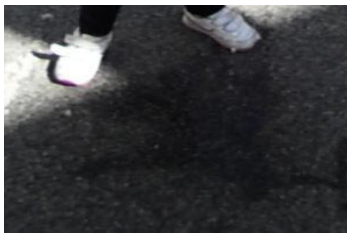
-Zer gertatzen da arrastoarekin goitik botatzen duzunean? -Galdetzen diot.

-Ateratzen da borobil handia. -Putzu handia, “borobila”, sortzen da lurrean.

-Eta lurraren gertu-gertutik botatzen baduzu zer gertatuko da?

-Ateratzen da borobil (putzu) txikia. -Erantzuten dit hori egitean zer gertatzen den frogatu ondoren barre egiten duen bitartean.

97. irudia. Ura goitik botatzen (VIII. eranskina)

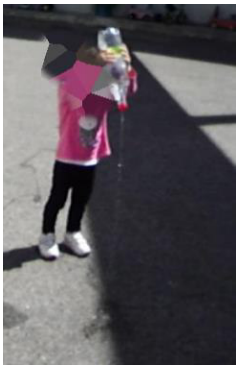


98. irudia. Gotik botata urak egindako arrastoa (VIII. eranskina)

99. irudia. Ura lurraren gertutik botatzean uzten duen arrastoa (VIII. eranskina)

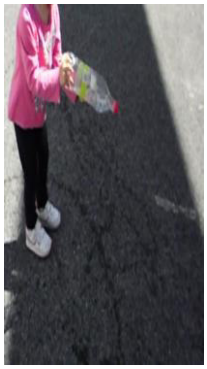
Haurrak ur botila buruaren gainean jarrita duela froga desberdinak egiten ditu: ura urrutira botatzen saiatzen da (“-Begira noraino heldu naizen!”), bere ardatzaren inguruan bira eginda borobil handia egitea lortzen du, botila buruaren gainean duela korrika egiten du, e.a.

Botila lurrean utzita buruarekin eusten saiatzen da ere. Ondoren, botila azkar astintzen hasten da horrek lurrean ur tantak sakabanatzen dituela frogatzen duelarik. Horretan aritzen da minutu batzuetan. Ondoren, botila aurrera eta atzera astinduz ura distantzia luzera bota dezakela konturatzen da.

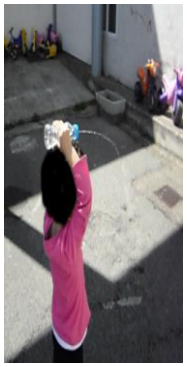


100. irudia. Botila buruaren gainean jarriz froga desberdinak egiten ditu haurrak (VIII. eranskina)

101. irudia. Haurrak botila buruarekin eusten du (VIII. eranskina)



102. irudia. Botila astinduz arrasto desberdinak lortzen ditu haurrak (VIII. eranskina)



103. irudia. Ura noraino bidali dezakeen frogatzen du haurrak (VIII. eranskina)

104. irudia. Ur botila astinduz lurrean utzitako ur tantak (VIII. eranskina)

Botila horretan duen ura bukatzen da, beraz, beste botila bat hartzen du eta horrekin frogak egiten jarraitzen du. Oraingoan, lurrean dagoen landare baten gainean ura botatzen hasten da, horretan esku hartzen dut:

-Zer gertatzen da landarearen gainean ura botatzen duzunean? Lurrean bezala arrastoa ikusten da?

-Bai.

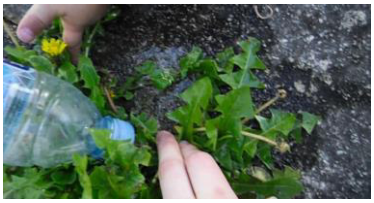
-Bai? Non dago arrastoa? –Galdetzen diot.

-Bai, ba atzean dago -Arrastoa egon behar dela badaki, horregatik baietz erantzuten du, baina ez du arrasto hori ikusten, beraz, botilarekin eta eskuarekin landarearen hostoak mugituz hori bilatzen hasten da.–Ez dut ikusten. Ah! Hemen dago! –Oihukatzen du landarearen hostoen azpian uraren arrastoa dagoela ikusten duenean.

105.irudia. Ura landarearen gainean botatzen
(VIII. eranskina)

106 irudia. Botilaren laguntzaz landarea altxatzen saiatzen da, badaki arrastoa azpian egon behar dela
(VIII. eranskina)

107. irudia. Azkenean, uraren arrastoa hostoen azpian aurkitzen du
(VIII. eranskina)



108. irudia. Hostoak bereizten laguntzen diot arrastoa ikusi ahal izateko
(VIII. eranskina)

109. irudia. Uraren arrastoa hostoekin estaltzen du haurrak
(VIII. eranskina)

Patioan dagoen malda txiki bat baliatuz haurrak malda batean urak nola jokatzen duen ikasi dezan proposamen bat egiten diot, berriro ere, galdera baten bitartez.

-Ura maldaren hasieran isurtzen baduzu nora joanen da, gora edo behera?

Haurrak lehenengo gora joanen dela baieztatzen du, baina berehala, erantzuna zuzendu eta behera joanen dela adierazten du. Dena den, haurra froga egitera gonbidatzen dut eta berak berehala hori egiten du.

Ura maldaren hasieran isurtzen du eta bidean arrasto fin bat uzten ura beheraino heltzen dela frogatzen du haurrak. Berriro ura isurtzen du, oraingoan, ur kantitate handiagoa botatzea eskatu diot eta honako deskubrimendua egiten du:

-Orain, ura azkarrago heldu da beheraino!

Berriro ura maldan behera isurtzen du, oraingoan, galdera hau eginten diot:

-Nola gelditu genezake ura beheraino heldu ez dadin?

Haurrak hatz bakar batekin ura gelditzen saiatzen da, baina ez du lortzen. Ondoren, esku osoarekin ura gelditzen saiatzen da eta oraingoan bai, helburua lortzen du, ura beheraino ez heltzea, alegia.

110. irudia. Ura maldaren hasieran isurtzen du haurrak (VIII. eranskina)

111. irudia. Uraren abiadura hatzaren bidez gelditzen saiatzen da (VIII. eranskina)

112. irudia. Uraren abiadura eskuarekin gelditzea lortzen du (VIII. eranskina)

Maldaren ondoan txirrista bat dago eta haurra horretan igotzen da, orain bera da bere buruari galdera egiten diona:

-Eta zer gertatuko da ura hemendik botatzen badut?

Ura txirristaren goiko partetik isurtzen du eta beheraino nola heltzen den behatzen du. Ondoren, txirristatik jaitsi gabe ondoan dagoen zutabe txuri batean isurtzen du ura. Momentu horretan honako elkarrizketa hau dugu:

-Zutabean urak egiten duen arrastoa ikusten da? –Galdetzen diot.

-Ez.

-Zergatik?

-Txuria delako.

-Eta txurian ura ez da ikusten?

-Ez.

-Eta txirristan isuri duzun uraren arrastoa ikusten da?

-Bai, txirristan bai berdea delako.

113. irudia. Ura txirristaren goiko aldetik isurtzen (VIII. eranskina)

114. irudia. Ura zutabearen gainean isurtzen (VIII. eranskina)

Txirristatik jaisten denean lurrean aurkitzen duen zulo batetik ura isurtzen du eta honako hausnarketa hau egiten du bera bakarrik nik ezer ez galdetu gabe:

> -Hor ez da ikusten arrastoa, baina badago, zeren lurra dago eta baratzan ureztatzen duzunean ikusten da.

115. irudia. Ura zulo batetik isurtzen du haurrak (VIII. eranskina)

Proposamenaren garapenean ikusi daitekeenez, haurrari etengabe galderak egiten nizkion bere jarduera bideratzeko, etengabe parte-hartzen nuen berak arrastoak egiten zituen bitartean. Hori izan zen nire jarrera proposamen osoan zehar: haurrari galderak egitea, haurrarengan ezjakintasunak sortzea, berak horiek eskura zuen materialarekin momentuan argitu zitzan. Vigotsky-k (1896) “Garapen Hurbileko Eremuaren” teorian haurrek ikas dezaten bere jakintza maila baino gorago dauden arazoak planteatu behar zaizkiela azaltzen du, horrela, haurrek ezjakintasun horretatik atera nahian ikasteko grina izanen baitute.

Hori da irakaslearen papera, haurrengan ezjakintzasunak sortzea horiek jakintasunaren motore bilakatu daitezen. Horregatik, proposamenan zehar haurrari galdera desberdinak egiten nizkion, banekien galdera gehienen erantzuna ez zuela jakinen, baina ezjakintasun horretatik ateratzeko tresnak eskura zituenez, haurrak azkar asmatzen zuen zein zen galderen erantzuna.

Ura bukatzen zaionean gelara bueltatu behar garela azaltzen diot, izan ere, 25 minutu eman ditugu patioan eta hamaiketakoa hartzeko ordua da.

c) Ondorioak

Proposamen hori egin ondoren atera dudan ondorio nagusia sinplea ematen duen ariketa batean irakaslearen esku-hartzea egokia izanez gero oso ikaskuntza prozesu aberatsak sor daitezkela izan da.

Ariketa hori irakaslearen esku-hartzerik gabe egin izan banu, horren garapenean emango liratekeen prozesuak oso derberdinak izango lirateke inork ez lukeelako haurraren hausnarketa bultzatuko. Baina kasu horretan ni bertan negoen haurraren jarduera gidatzen eta galdera desberdinak egiten bere jakin mina pizteko helburuarekin. Horrela, proposamenaren garapenean zehar ikaslearengan emandako prozesuak oso aberatsak izan ziren proposamenak iraun zituen 25 minutuetan zehar ikasleak egiten nizkion iradokizunak jarraituz etengabe aurkikuntza berriak egiten baitzituen.

Hasteko, ur kantitateak lurrean uzten zuen arrastoan duen eragina ikasteko aukera izan zuen haurrak. Lurrean zulo gehiago zituen tapoia hartuta, zulo bakarra zuena hartua baino arrasto handiagoa uzten zuela, eta beraz, horrekin egindako zirriborroa ikustea errazagoa zela ikasi zuen haurrak. Horretaz gain, arrasto zabalena desagertzen azkenekoa zela ikasteko aukera ere izan zuen haurrak. Izan ere, bero handia egiten zuen goiz hartan eta zulo bakarreko tapoia zuen botilarekin egindako arrastoak nola desagertzen ziren ikusteko aukera izan genuen, zulo anitzeko tapoia zuen botilarekin egindako arrastoak aldiz, ez ziren hain azkar desagertu. Beraz, patioan egon ginen minutu horietan, ez genuen azkeneko arrasto horiek nola desagertzen ziren ikusteko aukerarik izan, izan ere, ur kantita handiagoa isuri zuen haurrak arrasto horiek egiterakoan eta lehortzea gehiago kostatu zitzaien.

Abiadurak ere uraren arrastoan eragin handia duela frogatu zuen haurrak. Izan ere, arrastoa korrika egiten zuen bitartean egiteko eskatu nionean, lurrean tantak besterik

ez ziren ikusten, aldiz, poliki-poliki ibiliz egin zituen arrastoak arazorik gabe ikusten ziren.

Jarraitzeko, bere gorputzeko atalekin urak egiten duen arrasto horietan nola eragin dezakeen eta horrek dituen ondorioak zeintzuk diren ikasi zuen haurrak. Ura maldan behera bota zuenean horren abiadura geldiaraztea eskatu nion haurrari, eta horretarako, uraren arrastoan hatzarekin lehenengo eta eskuarekin ondoren, eragin behar izan zuen haurrak. Horrela, hatzak isuri zuen ur kantitate horretan inolako eraginik ez duela ikasteko aukera izan zuen, bai ordea, eskuak. Beraz, isuritako urari zenbat eta oztopo handiagoa jarri, bere abiadura geldiaraztea orduan eta errazago dela frogatzeko aukera izan zuen haurrak.

Distantziak ere, uraren portaeran eragin handia duela ikasi zuen haurrak. Izan ere, ura bere buruaren gainetik isurtzen zuenean lurrean putzu handia egitea lortzen zuen, aldiz, ura lurretik distantzia txikira isurtzen zuenean, putzu txikia lortzen zuen.

Horretaz gain, ura elementu desberdinen gainean botatzeak dituen ondorioak eta horrek uraren arrastoan duen eragina ikasi zuen haurrak. Izan ere, urak lurrean egiten zuen arrastoa landarearen edo zutabearen gainean isurtzean egiten zuenarekin alderatuta, desberdina zela frogatu zuen haurrak.

Elementu horien makurdurak ere eragina duela ikasi zuen haurrak. Izan ere, haurrak ura maldan, txirristan, zutabean edo lurrean isurtzean arrasto desberdinak lortzen zituela frogatu zuen eta inklinazio horrekin jolasteko aukera izan zuen.

Bukatzeko, ohikoak ez diren euskarriekin eta materialekin zirriborroak egiteko aukera izan zuen haurrak horrek eragiten dituen ikaskuntza prozesu desberdinak esperimentatu zituelarik. Horrela, forma desberdinekin frogak egiten aritu zen, horien artean, zig-zag, borobilak edo bihurguneak.

Askotan baliabide ekonomikorik gabe hezkuntza egokia eta aberatsa eskaintzea ezinezkoa dela uste dugu. Proposamen honetan hori posible dela ikus daiteke, izan ere, hori garatzeko hiru botila ur besterik ez ditugu behar, proposamenean garrantzia duena ez da faktore ekonomikoa, baizk eta pertsonala. Proposamen hori irakasleak aberasten du, ez materialak.

Horrekin ez dut esan nahi hezkuntzan baliabide ekonomikoak beharrezkoak ez direnik noski garrantzitsua dela hezkuntzara dirua bideratzea eta baliabide ekonomikoak edukitzea. Baina ezin dugu hezkuntzaren pisu guztia baliabide ekonomikoetan jarri,

izan ere, hezkuntza aberasten duten beste baliabide asko ditugu, adibidez, irakaslearen esku-hartzea, hau da, baliabide pertsonalak. Nahiz eta gaur egun eskoletan geroz eta baliabide pertsonal gutxiago izan horiek aberatsak badira hezkuntza aberatsa ematea posiblea da.

Beraz, irakasleok gure esku hartzea nola aberastu dezakegun aztertu behar dugu, horrela, gelan ematen diren ikaskuntza prozesuak ere, aberatsak izan daitezen. Baliabide materialen aldetik aberastasun handia izanda ere irakaslearen esku hartzea egokia ez bada, ikaskuntza prozesuak ez dira aberatsak izanen. Aldiz, baliabide material gutxi izan arren irakaslearen esku hartzea aberatsa bada eta horien erabilera modu egokian bideratzen badu, ikaskuntza prozesuak aberatsak izango dira.

3.4 Laugarren proposamena: pintzelarekin paperean kolpeak ematen

Proposamen honetan haurrek pintzelekin paperean kolpeak emanez margotzea nahi nuen. Marrazki librean ari direnean errotulagailuekin paperean kolpatzea ez zaie uzten errotulagailuak hondatzen direlako. Horregatik, kolpatuz marrazteko edota margotzeko aukera eman nahi nien, margoa kolpeen bidez paperean estanpatzeak dituen ondorioak ikas zezaten.

Errotulagailuak erabiltzean ez kolpatzearen arau hori jartzen zaienez, askotan kolpatzeko aukera eskaintzen duten materialarekin ari direnean (adarrak, kortxoak, e.a) ere, ez dute kolpatzeko ekimena agertzen, haien buruei egoera edozein izanda ere, ez kolpatzearen arau hori jartzen diotelako. Nik proposamen honetan arau hori batzuetan apurtu dezakegula transmititu nahi nien.

Horretaz gain, jardueraren momentu bakoitzean haurrek nik esaten nuena betetzea lortu nahi nuen, hau da, erabat gidatua zen proposamen horretan momentu bakoitzean eskatzen nien hori egitea, marrazketa librean aritzeko aukerarik eman gabe.

a) Proposamenaren prestakuntza

Eskolako pasabideetan margotzeko erabiltzen diren ohol handi bat eta astotxo bat daude. Ohola paretan iltzatuta dago eta bertan bi ikasle aritzeko lekua dago, astoa lurrean dago eta horretan ere, bi ikasleentzako lekua dago, batentzat alde batean eta beste batentzat beste aldean. Proposamen hau egiteko horiek erabili nituen haurrek mugimendu askatasun gehiago izan zezaten zutik margotzea nahi nuelako.

Lau ikasleentzat lekua bazegoen ere, hiru ikasleekin besterik ez nuen burutu proposamena, izan ere, astoaren egiturak aldi berean ikasle bakarraren lana behatzeko eta horretan esku hartzeko aukera besterik ez du ematen, horregatik, ez nuen laugarren ikasle bat proposamenean sartu, atzealdean, nire gainbegiratzetik kanpo geldituko litzatekelako.

Ikasle bakoitza bere lekuan kokatu zen eta behar zituen margoak eta pintzelak hartu zituen. Ondoren, denon artean paperak itsatsi genituen, bi oholaren gainean eta hirugarrena astoan.

b) Proposamenaren garapena

Ikasle bakoitzak armairutik nahi duen ontzi kopurua hartu du eta bere lekuan dagoen apalean jarri ditu. Ondoren, ontziek margo nahikoa duten edo gehiago bota behar zaien frogatzen dute. Batzuek margo nahikoa dute, baina beste batzuei margo gehiago bota behar zaie. Beraz, behar duten margo kolorea armairutik hartzen dute eta ontzian isurtzen dute. Ikasle batek arazoak ditu kolorea berak bakarrik ontzian isurtzeko, horregatik, ondoko ikasleak horretan laguntzen du.

Normalean, koloreen prestakuntza hori tutoreak egiten du, baina nirekin aritu zirenean, haiei utzi nien prestakuntza osoa egiten, izan ere, ez da lan zaila eta horrek autonomia ematen die. Laguntza behar zutenean eskatzen zuten, baina askotan haien artean arazoa konpontzen zuten nigana jo gabe. Haiei margoak prestatzeko ardura hori eman nienez harrituta zeuden baina oso ondo erantzun zuten emandako lanaren aurrean eta asko disfrutatu zuten.

116. irudia. Ikasle batek behar duen margoa ontzian isurtzen (IX. eranskina)

Ondoren, pintzelak hurbiltzen dizkiet eta bakoitzak nahi duen tamainako pintzela hartzen du. Beti bezala, kolore bakoitzarentzat pintzel bat hartzen dute.

Ikasle batek bi pintzel hartzen ditu bi kolore hautatu dituelako. Bi pintzelak tamaina berdinekoak dira. Bigarren eta hirugarren ikasleek hiru pintzel hartzen dituzte hiru kolore hautatu dituztelako. Horietako batek pintzelen artean brotxa bat hartzen du.

Tamaina desberdinetako pintzelak hartu zituzten ikasleek, pintzel mota bakoitzak arrasto mota bat uzten duela ikasteko aukera izan zuten. Baita pintzelaren tamainaren arabera margo gehiago edo gutxiago garraiatuko dutela ere, horrek pintzelaren estanpazioak ondorio desberdinak eragingo dituelarik.

Hiruak prest daudenean, egin behar duguna azaltzen diet:

> -Prest zaudete?
>
> -Bai.
>
> -Begira lagunak gaur joku berezi bat egingo dugu. Zuek nire eskuak izanen zarete margotzen gauden bitartean. Orduan, nik pintzelarekin paperean indar handiz kolpatu behar duzuela esaten dudanean, hori egin behar duzue zeren nire eskuak zarete, eta nire eskuek nik nahi dudana egiten dute. Paperean pintzelarekin gozo-gozo kolpatzea ere eskatuko dizuet eta batzuetan kontrako eskuarekin kolpeak eman beharko dituzue, baina oroitu nire esku guztiek gaur paperean pintzelarekin kolpeak emanez bakarrik margotu dezaketela, beste modu batean margotzea ahaztu baitzaie, kolpeak ematen besterik ez dakite. Ulertu duzue? Adi-adi egon behar zarete nik esaten dudana entzuteko. Hasiko gara?
>
> -Yo no quiero hacer eso, yo quiero pintar como quiero. –Erantzuten du ikasleetako batek.
>
> -Ez? Zergatik ez? Oso dibertigarria izanen da joku hau! Baina, hala ere, ez baduzu gurekin jolastu nahi zoaz klasera gainontzeko lagunekin. –Ikasleak nire proposamena jarraitu behar duela onartzen du eta margotzeko prest dagoela adierazten dit.

Ikasle horrekin arazoa konponduta, hiruak paperaren aurrean haientzat berria den proposamen horrekin hasteko irrikitan daude.

Hasieran, proposamena azaldu nienean, nik esaten nuena egin behar zutelaren ideia asko gustatu ez bazitzaien ere, ondoren oso gustura egon ziren nik esaten nuena

jarraituz, erne-erne zeuden hiruak aginduak ematen nituenean horiek ahalik eta azkarren betetzeko.

Margotzen hasteko pintzelarekin paperean indarrez kolpatzea eskatzen diet. Bi ikaslek pintzela eskuineko eskuan hartzen dute, hirugarrenak aldiz, ezkerrean, ezkertia baita. Papera indar handiz kolpatzen hasten dira eta lortzen dituzten arrastoak, nahiko handiak dira.

117. Irudia. Pintzelarekin paperean indarrez kolpatzen, bi ikaslek eskuinarekin, hirugarrenak ezkerrarekin (IX. eranskina)

Berehala, pintzelarekin paperean gozo-gozo kolpatzea eskatzen diet. Pintzela mugitzeko abiadura jeisten dute eta poliki-poliki aritzen dira pintzelarekin paperean kolpe gozoak ematen. Oraingoan lortzen dituzten arrastoak txikiagoak dira.

118. irudia. Pintzelarekin kolpe arinak ematen (IX. eranskina)

Ondoren, pintzela eskuz aldatzea eskatzen diet eta kolpe gozoak ematen jarraitzen dute, bi ikaslek ezkerrarekin eta batek eskuinarekin.

Jarraian, pintzela paperean indarrez kolpatzea eskatzen diet, ikasle batek indarrarekin kolpatu behar dutela entzuten duenean, pintzela ezkerreko eskutik eskuineko eskura aldatzen du. Hori ikusi bezain laster, arreta deitzen diot eta eskuz aldatzeko agindua ez dudala eman azaltzen diot, beraz, berriro pintzela ezkerreko eskura aldatzen du eta

papera indarrez kolpatzen hasten da. Nahi gabe, pintzelarekin bere aurpegian kolpatzen du.

119. irudia. Ezkerreko eskuarekin pintzela paperean gozo-gozo kolpatzen (IX. eranskina)

120. irudia. Ezkerreko eskuarekin paperean indarrez kolpatzen (IX. eranskina)

Hiru ikasleek kontrako eskuarekin (ezkertiaren kasuan, eskuineko eskuarekin eta alderantziz) aritzeko arazoak zituzten, ez zuten mugimendua erabat kontrolatzen. Aipatu dudan bezala, ikasleetako batek indarrez kolpatzeko eskua atzeraka bota zuenean, aurpegia margotu zuen nahi gabe kontrol falta horren ondorioz.

Aipatzekoa da indarrez kolpatzea eskatzen nien bakoitzean abiadura azkartzen zutela, baina kontrako eskuarekin kolpe indartsuak ematea agindu nienean, ez zuten abiadura azkartu, paperean indar handiz kolpeak ematen zituzten baina poliki-poliki esku hori kontrolatzeko zailtasun handiagoak zituztelako eta abiadura azkartuz gero, ezin izango zutelako mugimendua kontrolatu.

Ondoren, kolorez aldatzea eskatzen diet haurrei. Kolorea aldatu ondoren, nahiz eta eskuz aldatzeko agindua ez diedan eman, ezkertia den ikaslea ezkerreko eskuarekin hasten da kolpeak ematen eta beste bi ikasleak, eskuinekoarekin. Hori ikusita honakoa galdetzen diet:

> -Lagunak, zergatik ari zarete esku horrekin margotzen? Oroitu gaur zuek zaretela nire eskuak eta nik esaten dudana egin behar duzuela, eta eskuz aldatzea ez dizuet eskatu.

Atuomatikoki hiru ikasleek pintzela eskuz aldatzen dute.

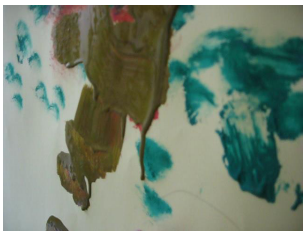
121. irudia. Ezkerreko eskuarekin kolorez aldatu ondoren kolpeak ematen (IX. eranskina)

122. irudia. Eskuineko eskuarekin kolorez aldatu ondoren kolpeak ematen (IX. eranskina)

Berriro, kolorez aldatzeko agindua ematen diet. Haurretako batek, proposamena prestatu dugunean brotxa bat hartu du koloreetako batentzat. Orain, brotxa hori erabiltzen hasten da eta papera kolpatzen duenean brotxa handia denez, arrasto handia uzten du, baita margo kantitate handia ere. Ondorioz, margo tanta bat paperean zehar beheraka irristatzen hasten da. Ikaslea ez da horretaz konturatu, horregatik, honakoa esaten diot margoak paperak zuen inklinazio horretan duen portaera ikusi dezan:

-Begira Antton! Margo tanta bat zure paperean irristatzen ari da!

Hori ikusten duenean, ikasleak brotxarekin tanta hori geldiarazten du.



123. irudia. Margo tanta bat paperean zehar irristatzen da (IX. eranskina)

124. irudia. Haurrak margo tanta geldiarazten du (IX. eranskina)

Gelan gelditu diren ikasleetako batzuk pasabidera ateratzen dira eta egiten ari garena arreta handiz behatzen dute. Barregura ematen die egiten ari garen hori. Bat-batean behatzen ari den ikasleetako batek margotzen ari direnei agindua ematen die ni imitatuz:

-Orain, fuerte-fuerte kolpatu! –Agintzen du ikasleetako batek.

Bitartean ni etengabe aginduak ematen dizkiet haurrei eta beharrezkoa denean, haien jarduera zuzentzen dut, gehienetan, pintzela nik esan gabe eskuz aldatu dutelako arreta deitu behar diet. Indar handiz edo gozo kolpatzeko aginduak, baita kolorea aldatzeko agindua ere, oso ongi jarraitzen dituzte.

Ondoren, proposamen berria egiten diet. Pintzelarekin paperean gozo-gozo kolpatu behar dute baina paperaren beheko aldean hasiz eta goiko aldean bukatuz.

125. irudia. Behetik gora pintzelarekin paperean gozo-gozo kolpatzen (IX. eranskina)

Behetik gora margotzeaz nekatu baino lehen, beste proposamen bat egiten diet:

> -Orain, egin dituzuen arrasto guztiak borobil baten bidez inguratu behar dituzue, horretarako, paperean pintzelarekin indar handiz kolpeak eman behar dituzue.

Nire azalpena, aurrekoak bezala, keinuekin laguntzen dut egin behar dutena ongi ulertu dezaten.

Borobila egiteaz bukatzen dutenean, bi minututan zehar orain arteko dinamikarekin jarraitzen dugu: agindu desberdinak ematen dizkiet eta haiek horiek betetzen dituzte.

Azkeneko minutuetan haur batek paperean utzitako margoa hatzarekin zabaltzen hasten da, baina berehala, paperean pintzelarekin kolpatuz besterik ezin dugula margotu birgogoratzen diot. Berak pintzela hartzen du eta horrekin margotzen hasten da, baina kolpeak eman gabe berak nahi duen moduan margotzen du. Berriro, egin beharrekoa azaltzen diot eta oraingoan azaldu diodan bezala margotzeari ekiten dio. Momentu horretan, proposamena jarraitzea kostatzen ari zaiola behatzen dudanez, paperean kolpeak emateaz nekatzen denean jarduera amaitzen dela azaltzen diot:

-Kolpeak emateaz nekatu bazara, jarduera bukatutzat emanen dugu, pintzelak garbitu eta gelara bueltatuko gara gainontzeko lagunekin. Zure lana hemen utziko dugu lehortu dadin.

Ondoko bi ikasleak nekatu direla adierazten dute eta erabili dituzten margoak biltzen hasten dira.

Bitartean, aurreko ikasleak agindu diodan bezala margotzen jarraitzen du. Pintzel meheago bat hurbiltzen diot eta galdera hau egiten diot:

-Orain arte zuk erabli duzun pintzela hau baino lodiagoa izan da, nik dudan honekin paperean kolpatzen baduzu, nolako arrastoa utziko du? Zure pintzelek uzten duten arrastoa bezain handia edo txikiagoa?

Eskutan dudan pintzela hartzen du eta horrekin paperean kolpeak ematen hasten da, arrasto txikia uzten duela konturatzen delarik. Begiratzen nau eta barre egiten du:

-Txikia da.

126. irudia. Pintzel mehearekin paperean kolpeak ematen ditu haurrak (IX. eranskina)

Bera eta ni besterik ez gara gelditzen. Haurra pintzelaren bidez paperean kolpeak ematen jarraitzen du, oraingoan, gozo-gozo egiten du eta pintzela lodia denez, arrasto handia uzten du. “Pom, pom, pom” esaten du arrastoa uzten duen bitartean, kanpai hotsa imitatuz.

Biok bakarrik egon ginen denbora tarte horretan haurrarekin tamaina desberdinetako pintzelekin kolpeak emateak zituen ondorioak aztertu genituen. Beste bi ikasleek hautatutako pintzelak hartu genituen eta bakoitzaren tamainaren arabera arrasto bat edo beste bat uzten zuela konturatu zen ikaslea.

Momentu horretan, abiadurarekin jolastea erabakitzen dut. Kolpeak azkar-azkar eta poliki-poliki ematea eskatzen diodalarik.

Azkenean, haur hori ere nekatzen da eta margotzeaz bukatu duela azaltzen dit. Orduan, egindako lanaren inguruan hitz egiten dugu biok:

> -Ikusten duzu zenbat puntu egin dituzun? Paper guztia puntuz bete duzu! Handiak eta txikiak daude, eta zenbat kolore erabili dituzun! Izugarrizko lana burutu duzu! Ze ongi aritu zaren! –Haurrak buruarekin baiezkoa adierazten du eta irribarre egiten dit egindako lanaz harro dagoela erakutsiz (127.irudiko bigarren argazkiaren inguruan hitz egiten ari gara).

Momentu horretan lehenago bukatu duen ikasleetako bat hurbiltzen da materiala biltzen hasteko asmoz eta momentu horretan berarekin aritzeko denbora dudala baliatuz bere lanaren inguruan hitz egiten dut berarekin ere.

> -Begira! Ikusi duzu egindako lana? Zuk bi kolore erabili dituzu, laranja eta gorria. Izugarrizko lana egin duzu gaur, oso ongi! (127. irudiko hirugarren argazkiaren inguruan hitz egiten ari gara).

Hirugarren ikaslearekin berak egindako lanaren inguruan hitz egiteko aukera ez nuen aurkitu eta horretan gaizki jokatu nuela konturatzen naiz. Izan ere, hezkuntzan ikasleek errefortzu positiboak jasotzea oso garrantzitsua da eta ikasle horiek zalantzarik gabe errefortzu horiek merezi zituzten. Oso ongi aritu ziren eta bakoitzari bere lanaren inguruan hitz egiteko minutu batzuk eskaintzea beharrezkoa zen. Errefortzu horiek ematea zein garrantzitsua den konturatu naiz, horregatik, hurrengo batean proposamen bat burutzen dudanean ikasleekin egindako lanaren inguruan hitz egiteko momentua bilatuko dut hori aurkitu arte.

Denon artean zikindutako materiala garbitzeari ekiten diogu. Inguruan dauden haurrak egindako marrazkiak behatzen gelditzen dira.

127. irudia. Proposamenean egindako lanak (IX. eranskina)

c) Ondorioak

Proposamen hau egin ondoren irakaslearen esku-hartze egokiarekin haurren jarduera proposamenaren helburua den hori lortzera bideratu daitekeela frogatu nuen.

Hasieran, haurrek hain itxia zen proposamen bat egin nahi izango ez zutelaren beldur nintzen, gehienetan ariketa librean aritzen direlako eta artearen eremuan jarduera bideratutak egitera ohituta ez daudelako, are gutxiago proposamen hori garatu nuen espazio horretan. Izan ere, pasabidean haurrek beti bakarrik margotzen dute irakaslea gainontzeko haurrekin gelan dagoen bitartean.

Jarduera burutu ondoren, proposamena erabat positiboa izan zela konturatu nintzen. Haurrek oso ongi erantzun zuten proposamenean zehar nire aginduak jarraituz eta asko disfrutatu eta ikasi zuten. Horrekin ez dut esan nahi artea bakarrik disfrutatzera bideratuta dagoen arloa denik, artea lantzean ere ikasleek ikaskuntza bereganatzen baitute beste arlo guztietan bezala.

Gaur egun artea ongi pasatzeko eta disfrutatzeko arloa dela eta hori lantzen dugunean ikasten ez dela uste dute askok, baina artea irakasteko eta ikasteko arloa ere dela ezin dugu ahaztu. Argi dago, ikaskuntza ematen den bitartean disfrutatzeko aukera badago, prozesua askoz ere esanguratsuagoa eta aberatsagoa bihurtzen dela, ez soilik arte eremuan, baizik eta hezkuntzako eremu guztietan: hizkuntzetan, matematiketan, musikan, e.a. Horregatik, jolasa eta ikaskuntza batzea lortu behar dugu, haurrek jolastuz eta disfrutatuz ikas dezaten, baina ez soilik adierazpen plastikoan, baita gainontzeko eremu guztietan ere.

Proposamenean zehar izan nuen esku hartzeari dagokionez, egokia izan zela uste dut. Izan ere, etengabe haurren jarduera nik nahi nuen bidetik gidatzen nuen eta momentu

bakoitzean nik landu nahi nuen hori lantzen nuen haiekin. Haurrek nik proposatu ez nuen zerbait burutzen zutenean, berehala hori zuzentzen nuen haurren jarduera berbideratuz.

Haurrek egindako zirriborroei dagokienez, nahiz eta hiru ikasleek prozedura berdina jarraitu zuten ikasle bakoitzak arrasto desberdinak lortu zituen.

Ikasle batek besteek baino pintzel handiagoak hartu zituen, horrek, berak uzten zituen arrastoak handiagoak izatea eragiten zuen, izan ere, pintzela handiagoa izanda, garraiatzen zuen margo kopurua ere handiagoa zen.

Beste ikasle batek aldiz, oso pintzel meheak hartu zituen eta horrek uzten zituen arrastoak oso txikiak ziren, finak. Garraiatzen zuen margo kantitatea ere, txikia zen.

Hirugarren ikasleak mota guztietako pintzelak zituen, horregatik ikasle hori da arrasto mota gehien lortu zituena.

Ikasleek margotu zituzten arrasto horien nolakotasunean ikasle bakoitzaren indarrak ere eragina izan zuen. Izan ere, indarrez kolpatzea eskatzen nienean bi ikaslek indar handiz kolpatzen zuten eta uzten zuten arrastoa ere handia zen. Aldiz, hirugarren ikasleak indar gutxiagorekin kolpatzen zuen paperean eta bere arrastoak txikiagoak ziren. Baliteke, horren eragilea euskarria izatea. Izan ere, ikasle hori da astoan ibili zena, eta astoak ez du paretan iltzatutako oholak bezain segurtasun handia eskaintzen, hori indar gehiegiz kolpatuz gero, eroriko litzatekelako. Dena den, ikasle horrek astoa ez zuen behin ere bota, beraz, posible da ahal zuen indar handienarekin astoan kolpatuta ere, hori botatzeko bezain beste indar handirik ez izatea. Kasu horretan, euskarria ez litzateke bere indar guztiarekin paperean kolpatzeko muga izanen.

Kontrako eskuarekin (eskuina edo ezkerra ikaslearen arabera) egindako arrastoak bestearekin egindakoak baino txikiagoak ziren esku horrekin ez baitzuten bestearekin egiten zuten bezain indar handia egiteko gaitasunik. Horiek egiterakoan burutzen zituzten mugimenduak ere, geldoagoak ziren esku horrekin mugimendu zehatzak egitea gehiago kostatzen zitzaielako. Erabilitako eskuaren arabera arrasto desberdinak lortzea erabat normala da, denoi gertatzen zaigun zebait da, izan ere, ez dugu mugimendu eta zehaztasun gaitasun berdina eskuineko eskuarekin edo ezkerrekoarekin.

Bukatzeko, abiadurak ere lortutako arrastoetan eragina izan zuen. Izan ere, nahiz eta hasieran abiaduraren inguruko azalpenik ez nien eman, haiek indarrarekin kolpatzen

zutenean abiadura azkartzen zuten horrek arrastoen arteko distantzia txikia izatea eragiten zuelarik. Aldiz, gozo-gozo kolpatzea eskatzen nienean, abiadura moteltzen zuten eta arrastoak sakabanatutak margotzen zituzten abiadura murriztean kolpe baten eta hurrengo kolpearen artean pintzela papereko beste eremu batera mugitzeko denbora baitzuten.

CONCLUSIONES

Durante los meses que he estado haciendo prácticas en un centro escolar he desarrolla do varias propuestas para enriquecer el garabato del niño en educación infantil. Para ello he propuesto diferentes actividades con las que he trabajado diversos aspectos del garabato infantil. Entre esos aspectos se encuentran diferentes procedimientos que he desarrollado a través de las actividades, como por ejemplo, pintar con los dedos, estampar diferentes materiales en el papel, arrastrar diferentes materiales sobre el papel, realizar garabatos con agua sobre el suelo y otros elementos o pintar golpeando un material sobre el soporte.

Como acabo de mencionar, uno de los procedimientos que hemos trabajado ha sido el de golpear un material sobre el papel analizando los resultados que obteníamos mediante este procedimiento. De esta manera, he trabajado con los niños un procedimiento poco usual en las escuelas: pintar golpeando el material sobre el papel. Así han aprendido que dependiendo del material que utilizamos para ello sí podemos dibujar golpeándolo sobre el papel, a pesar de que no podemos utilizar todos los materiales de esa manera ya que algunos se rompen si hacemos eso.

También hemos dibujado repitiendo continuamente una sola forma y hemos aprendido a dibujar esa forma, el círculo, de diferentes maneras: grande, pequeño, un círculo dentro de otro círculo mayor, un círculo encima de otro, la mitad del círculo de un color y la otra mitad de otro color, etc.

Además, he enriquecido el garabato de los niños y las niñas brindándoles la oportunidad de garabatear utilizando materiales inusuales, de manera que les he enseñado a dar una utilidad diferente a esos materiales que, en principio, no están destinados a pintar y a garabatear. Han aprendido que podemos garabatear utilizando ramas, piedras, agua, pajitas, etc., así cuando estén en el patio puede que utilicen una rama para realizar diferentes trazos sobre la tierra o la utilicen para hacer diferentes garabatos en el suelo tras mojarla en la fuente o en un charco de agua. Han aprendido que se puede garabatear con cualquier material si lo utilizamos correctamente, de

manera que esto aumenta las oportunidades de garabatear puesto que han aprendido que pueden hacerlo a pesar de no tener un papel y una pintura.

Algunas de las propuestas requerían un control motor específico, por ejemplo, la propuesta en la que los niños y niñas debían dibujar círculos estaba totalmente influenciada por el desarrollo motriz de cada niño. Obviamente, ese factor afectaba en todas las propuestas ya que es imprescindible el control de la mano para garabatear, pero ese control debía ser mayor en algunas de las propuestas, ya que tenían que dibujar una figura exacta, y algunos niños no lo tenían.

También he trabajado la lateralidad de los niños pidiéndoles que pintaran primero con una mano, y luego con la otra. De esta manera han experimentado cómo pintan con esa mano que normalmente no utilizan para ese fin y han aprendido que también pueden utilizarla para pintar, dibujando diferentes figuras con ambas manos. Puede ser un juego muy divertido para los niños el dibujar utilizando las dos manos.

Todos esos aspectos que acabo de explicar han enriquecido el garabato del niño ya que gracias a ellos han aprendido a garabatear de diferentes maneras, utilizando diferentes materiales y soportes y desarrollando distintos procedimientos. Además de esos factores que acabo de citar, mi intervención también ha enriquecido el garabato de los niños y niñas.

He intentado que mi intervención en esas propuestas fuera lo más enriquecedora posible para así beneficiar el desarrollo artístico de los niños y niñas con los que he trabajado. A pesar de que mi objetivo siempre ha sido ese que acabo de citar, tras llevar a cabo las propuestas y analizar los vídeos que hacía de éstas, identificaba errores en mi intervención, errores que propuesta a propuesta he ido mejorando hasta que en las últimas propuestas he logrado una intervención realmente enriquecedora para la educación de los niños.

En las primeras propuestas que hice para enriquecer el garabato del niño me resultaba difícil intervenir de la misma manera de la que, de forma natural, intervenía en otros ámbitos, como por ejemplo, en psicomotricidad o en la asamblea, es decir, ordenando a los niños que era lo que tenían que hacer y corrigiendo aquello que no tenían que hacer, aquellas conductas que no eran parte de mi propuesta inicial. Sentía que si prohibía a los niños ciertos procesos que estaban desarrollando durante la propuesta,

aunque estos no tuvieran nada que ver con lo que yo había propuesto, estaba arrebatándoles la libertad de crear. No podía estar más equivocada.

Esa dificultad que experimenté al principio está totalmente basada en la idea que durante años ha estado vigente, y todavía sigue vigente, en muchos centros escolares: hay que dar libertad al niño para que pueda crear. Idea que surgió de algunas teorías sobre el desarrollo gráfico del niño que he desarrollado en el apartado teórico.

Conforme he desarrollado las diferentes propuestas que he explicado en el apartado práctico, mi intervención en ellas ha sido cada vez más notoria y he dirigido más la actividad de los niños llevándolos por el camino que yo quería, para así poder lograr el objetivo de cada propuesta. Al realizar esos cambios en mi intervención me fui dando cuenta de que los procesos de aprendizaje que surgían entre los niños, eran también más enriquecedores.

He comprobado en primera persona que con esa intervención que he ido desarrollando durante las diferentes propuestas, no sólo no les he quitado la libertad de crear a los niños, sino que se la he dado. Todos sabemos que lo que realmente hace libre a una persona es la educación que recibe, y eso es exactamente, lo que han estado recibiendo estos niños en mis propuestas para enriquecer el garabato: educación plástica. He tenido la oportunidad de presenciar cómo algunos niños ponían en práctica lo trabajado en las propuestas cuando estaban en el rincón de plástica, invitando también a los niños que no habían trabajado esos procedimientos conmigo a realizarlos. Por ejemplo, un niño utilizó una pintura de madera para extender una gran cantidad de tinta de un rotulador permanente que había dejado sobre el papel, poninedo así en práctica un procedimiento trabajado durante la primera propuesta.

También he comprobado que los procesos que surgen en los niños durante la actividad pástica son mucho más enriquecedores si el adulto interviene correctamente en ellos. No me refiero a enriquecer la producción plástica de los niños, sino a enriquecer aquellos procesos que se dan mientras los niños están produciendo algo. Esos procesos son los que hay que enriquecer en educación plástica. Los niños brindan continuamente a través de sus comentarios, sus gestos, sus movimientos, etc. oportunidades al adulto para que éste intervenga en su actividad. El adulto tiene que aprovechar esas oportunidades para intervenir, y así, darles educación artística. Si el adulto no está presente mientras el niño está realizando la actividad plástica no tendrá

la oportunidad de intervenir en ella, y por lo tanto, de educar al niño, por eso, la figura del adulto cuando estamos trabajando la expresión plástica con los niños es indispensable.

La realidad de nuestras escuelas está bastante alejada de esa en la que el adulto participa en la producción plástica del niño. Hoy en día dejamos a los niños en "libertad" para que creen, el adulto no interviene en ningún momento en la actividad del niño para no interrumpir su proceso de creación. Damos tanta "libertad" a los niños que los dejamos totalmente perdidos y sin recursos frente a una tarea que no saben como llevar a cabo.

En cambio, si los niños reciben educación artística, como han hecho los niños con los que he estado trabajando, tendrán la libertad de escoger en cada momento uno de los procedimientos que hayan trabajado con su profesor, aquel que más útil les sea para llevar acabo la tarea que se les propone. De esa manera, cuando le demos al niño la oportunidad de dibujar libremente, este no se verá obligado a hacer aquello que repetía contínuamente cuando se le daba esa tarea, ya que ahora tiene más recursos a los que recurrir para hacer un dibujo.

De esta manera, educando a los niños también en educación plástica, lograremos educar personas realmente libres, personas con libertad para elegir.

Merece especial mención el trabajo de documentación que es necesario en educación infantil, tanto en expresión plástica como en otros ámbitos. Muchas veces, cuando llevamos a cabo diferentes actividades en educación plástica le damos muchísima importancia al resultado, a que éste sea estéticamente bonito dejando totalmente en segundo plano los descubrimientos, los experimentos que llevan a cabo los niños durante esos procesos, procesos que han sido el resultado principal de mis propuestas.

Para que esos procesos adquieran el valor que realmente tienen es muy importante documentarlos como yo he hecho en mis propuestas, grabando vídeos, escribiendo los comentarios de los niños y fotografiando diferentes momentos de su desarrollo.

Ese trabajo de documentación es muy importante en todos los ámbitos de educación infantil, ya que, desgraciadamente, necesitamos "pruebas" de lo que trabajamos con los niños en clase. En nuestra sociedad se valora muy poco el trabajo que hacemos en educación infantil. Muchos piensan que ese trabajo es meramente asistencial, por eso

es necesario documentar el trabajo que se hace en esas aulas para así tener pruebas físicas y poder demostrar que la educación infantil va mucho más allá de cuidar niños.

Al fin y al cabo, al documentar los diferentes procesos que se crean en educación infantil, estamos dando importancia al proceso en vez de al resultado, al camino en vez de a la meta, y eso es, en mi opinión, lo que debemos conseguir en todos los niveles del sistema educativo: realizar juntos el camino sin importar hasta dónde llegamos.

Puede que en el desarrollo de mi trabajo haya mostrado una perspectiva negativa de la situación de la educación artística en nuestras escuelas, pero creo que es necesario recalcar esa situación para poder avanzar y lograr que la expresión plástica se valore como es debido en el currículum. Es cierto que cada vez son más los profesores y profesoras que se interesan en enseñar plástica en educación infantil, pero todavía queda un largo camino por recorrer hasta lograr que la expresión plástica tenga la misma importancia que las matemáticas o los idiomas en las escuelas. Quizás lograr que esas áreas se valoren por igual sea casi imposible, pero educar a los niños y niñas en expresión plástica no lo es. Eso es, exactamente, lo que todos los profesores deberíamos hacer, dejado atrás viejas creencias sobre la educación artística.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Aguirre, I. (1997). Marrazki librea, benetan librea?. *Hik hasi,* (17), 7-14.

Aguirre, l. (2000). *Estereotipo, integración cultural y creatividad*. In Hernández Belver, M. eta Sanchez Méndez, M. *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos

Aguirre, I. (2013). *Plastikaren didaktika.* (Klaseko apunteak). Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Iruñea.

Arriaga, A. (2012). *Garapena eremu artistikoan.* (Klaseko apunteak). Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Iruñea.

Burt, C. (1921). *Mental and scholastic tests.* Londres: K.S. King and son

Cabezas López, C. (2007). *Análisis y características del cibujo infantil*. [Bertsio elektronikoa: Publica tus libros]. 2014ko apirilaren 22an eskuratuta: http://books.google.es/books?id=10FLqwoq1XQC&pg=PA2&dq=carlos+cabezas+lopez&hl=es&sa=X&ei=eyF3U9qCEIeX1AWW24HgDQ&ved=0CD8Q6AEwAg#v=onepage&q=carlos%20cabezas%20lopez&f=false

Case, C eta Dalley, T. (2002). *Working with children in art therapy.* London: Routledge

Caligor, L. (1971). *Nueva interpretación psicológica de dibujos de la figura humana.* Buenos Aires: Kapelusz

Cohen Imach, S. (2012). *Del garabato al dibujo. Una mirada diacrónica del dibujo infantil*. Facultad de psicología. Universidad Nacional de Tucumán.

Cratty, B. J. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños.* Barcelona: Paidós

Díaz, C. (2003). *La creatividad en la expresión plástica: propuestas didácticas y metodológicas.* Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Edwars, B. (2000). *Dibujar con el lado derecho del cerebro.* Barcelona: Urano

Efland, A.D. (2004). *Arte y cognición: Integración de las artes visuales en el currículum.* Barcelona: Octaedro.

Escoriza, J. eta Boj Barberán, C. (1993*). Expresión y representación en la actividad gráfica infantil*. Barcelona: PPC

Estrada Díez, E. (1987) *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo* (Argitaratu gabeko doktoretza-tesia). Universidad Complutense de Madrid.

Freud, S. (1910). *Sigmund Freud: obras completas. Cinco conferencias sobre el psicoanálisis.* Buenos Aires: Amorrortu

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós Ibérica

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona:Paidós

Hernández Belver, M. eta Sánchez Méndez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil.* Madrid: Fundamentos

Ives, S.W. eta Gardner, H. (1984) *Cultural influences on children's drawings. A developmental perspective.* In Ott, R.W. eta Hurwitz, A. (1984). *Art in education: An international perspective.* Pennsylvania: University press.

Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica*. Madrid: Cincel.

Kellogg, R. (1994). *Análisis de la expresión plástica del preescolar.* Madrid: Kapelusz

Levín, R. (2005). *La escena inmóvil. Teoría clínica psicoanalítica del dibujo*. Buenos Aires: Lugar

Lowenfeld, V. eta Brittain Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.*Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Luquet, G.H. (1981). *El dibujo infantil.* Barcelona: Médica y técnica.

Marín Viadel, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plásticade los escolares. *Arte, individuo y sociedad,* (1) 5-29. (2000). 2014ko maiatzaren 2an eskuratuta: http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS8888110005A/6070

Martínez, I. (2011). *Hezkuntza prozesu eta testuinguruen behaketa eta analisia*.(Klaseko apunteak). Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Iruñea

Matthews, J. (2003). *Drawing and paiting: children and visual representation.* London: Paul Chapman Publishing.

Mesonero, A. eta Torío, S. (2007). *Didáctica de la expresión plástica en educación infantil*. Asturias: Universidad de Oviedo.

Osterrieth, P.A. (1974). *Psicología infantil:introducción a la psicología infantil:de la edad bebé a la madurez infantil.* Madrid: Ediciones Morata.

Puleo Rojas, E.M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, (53), 157-170. 2014ko maiatzaren 13an eskuratuta: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016#

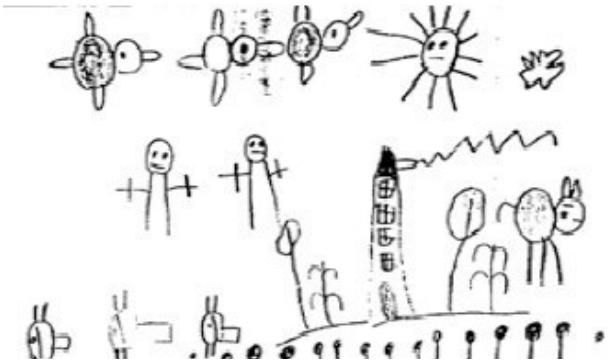
Rouma, G. (1913). Le langue graphique de l'enfant París: Misch etThron.

Rousseau. J.J. (1969). *El contrato social o Principios de Derecho Político.* Madrid: Taurus

Wallon, P. eta Domínguez Cruz, R.A. (1995). *El dibujo del niño.* México: Grijalbo.

ERANSKINAK

I. Eranskina

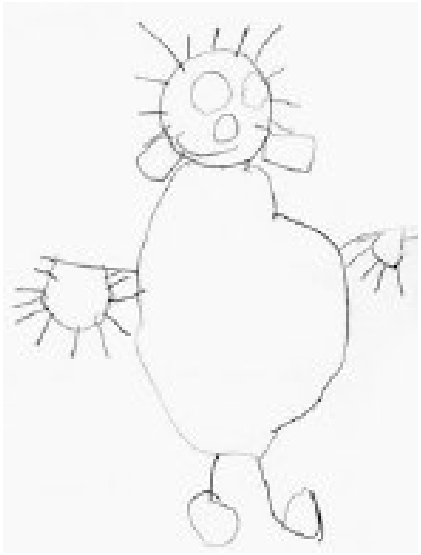


1. irudia. Aplikazio anizkunaren printzipioa

2. irudia. Oinarri-marra/zeru-marraren printzipioa

3. irudia. Elkarzutasun printzipioa

4. irudia. Tamainaren garrantziaren printzipioa



5. irudia. Multzoaren zati bakoitza isolatzearen printzipioa

6. irudia. Lurraldearen inperatiboaren printzipioa

7. irudia. Ereduzko formaren printzipioa

8. irudia. Eraispen printzipioa

9. irudia. Ikuspuntu desberdinen aldiberekotasunaren printzipioa

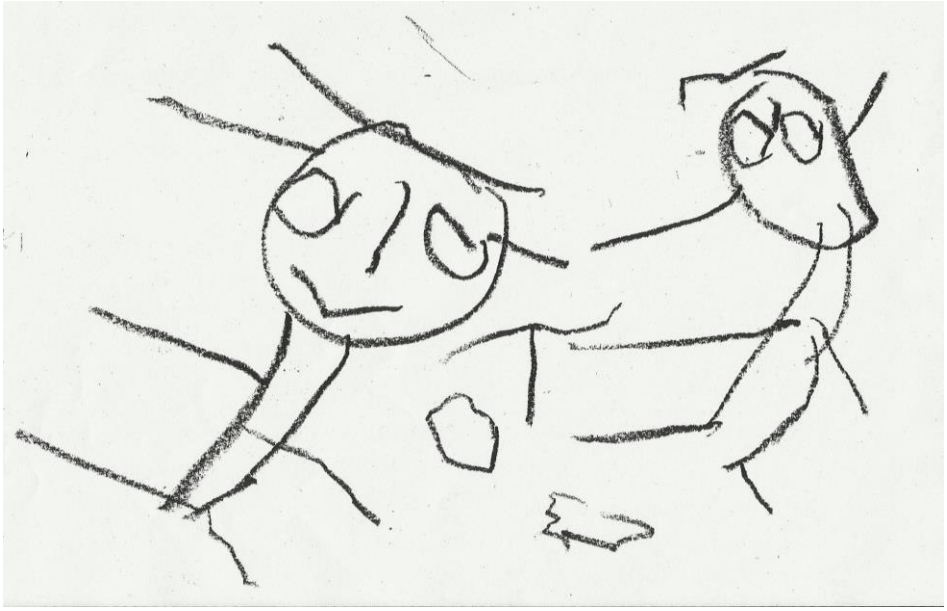
10. irudia. X izpien printzipioa

II. Eranskina

11. irudia. Ordenarik gabeko zirriborroa

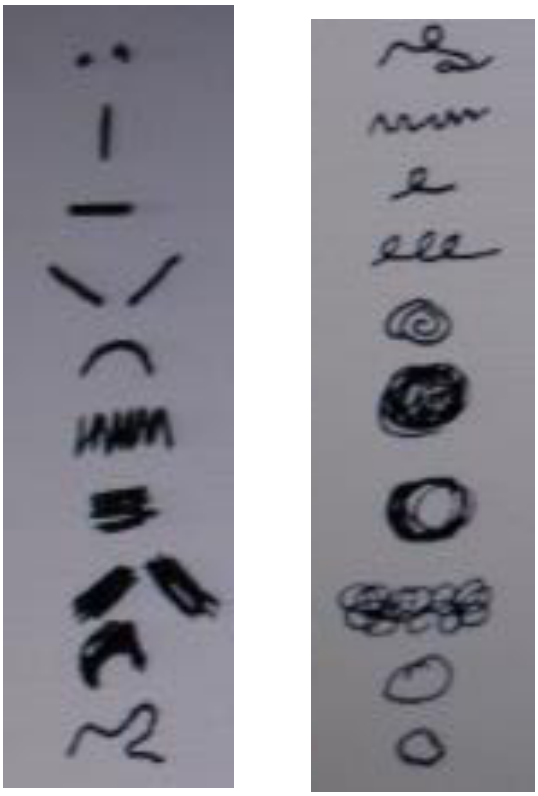
12. irudia. Kontrolpeko zirriborroa

13. irudia. Izenadun zirriborroa: “ura da”



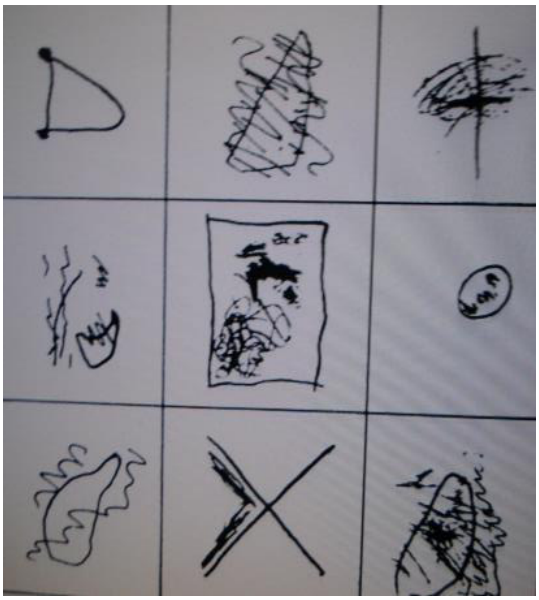
14. Irudia. Atal aurre-eskematikoa, giza irudia

III. Eranskina

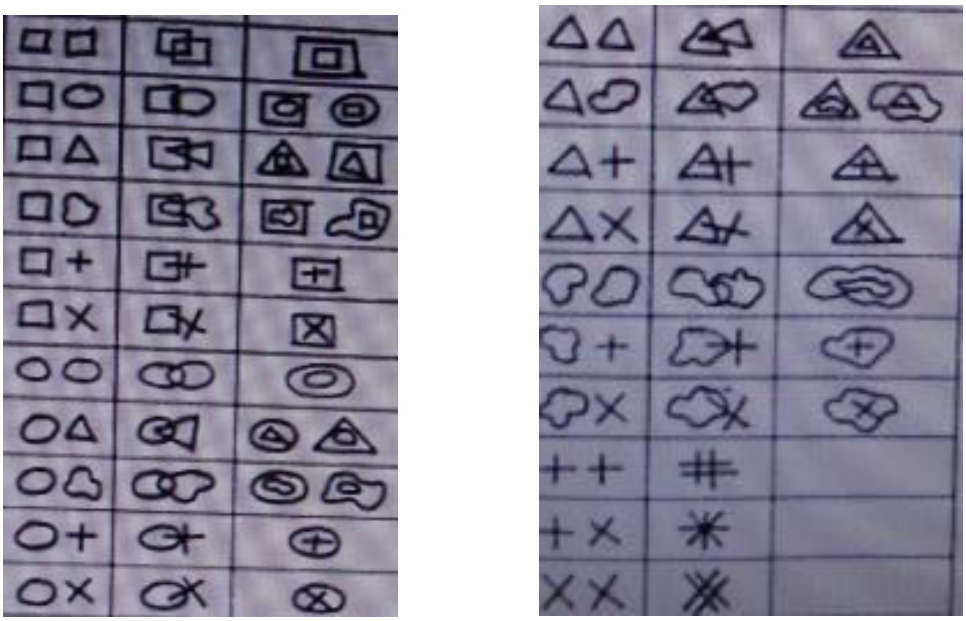


15. irudia. Oinarrizko zirriborroak

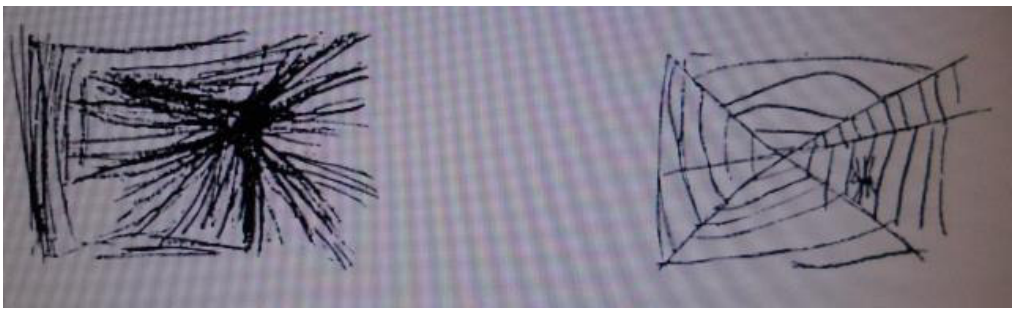
16. irudia. Marrak haien artean gurutzatzen dira eta karratuak sortzen dituzte



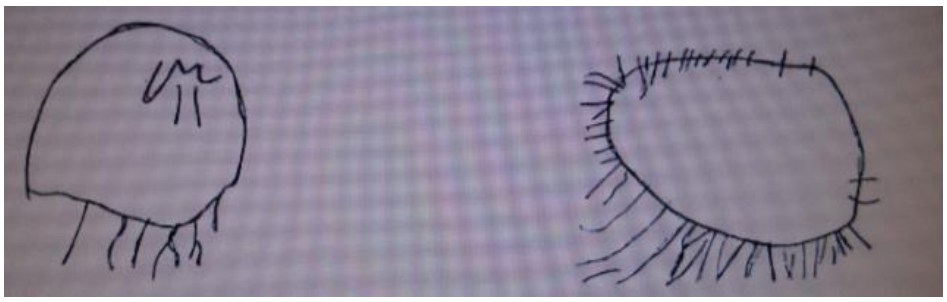
17. irudia. Kellogg-ek (1979) proposatutako sei diagramak



18. irudia. Konbinazioak

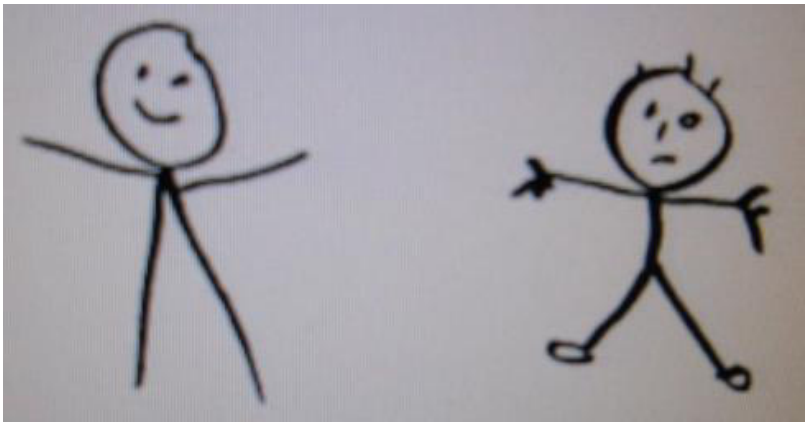


19. Irudia. Erradialak

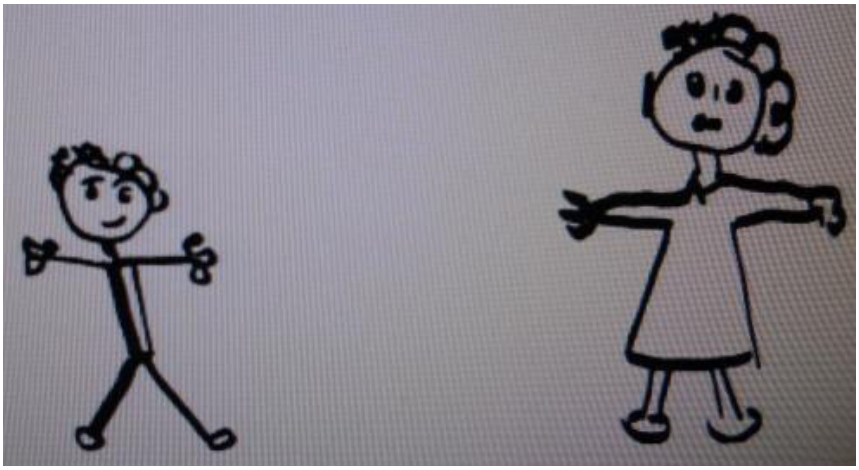


20. Irudia. Eguzkiak

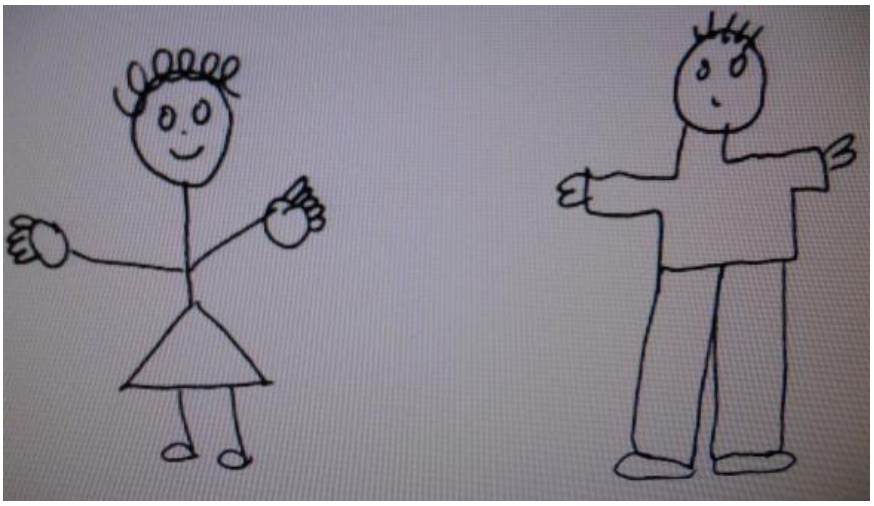
21. irudia. Giza irudiaren lehenengo irudikapena



22. irudia. Giza irudian enborra eta adarrak irudikatzen dituzte

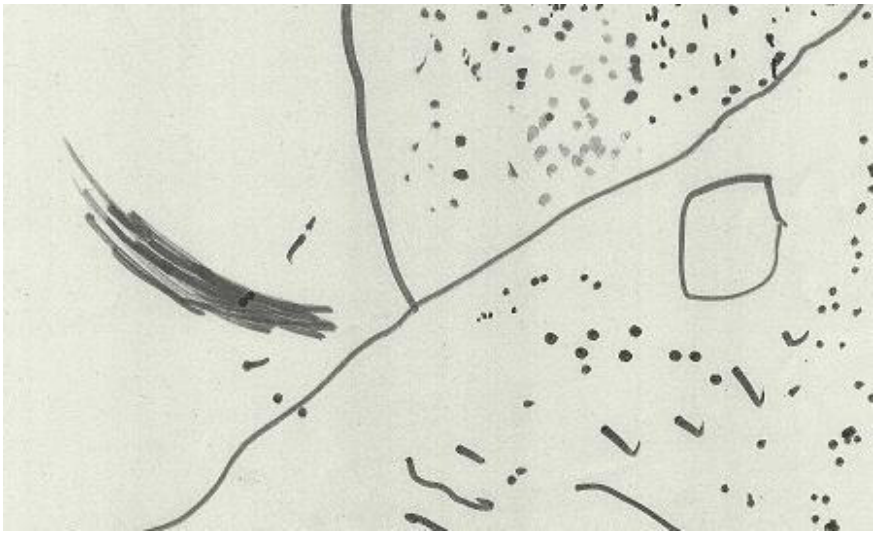


23. irudia. Ilea, hatzak, edo betileak bezalako ezaugarriak gehitzen dituzte



24. irudia. Sexuaren ezaugarriak agertzen dira

IV. Eranskina



25. irudia. Haur batek errotulagailuarekin paperean kolpatuz egindako marrazkia

V. Eranskina

26. irudia. Lehenengo proposamenean erabilitako materiala

27. irudia. Harria lehenengo kolorean sartzen

28. irudia. Harria bigarren kolorean sartzen

29. irudia. Harria hirugarren kolorean sartzen

30. irudia. Harriarekin margotzen

31. irudia. Harria margoan sartzen

32. irudia.Harria paperean estanpatzen

33. irudia. Lortutakoarekin liluratuta, nirekin aurkikuntza partekatzen

34. irudia. Lastotxoaren bidez putz egiten

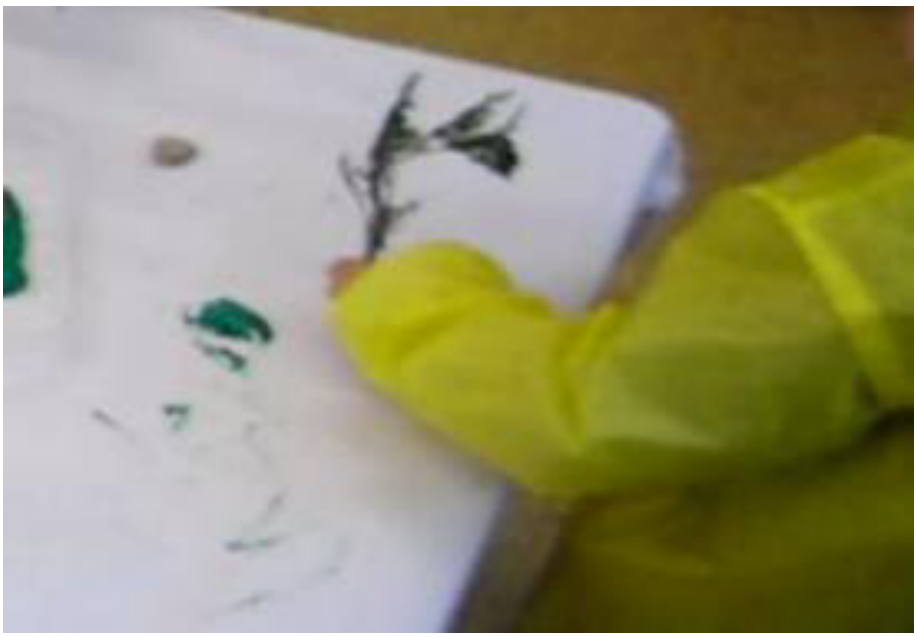
35. irudia. Hatzaren bidez besoatik margoa kentzen

36. irudia. Behatzean duen margoa paperean zabaltzen

37. irudia. Lastotxoak bi zulo dituela frogatzen du

38. irudia. Lastotxoaren bidez putz egiten eta margoa ateratzen da

39. irudia. Adar bat hartzen



40. irudia. Adarraren zurtoinarekin arrastoak egiten

41. irudia. Adarra astinduz paperean arrastoa uzten du

42. irudia. Eskuak margoz margotzen

43. irudia. Eskuak paperean estanpatzen

44. irudia. Eskuek utzitako aztarnak behatzen

45. irudia. Eskuak margoan murgiltzen

46. irudia. Eskuekin margotzen

47. Irudia. Margoaren testura aztertzen

48. irudia. Margoaren gainean lastotxoaren bidez putz egiten

49. irudia. Haurrari papera apurtzen zaio

50. irudia. Ezpelaren adarra margoan sartzen

51. irudia. Margoaren testura aztertzen

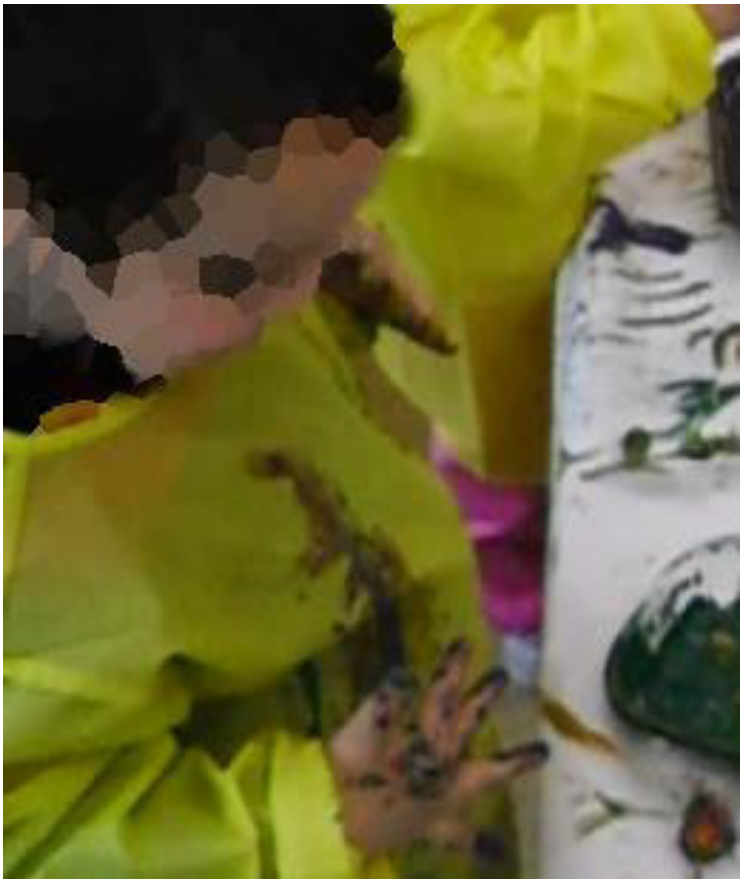
VI. Eranskina

52. irudia. Huar batek mantala jartzen

53. irudia. Haur batek beste baten mantala lotzen du

54. irudia. Adarrak margoan sartzen

55.irudia. Adarrekin paperaren gainean kolpatzen



56. irudia. Mantala eskuekin margotzen

57. irudia. Haurrek lastotxoak margoan sartzen dituzte

58. irudia. Lastotxoen bidez putz egiten eta margoa paperean zehar zabaltzen

59. irudia. Lastotxoaren bidez paperaren gainean arrastoa uzten

60. irudia. Harrian dagoen margoa lastotxoarekin hartzen

61. irudia. Lastotxoaren bidez paperean zirriborro desberdinak egiten

62. irudia. Bi ikaslek lastotxoa hatzaren bidez margotzen dute

63. irudia. Hatzarekin margoa hartzen

64. irudia. Harria hatzaren bidez margotzen

65. irudia. Lastotxoa margo desberdinetan margotzen

66. irudia. Lastotxoarekin paperean arrastoa uzten

67. irudia. Lastotxoa malgua dela eta tolestu daitekela konturatzen da

68. irudia. Lastotxoa modu desberdinetan manipulatzen

69. irudia. Materiala erabili ondoren

70. irudia. Lehenengo saiakeraren bukaerako egoera

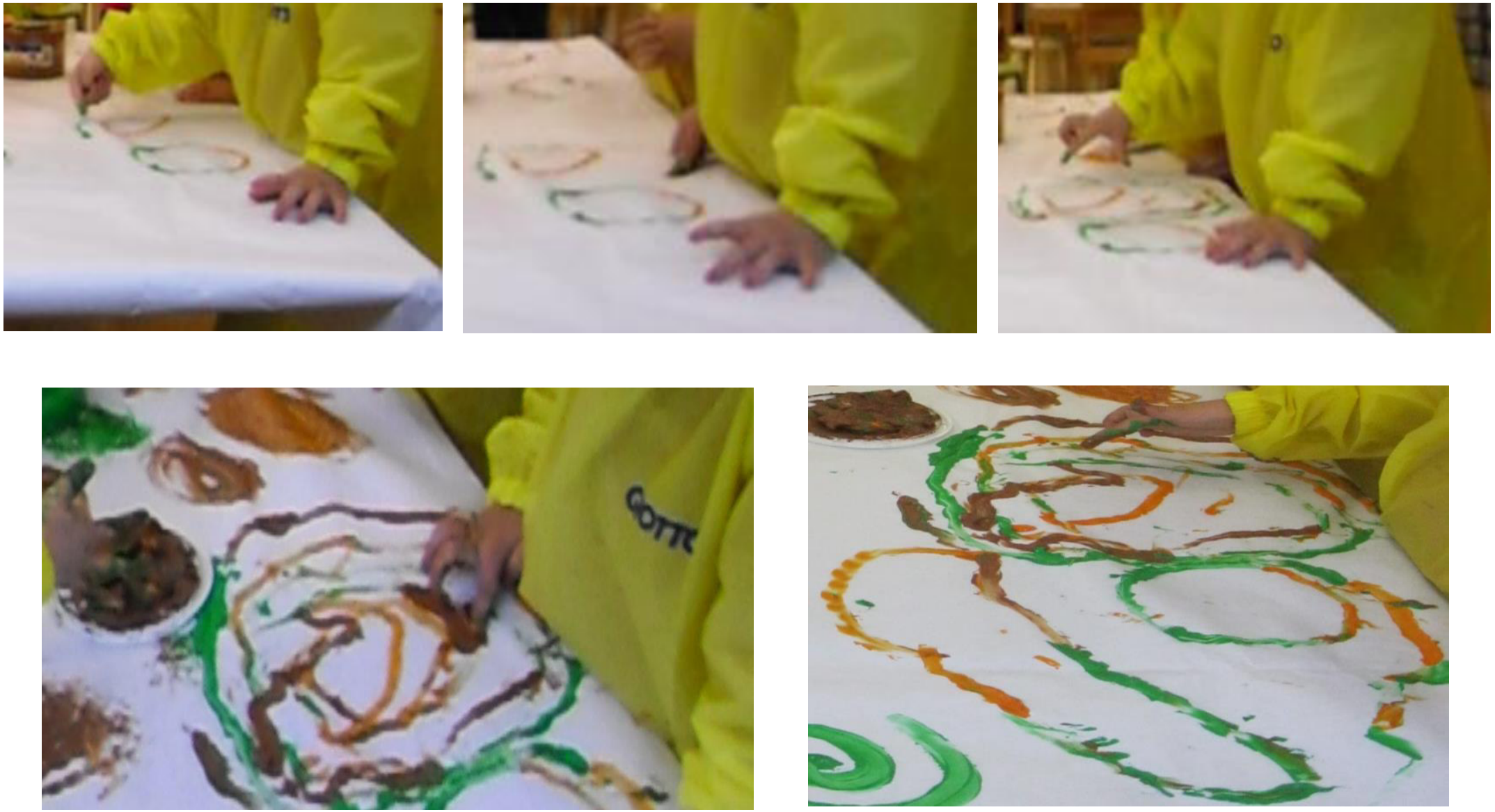
71. irudia. Bigarren saiakeraren bukaerako egoera

VII. Eranskina

72. irudia. Hatzarekin margoa hartzen dute

73. irudia. Bi haur borobilak egiten (VII. eranskina)

74. irudia. Nik egindako zirkunferentzia arazorik gabe birpasatzen du eta ondoan beste borobil bat egiten du ikasleak



75. irudia. Haur batek borobil baten inguruan borobil handiagoak marrazten dit

76. irudia. Zirkunferentzia birpasatuz lortutako borobila

77. irudia. Modu askean egindako borobilak, batek erdigunea hutsik du eta besteak betea

78. irudia. Eskuak zikinak dituela erakusten dit

79. irudia. Eskuak mantalan garbitzen ditu

80. irudia. Borobil batzuen ingurua besteena baino zabalagoa da

81. irudia. Egin dituen bi borobilen artean beste bat marrazteko proposamena egiten diot

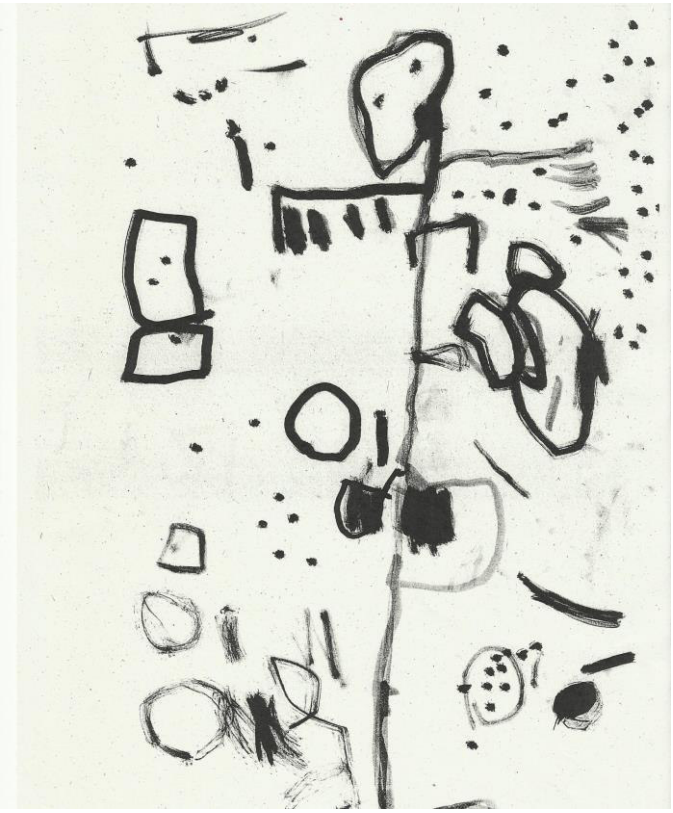
82. irudia. Borobil bat egiten laguntzen dut ikaslea

83. irudia. Ikasleak margoarekin momentu horretan egin behar ez duena egiten

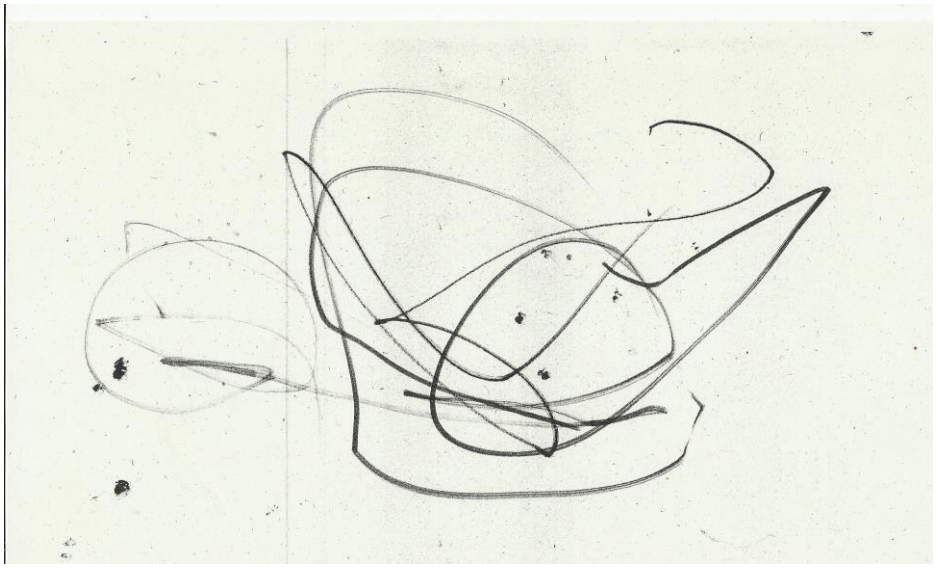
84. irudia. Haurrak borobil handia eta txikia erakusten dizkit

85. irudia. Ikasle batek eskuak paperean estanpatzen

86. irudia. Proposamenaren bukaerako egoera



87.irudia. Motrizitate fina garatu duen haur baten marrazkia



88. irudia. Motrizitate fina garatu ez duen haurraren marrazkia

VIII. Eranskina

89. irudia.Botilatik ur gehiago ateratzea lortzen du eta arrastoa hobe ikusten da

90 irudia. Zulo bakarreko botilarekin lurrean utzitako arrastoa

91. irudia. Zulo anitzeko botilarekin arrastoa uzten

92. irudia. Zulo anitzeko botilarekin utzitako arrastoa (VIII. eranskina)

93. irudia. Korrika eginez utzitako arrastoa: tantak **95. irudia**. Haurra borobila egiten

94. irudia. Haurra borobila egiten

95. irudia. Egindako borobila

96. irudia. Egindako bihurguneen arrastoa

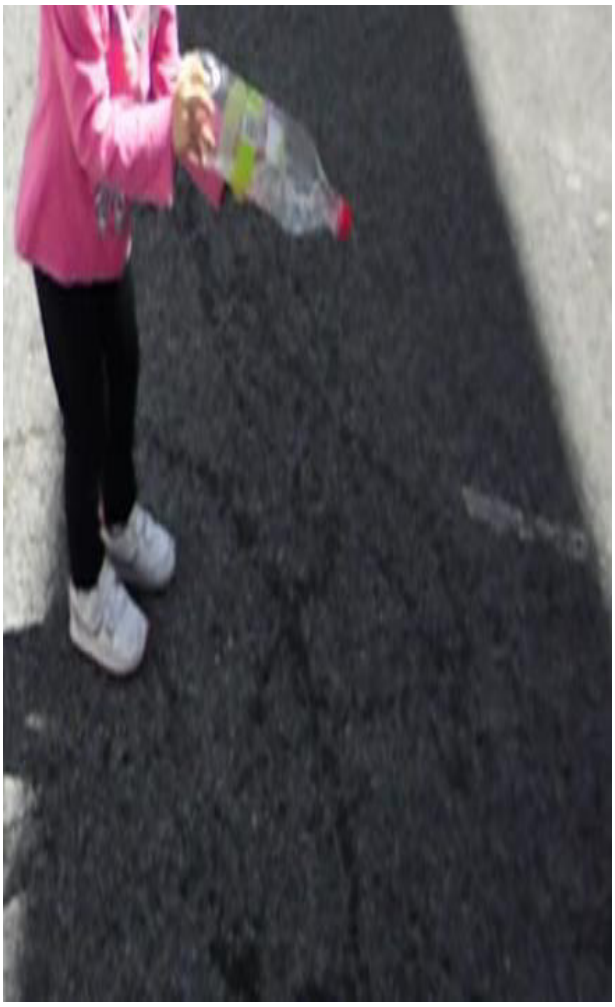
97. irudia. Ura goitik botatzen

98. irudia. Gotik botata urak egindako arrastoa

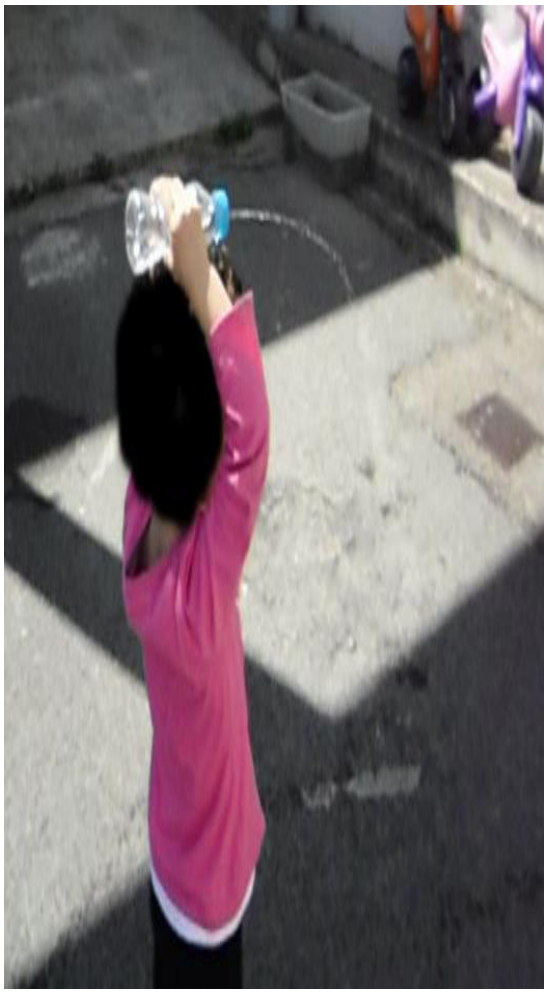
99. irudia. Ura lurraren gertutik botatzean uzten duen arrastoa

100. irudia. Botila buruaren gainean jarriz froga desberdinak egiten ditu haurrak

101. irudia. Haurrak botila buruarekin eusten du



102. irudia. Botila astinduz arrasto desberdinak lortzen ditu haurrak



103. irudia. Ura noraino bidali dezakeen frogatzen du haurrak

104. irudia. Ur botila astinduz lurrean utzitako ur tantak

105.irudia. Ura landarearen gainean botatzen

106 irudia. Botilaren laguntzaz landarea altxatzen saiatzen da, badaki arrastoa azpian egon behar dela

107. irudia. Azkenean, uraren arrastoa hostoen azpian aurkitzen du

108. irudia. Hostoak bereizten laguntzen diot arrastoa ikusi ahal izateko

109. Irudia. Uraren arrastoa estaltzen du

Leire Legaz Arozarena

110. irudia. Ura maldaren hasieran isurtzen du haurrak

111. irudia. Uraren abiadura hatzaren bidez gelditzen saiatzen da

112. irudia. Uraren abiadura eskuarekin gelditzea lortzen du

113. irudia. Ura txirristaren goiko aldetik isurtzen

114. irudia. Ura zutabearen gainean isurtzen

115. irudia. Ura zulo batetik isurtzen du haurrak

IX. Eranskina

116. irudia. Ikasle batek behar duen margoa ontzian isurtzen

117. Irudia. Pintzelarekin paperean indarrez kolpatzen, bi ikaslek eskuinarekin, hirugarrenak ezkerrarekin

118. irudia. Pintzelarekin kolpe arinak ematen

119. irudia. Ezkerreko eskuarekin pintzela paperean gozo-gozo kolpatzen

120. irudia. Ezkerreko eskuarekin paperean indarrez kolpatzen

121. irudia. Ezkerreko eskuarekin kolorez aldatu ondoren kolpeak ematen

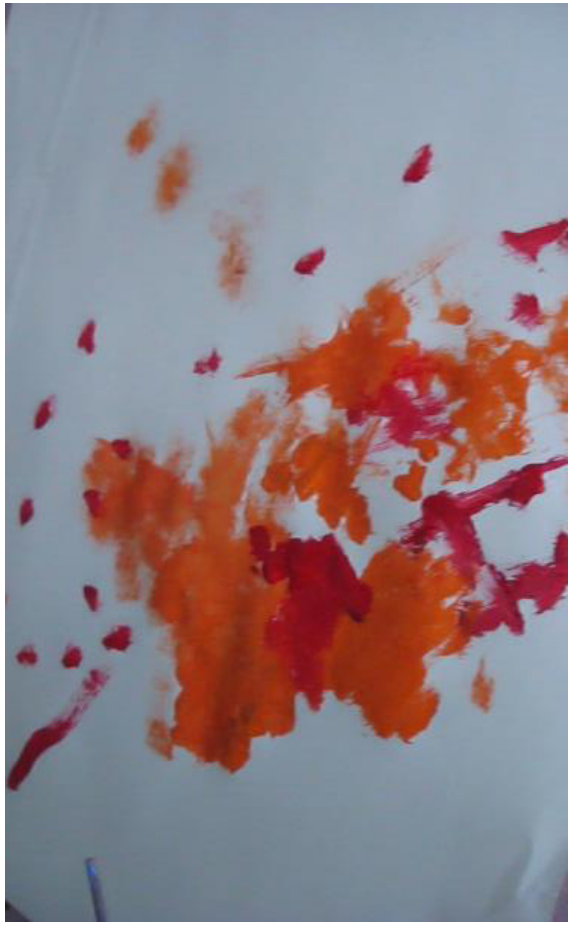
122. irudia. Eskuineko eskuarekin kolorez aldatu ondoren kolpeak ematen

123. irudia. Margo tanta bat paperean zehar irristatzen da

124. irudia. Haurrak margo tanta geldiarazten du

125. irudia. Behetik gora pintzelarekin paperean gozo-gozo kolpatzen

126. irudia. Pintzel mehearekin paperean kolpeak ematen ditu haurrak



127. irudia. Proposamenean egindako lanak