

EUSKARA

Mirari NAZABAL ZARATIEGI

**PROIEKTU BIDEZKO LANAREN
APLIKAZIOA HIZKUNTZA
IRAKASTEKO HAUR HEZKUNTZAN**

GBL / TFG 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

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

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro de Educación Infantil

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

PROIEKTU BIDEZKO LANAREN APLIKAZIOA
HIZKUNTZA IRAKASTEKO HAUR HEZKUNTZAN

Mirari NAZABAL ZARATIEGI

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Alumna

Mirari NAZABAL ZARATIEGI

Izenburua / Título

Proiektu bidezko lanaren aplikazioa hizkuntza irakasteko Haur Hezkuntzan
El trabajo por proyectos para la enseñanza del lenguaje en Educación Infantil

Gradua / Grado

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro de Educación Infantil

Ikastegia / Facultad

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

Zuzendaria / Directora

Paula KASARES CORRALES

Saila / Departamento

Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika Saila
Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua

Ikasturte akademikoa / Año académico

2013/2014

Seihilekoa / Semestre

Udaberria
Primavera

Hitzaurrea

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

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

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

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

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako moduluak bidea eman du Haur Hezkuntzako etapan proiektu bidezko lana hizkuntza irakasteko ola aplikatzen den aztertzeke.

Mirari Nazabal Zaratiegi

Didaktika eta diziplinako modulua atal teorikoan zehar garatzen da eta iturri desberdinetatik hartutako informazioaren bidez hizkuntza haurtzaroan nola garatzen den eta proiektu bidezko lanaren irizpide nabarmenenak zeintzuk diren aztertu da.

Halaber, Practicum moduluak aukera eman du aurretik teorian ikertu den guztia eta eskola baten errealitatea konparatzeko.

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 “INTRODUCCIÓN” “OBJETIVOS” eta “CONCLUSIONES” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

LABURPENA ETA GAKO HITZAK

Laburpena:

Jarraian aurkeztuko dudan lan honetan proiektu bidezko lana izango dut mintzagai, Haur Hezkuntzako etapan hizkuntzaren irakaskuntzari nola aplikatzen zaion aztertuz. Horretarako, lehenik eta behin, haurtzaroan hizkuntzaren garapena nola gauzatzen den landuko dut. Bigarrenik, lan proiektuen oinarri teorikoetan barrenduko naiz, haren sustraiak non dauden aztertuz, ideia nagusiak nondik hartzen dituen ikertuz eta, azkenik, lan egiteko modu honen irizpide nagusiak arakatuz. Amaitzeko, proiektuak hizkuntzaren irakaskuntzari nola aplikatzen zaizkion aztertuko dut, horretarako teorian esaten dena eskola bateko errealitatearekin konparatuz. Hori egin ahal izateko Iruñeko eskola batean murgildu naiz, non proiektuen bidez lan egiten den. Hori eginda, nire ikerketaren ondorioak adieraziko ditut..

GAKO HITZAK: proiektu bidezko lana; hizkuntza proiektuak; hizkuntzaren irakaskuntza Haur Hezkuntzan; haurren hizkuntzaren garapena; euskarazko irakaskuntza.

Abstract:

In this project I will speak about the project work, analyzing how it is applied to the language teaching in Pre-School education. For that, firstly, I will observe how the language development happens in childhood. Secondly, I will explain the theoretical bases of the project work, analyzing from where it comes, from where it takes the main ideas and, finally, which are the principal criteria of this way of working. To finish, I will examine how the projects method is applied to the language teaching and, for that, I am going to compare what theory says about the project work and the reality of a school. For that, I spent some weeks in a school from Pamplona, where the project work is applied. In this way, I would be able to show the conclusions.

KEY WORDS: projects method; language projects; language teaching in Pre-School education; development of childhood language; basque teaching.

Resumen:

En el trabajo que presento trataré sobre el trabajo por proyectos, observando de qué manera se aplica a la enseñanza del lenguaje en la etapa de Educación Infantil. Para eso, primero, partiré de cómo se desarrolla el lenguaje en la infancia. En segundo lugar, me adentraré en las bases teóricas del trabajo por proyectos, analizando cuáles son sus raíces, de qué ideas se nutre y, finalmente, cuáles son los principales criterios de esta forma de trabajo. Para finalizar, analizaré de qué manera se aplican los proyectos a la enseñanza del lenguaje y, para ello, contrastaré lo que la teoría expone y la realidad de una

escuela. Para eso, he estado varias semanas en una escuela de Pamplona. Finalmente expondré las conclusiones de esta investigación.

PALABRAS CLAVE: trabajo por proyectos; proyectos de lenguaje; enseñanza del lenguaje en Educación Infantil; desarrollo del lenguaje infantil; enseñanza en euskera.

Aurkibidea

Introducción

1. Objetivos	1
2. Proiektu bidezko lanaren oinarri teorikoak	2
2.1. Hizkuntzaren garapena haurtzaroan	2
2.2 Zer da proiektu bidezko lana	9
2.2.1 Istorio baten hasiera	9
2.2.2 Proiektu bidezko lana irakaskuntza estrategiatzat	14
2.3 Nola aplikatzen zaio hizkuntzaren irakaskuntzari	22
2.3.1 Hizkuntzaren erabilera aztertzeraz bideratzen diren hizkuntzaren zientziak	22
2.3.2 Hizkuntza ikasteko proiektuak	24
2.3.3 Proiektuak garatzeko prozesuaren eredia	28
2.3.4 Helburuen sekuentziazioa, antolaketa eta proiektukako lana	30
2.3.5 Nola antolatu idatzizko hizkuntzaren irakaskuntza	31
2.3.6 Ahozko hizkuntza	40
2.4 Hizkuntza Proiektuen irizpide nagusiak	41
3. Praktikarekiko harremana	43
3.1 Buztintxuri Ikastetxe Publikoa eta lan proiektuak	43
3.2 Bi proiektu ezberdinen garapena	47

Conclusiones

Erreferentzia bibliografikoak

Eranskinak

I. eranskina

II. eranskina

III. eranskina

IV. eranskina

INTRODUCCIÓN

El tema que he elegido para el Trabajo de Fin de Grado es el de la metodología por proyectos para aprender una lengua.

Desde que empecé la carrera y comencé a entrar en el mundo de la educación he ido siendo cada vez más consciente de qué es en lo que realmente creo. Digamos que la teoría que se imparte durante la carrera a veces me ha llamado la atención, pero la mayoría de las veces no ha sido así. Ha sido a la hora de ver las cosas en la propia realidad de una u otra escuela cuando realmente me he sentido identificada con lo que creo que debe ser la educación.

También he de decir que la metodología por proyectos la vivo desde cerca, ya que está ligada a mi vida por parte de mi madre, que también ejerce de maestra desde esta perspectiva educativa.

Para mí es como un puzzle; primero todas las piezas están esparcidas y hace falta colocarlas para completarlo. La idea que tiene uno o una sobre la educación cuando está empezando la carrera es un poco abstracta, digamos que se está perdido o perdida.

Van pasando los años, y una tiene diferentes profesores y profesoras con diferentes puntos de vista sobre la realidad de la educación, también se tiene la oportunidad de estar en varias escuelas, etcétera. Y así es como poco a poco una va completando ese puzzle que al principio estaba totalmente desperdigado, y lo que queda al final es lo que cada uno o una ha identificado como algo que encaja con la idea que tiene sobre educación.

Ese puzzle se completa, aunque como bien sabemos un/a maestro/a tiene que estar en continua formación y, por lo tanto, nunca te puedes cerrar a nuevas ideas y pensamientos. La educación, al igual que la sociedad va cambiando, tomando nuevos caminos y, por lo tanto, los y las docentes también tenemos que renovarnos.

En segundo curso de la carrera tuve la oportunidad de hacer las prácticas de una sola semana en el colegio público Buztintxuri, en el que se trabaja por proyectos. Dado que las prácticas se basaban más que todo en revisar la documentación de una escuela, no tuve mucha oportunidad de poder vivir en qué se basa la metodología por proyectos. Lo que no sabía era que dos años después volvería para, esta vez sí, hacer las prácticas de cuarto curso y empaparme de esta forma de trabajar. Es cierto que ya había leído artículos varios y estaba bastante informada, pero nada viene mejor que vivirlo.

La verdad que me he quedado sorprendida con lo que he podido vivir en esta escuela. A lo mejor tenemos ya bastante asumida esta metodología en Educación Infantil, pero no creo que sea el caso de Educación Primaria, cosa que en este colegio ya es realidad.

Habr  gente a favor de esta forma de trabajar, como la habrá en contra. A mí me ha quedado claro que funciona, y creo que es un tema sobre el que deberíamos reflexionar, porque   acaso no queremos educar a los alumnos y alumnas en su plenitud?   realmente la educación actual hace que eso sea posible?

El trabajo por proyectos quiere fomentar, como más tarde analizaremos, otro tipo de valores a los de la educación que prevalece hoy en día. Se entiende la educación desde otro punto de vista, dando mayor protagonismo al niño y, a su vez, se fomentan el pensar, el tomar decisiones, el tener responsabilidades, el opinar, la escucha activa, el dialogo, el negociar y llegar a acuerdos, etcétera.

El aprendizaje es funcional, lo cual significa que lo que se aprende es aplicable a la vida, a lo que a esos y esas niños y niñas les espera fuera de la escuela. Se pretende pues fomentar la autonomía, la cooperación y la capacidad de resolver problemas, para que, de ésta manera, sean ciudadanos y ciudadanas más competentes en la vida.

Es justamente lo que hoy en día no se está trabajando en la mayoría de escuelas, y se puede dar por supuesto que detrás hay ciertos intereses, ya que   interesa educar ciudadanos críticos?

Todos pensamos, pero   se nos da la oportunidad de expresarlo?   Nos conocemos realmente?   Qué sabemos de los demás?   Y de lo que aprendemos en la escuela?   Somos capaces de relacionar lo que se nos enseña en la escuela con la realidad?   Est n nuestros niños y niñas motivados?

Esas son solo algunas de las preguntas sobre las que deberíamos reflexionar, y no me refiero solo a los y las que estamos inmersos en el mundo de la educación. Creo firmemente que la educación es la base de todo, y es por eso que todos y todas deberíamos ser conscientes y críticos con la educación de hoy en día, ya que es un tema que nos concierne a todos y todas.

Yo ya tengo mis propias respuestas, y es por eso que defiendo una educación basada en otros valores y en otros roles. Este trabajo me da la oportunidad de exponer mis ideas y, por lo tanto, que mejor oportunidad que esta.

1. OBJETIVOS

Todo trabajo debe tener un/unos objetivos. Así pues, éstos son los de este trabajo:

1.- Plasmar las etapas del desarrollo del lenguaje en Educación Infantil, basándome para ello no solo en la teoría que existe, sino también en lo que estoy viendo en las últimas prácticas escolares, concretamente con niños y niñas bilingües, los cuales están escolarizados en euskera.

2.- Definir y presentar qué es y en qué se basa la metodología por proyectos: cuál es su historia, cuáles son las disciplinas teóricas de las que se nutre, cuáles sus características y, para terminar, los ejes de acción.

3.- Explicar de qué manera se está aplicando esta propuesta metodológica en la enseñanza del lenguaje, comparando teoría y práctica.

2. PROIEKTU BIDEZKO LANAREN OINARRI TEORIKOAK

2.1 Hizkuntzaren garapena haurtzaroan

Haurtzaroan hizkuntzaren garapena nola ematen den aztertzeko, honako aspektu hauetan jarriko dut begirada: lehenik eta behin idazkeraren psikogenesia aztertuko dut eta, bigarrenik, ahozkoatasunaren alorrean erregulartasun gramatikalaren jabe-kuntzaren teoriari so eginen diot.

Ondorengo lerroetan bi aspektu horietan sakonduko dut.

■ *Idazkeraren psikogenesia.*

Jarraian idazkeraren garapenaren deskripzioa, Konstruktibisten arabera, aztertuko dut. Umeek idazketa sistemaz dituzten kontzeptualizazioak hartuko ditut mintzagai.

Ibarrak dioenez (2008), Emilia Ferreiro eta Ana Teberosky-ren ikerketek kontzeptuen iraultza eragin zuten mintzaira idatziaren arloan:

-Eskolan irakatsi aurretik hasten dira idatziari buruzko ezagutzak, eskolaz kanpo dute sorrera

-Objektu linguistikoa da idazkera, ez soilik objektu grafikoa (ez da letra bat doinu batekin magiaren bidez lotzea). Idazkera alfabetikoa sistema mistoa da, ez dira guztiz fonologikoa, ez erabat morfologikoa, ez eta semantiko-fonologiko-morfologikoa ere.

-Idazkera ez da soilik kode grafikoa; eta hizkuntza idatzia ez da soilik idazkera. Ikasten duen umeak eraiki egiten du mintzaira idatzia, eta eraikuntza horretan kontzeptualizazioak daude.

Autoreak dio (2008) harrezkero ikerketa anitz egin direla hainbat hizkuntzetan umeek nola aurkitzen duten printzipio alfabetikoa aztertzeko, hau da, lehen idazkeretatik letra-doinu erlazioak bereganatu arteko ibilbidearen inguruan. Konstruktibistek idazkeraren eraikitzea aztertu duela aipatzen du, baina aldioro esanahiaren ikuspegiaren barrenduz, hau da, arlo semantiko-pragmatikoetan

sakondu dute. Eta arlo horretan sakontzen du Irune Ibarrek (2008) *Zer dira idazkera, ortografia eta puntuazioa* (Irune Ibarra, UEU, 2008) lanaren lehenengo kapituluan.

Haurrak idazkera alfabetikora iritsi arte urrats handiak egiten dituela esaten digu egileak (2008), baina oraindik ere beste arlo eta hitzarmen batzuk ulertu eta berrantolatu behar ditu: ortografia, puntuazioa, hitzen arteko tartekak eta abar. “Ikasleek ideia propioak dituzte idazkera alfabetikora iristen diren arte, eta gero ere izaten jarraitzen dute. Hipotesiak egiten dituzte hitzarmenak barneratzeko” (Ibarra, 2008, 10.or.)

Lehen maila. Idazkera helduaren ezaugarriak, berregitea da idaztea.

Ibarrek esaten duenez (2008) hasieran, hiru edo lau urteko haurren ustez honakoa da idaztea: “Helduen idazkeraren bereizgarritzat hartzen diren ezaugarriak imitatuz (etzana edo inprentakoa) idazteko ekintza umeak berak errepikatzea” (Ibarra, 2008, 12. or.).

Identifikatzen den oinarrizko forma etzana bada, grafismo lotuak berregingo ditu; identifikatutako oinarrizko forma inprentakoa bada, aldiz, grafismo bananduak berregingo ditu. Adibideak:

Maila honetan, hurrek adierazpen grafikoaren oinarrizko moduak desberdintzeko irizpideak bilatzen dituzte. Ildo horri jarraituz, edozein idazketa-sistemaren oinarrizko ezaugarrietako bi ezagutzen dituztela azpimarratzen du Ibarrek (2008):

-Formak arbitrarioak dira, letrek ez dituztelako objektuen formak berregiten.

-Modu linealean ordenatuak daude, marrazkiak ez bezala.

Nahiz eta bi ezaugarri horiek oso goiz agertzen diren txikien ekoizpenetan, arbitrariorotasunak ez du, halaberrez, konbentzionaltasuna adierazi nahi. Izan ere, autoreak azaltzen duen moduan “forma konbentzionalak oso goiz agertzen dira, eta umeek ez dute ahalegin intelektualik egiten letra berriak asmatzen: gizartetik hartzen dituzte letren formak eta bere horretan bereganatzen dituzte” (Ibarra, 2008, 14. or.).

Umeek oso txikitatik desberdindu ditzakete marrazkia eta idazketa. Ibarrek aipatzen du (2008) Tolchilnsky eta Levin-en ikerketetan, 3-5 bitarteko umeen artean, soilik txikienek egiten zituztela grafikoki ezberdindu ezin ziren idazkera eta marrazkiak.

Adierazpen ikoniko eta ez-ikonikoaren arteko desberdintasuna eraikiz joaten dira; baina hasieran, bi horien artean desberdintzeko, hots, marrazkia den edo idazketa den jakiteko, beharrezkoa da haurrak jaso dituen instrukzioak edota bere asmoak zeintzuk diren ezagutzea. “Ekoizpen-baldintzek soilik definitzen dute ekoizpen grafiko zehatz bat idazketa edo marrazketa den” (Ibarra, 2008, 14. or.)

Hasieran letren eta zenbakien arteko interferentziak gertatzen dira; hala ere, oso txikitatik baten eta bestearen funtzioak desberdindu ditzakete, forma grafikoak oraindik desberdindu ez arren.

Oinarrizko grafismoak, sasiletrak agertzen dira.

Bigarren maila. Idazkera desberdinduak sortzeko formalki erregulatutako ekoizpena idaztea

Forma grafikoek gero eta antz handiagoa dute letra konbentzionalekin.

-Edozein letra multzok edozein hitz adierazten du:

Ibarrek (2008) Ferreriro eta Teberoskyren hitz batzuk gogorarazten dizkigu: “Idatzizko izenak (umeenak edo beste pertsona batzuenak) marrazkia letra multzo batekin ordezkatzeko modu bat dira. Nozio hori orokortzen dutenean, hala ere, pentsa dezakete oraindik edozein zeinu grafikok edo edozein letra multzok edozein hitz adierazten duela” (Ibarra, 2008, 18.or.).

Hasieran edozien gauza idazten dute zeinu multzo jakin batekin; idazkera finkoa deitzen zaio.

-Hipotesi erreferentziala:

Hipotesi honek adierazten duena honakoa da: beharbada, idazten diren letrak zerikusia izango dute erreferentzia egiten dioten objektuarekin. Hau da, letra kopurua edo letra mota aldatzeak zerikusia izango du adierazitako objektuen arlo zenbakarrien aldaketekin. Modu horretan, hipotesi erreferentzialak “erlazioa ezartzen du hizkuntzaren eta munduaren artea” (Ibarra, 2008, 20.or.).

- Aldaketa kuantitatiboak eta kualitatiboak:

Helduek batzuetan letra gutxirekin idazten dutenez eta beste batzuetan askorekin, Ibarra dio (2008), umeak bere buruari galdetzen diola zergatik aldatzen ote den letra kopurua.

Garai honetan umeek baldintza kuantitatiboak eta kualitatiboak ezartzen dituzte. Baldintza kuantitatiboak: hitz batek gutxienez zenbat letra izan behar dituen. Baldintza kualitatiboak: nola aldatu behar diren letrak. Garai honetan, grafikotik sinbolora igarotzen dira.

Aldaketa kuantitatiboak:

Kantitatea kontrolatu gabe has daitezke idazten.

Ibarra adierazten duen bezala (2008), kopuru-aldaketak kontrolatzeko beste modu bat gutxieneko eta gehienezko letra kopurua ezartzea da. “Intrarelational quantitative differentiation deitu izan zaio desberdintasun kuantitatiboak ezartzeko bide honi” (Ibarra, 2008, 22.or.) .

Aurretik azaldutako hipotesi erreferentziala frogatzen dabilenez, letra gehiago erabiliko dituzte objektu multzo bat adierazteko eta letra gutxiago objektu bakarra adierazteko, esaterako.

Aldaketa kualitatiboak:

Ardatz kualitatiboa landuz ere lor daiteke idazkeren arteko desberdintasuna. Hoanako aukerak ematen ditu Ibarra (2008):

-Idatzitako testu batek ezin du errepikatutako letra berbera eduki. Izen bat letra desberdinekin idatzita egon behar da. Letra berbera gehienez ere bitan agertuko da kate berdinean. “Intrarelational qualitative differentiation deitu izan zaio honi” (Ibarra, 2008, 25.or.).

Haurrak forma grafikoen sail zabala badauka, letra desberdinak erabil ditzake hitz desberdinetarako. Aldiz, forma grafikoen sail mugatua badu, letra bat edo bi alda ditzake.

Garrantzizkoa da aipatzea alde kuantitatiboetako dagozkien ezaugarrien bilakaetak eta arlo kualitatiboarenak ez dutela erabateko elkarreraginik. Hau da, arlo kuantitatiboetako aurrerapenak ez doaz batera arlo kualitatiboko urratsekin. Aldika, bien artean elkarreragina gertatu arren, inolaz ere ez doaz aldi berean (Nemirovsky, 1999, Ibarrek aipatua).

Ferreiroren arabera (1991, Ibarrek aipatua), aldaketa kualitatiboaren eta kuantitatiboaren kontrol jarraitu eta progresiboak idazkeren arteko desberdintasunak eraikitzen erabaten du haurra. Hori da bigarren mailako lorpen nagusietako bat.

Hirugarren maila: idazkera silabikoak

“Hitzaren zatitze silabikoak kontrolatutako ekoizpena da idaztea” (Ibarra, 2008, 27.or.).

Ibarrek dioenaren arabera (2008), aurreko bi garaiei aurre silabikoak ere deitu izan zaie. Hirugarren mailan, idazkeraren fonetizazioan sartzen da umea. Hemendik aurrera, doinuen eta idazkeraren alderdi grafikoaren arteko erlazioa ezartzen hasten dira, hiru garapen-modu jarraituen bidez: hipotesi silabikoa, silabiko-alfabetikoa eta alfabetikoa.

Autoreak esaten duenez, hasieran baliteke doinu-balio konbentzionalarekin ez erlazionatzea, zeren eta hasieran idazti behar den grafia kopuruak kontrolatzen baitu segmentazioa. Adibidez, “igela” idazteko, “aee” idatz dezakete.

Apurka-apurka, silaba bakoitza adierazteko erabiltzen den letra hitzaren alde fonetikoarekin erlazionatzen dute, eta hitzartuta dagoen erarantz hurbiltze dira.

Ferreirok dioenez (1985, Ibarrek aipatua), ikuspuntu kognitibotik begiratuta, hipotesi silabikoak arazo garrantzitsu eta orokor bat ebazteko saiakera adierazten du: osotasunaren eta hori osatzen duten zatien (letren) arteko erlazioa. Silabak, banan-banan korrespondentzian jartzen dira letrekin.

Hirugarren maila honetan sortzen diren gatazkek aurrera egiten lagunduko diote haurrari. Honako gatazka hauek izanen ditu haurrak garapeneko une honetan:

Nola idatzi silaba bakarreko hitzak? Esaterako “ni”.

Nola idatzi letra guztiak berdinak dituzten hitzak? Esaterako, “hartza” idazteko AA jartzen bada eta “ama” idazteko AA idazten bada, zer egin?

Izen propioak ezin dira erdizka idatzi. Laguna Mara deitzen bada eta AA idazten baduzu, laguna haserretu egingo da.

Kontsonanteak: soluzio bat izan daitezke. Gelan Sara deitzen den neska bat egonez gero edo Harkaitz izeneko bat...Batuetan, Mara ARA eta hartza HARA idazten hasten dira...

Silabak bokalekin edo kontsonanteekin idatz daitezke, edo nahasian.

Laugarren maila: hitzaren segmentazio silabiko-alfabetikoak kontrolatutako ekoizpena da idaztea.

Ferreiroren ustez (honek aipatua: Ibarak, 2008), hipotesi silabikoa guztiz alboratu gabe, umeak beste bat hasten dira frogatzen: silabiko-alfabetikoa. Letra batzuek silabaren tokia betetzen dute eta beste batzuek fonemena betetzen dute.

Dagoeneko, idatzi beharreko letrak ez dira edozein letra, baizik eta balio egonkorrak dituztenak (silabikoak edo fonetikoak).

Ibarak dio (2008) trantsizio fase honetan erlazio silabikoari eusten zaiola, baina, aldi berean, zalantzan jartzen dela. Silaba batzuk letra bakarrekoak izaten dira eta beste batzuk, ordea, letra bat baino gehiagokoak. Silaba barruko osagaiak adierazteko letrak erabiltzen dituzte, baina silabaren elementu batzuk notaziorik gabe gelditzen dira; horregatik idazten dute hitzaren kontsonante eta bokal kopurua baino letra kopuru txikiagoa.

Bosgarren maila: hitzaren erabateko segmentazio alfabetikoak kontrolatutako ekoizpena da idaztea

Garai honetan, hitzaren kontsonante eta bokal bakoitzari letra bat dagokio (*eskola* ESKOLA idatziko du).

Baina, korrespondentzia alfabetikoak ez du halaberrez ortografikoki zuzen dagoen idazkera esan nahi (Ibarra, 2008).

Beste arazo batzuei ere irtenbidea aurkituko die haurrak, besteak beste, letra larrien eta txikien arteko bereizketari eta hitzen arteko espazioari (Ibarra, 2008).

■ *Ahozkotasuna. Erregularitasun gramatikalen jabekuntzaren teoria.*

Hizkuntzaren ikaskuntzak, beste hainbat giza jokaerak bezalako prozesua jarraitzen duela esan daitekeenez, aroka eginen da hau ere. Hori dela eta, hizkuntzaren, edo zehazkiago esanda, egitura gramatikalen gaineko ezagutzaren jabekuntza eta garapena aroka zati daitekeen prozesu baten bidez igarotzen da (Zubiri, 1996-97):

- 1. aroa: Aro aurregramatikala: unitate ez aztertuen aroa.
- 2. aroa: erregela akastunen aroa.
- 3. aroa: erregela zurrunen aroa.
- 4. aroa: erregela malguen aroa.

Lehenbiziko aroan, aro aurregramatikalean, haurrak ez du unitate morfosintaktikorik erabiltzen (Zubiri, 1996-97). Haurrak ez ditu, hortaz, egitura gramatikalak menperatzen.

Gramatikalizazio garaian (bigarren arotik aurrera) une desberdinak bereizi behar dira. Lehenengoz, bigarren aroa deitu duguna legoke. Aro honetan hasten da haurra egitura jakin bat erabiltzen lehenengo aldiz. Garai honetan, haurrak egitezko eta ezegitezko hutsak burutzen ditu, hau da, zenbaitetan unitate morfosintaktiko hori zuzen erabiltzen du, beste zenbaitetan, behar izanda ere, ez du erabiltzen (ezegitezko hutsak), eta besteetan behar ez denean ere erabiltzen du (egitezko hutsak). Esaterako, adlatiboa ikasterakoan helduaren Nora bota duzu? Galderari basura erantzun diezaioeke (ezegitezko hutsak), edo basurarara moduko formak eman ditzake (egitezko hutsak) (Zubiri, 1996-97).

Egileak dioenaren arabera (1996-97), une hori igaro ondoren erregela zurrunen arora igarotzen da, hirugarrenera alegia. Haurrak ikasi du araua zein den, baina era zurrunegian erabiltzen duenez berez ez dagokion adibideetara ere hedatzen du berriz ere hutsak eginez. Esate baterako, adlatiboaren adibidearekin jarraikiz, une batean haurrek nora? Galderari erantzuteko gora esan beharrean goiara esaten dute, hau da, goi(a) formatik abiatzen dira + -ra adlatiboko kasu atzizkia erantsiz.

Azkeneko aroan, laugarrenean edo erregela malguen aroan, haurrak erabiltzen dituen gramatika egiturak helduak erabiltzen dituenen parekoak dira, eta aurreko aroan agertzen ziren hutsak desagertu egiten dira oraingoan.

2.2 Zer da proiektu bidezko lana?

2.2.1 Istorio baten hasiera

1980. hamarkadatik aurrera kurrikuluma beste modu batean antolatzeko beharra sumatzen da. Horrek eramaten gaitu irakasgai desberdinetan antolaturik dagoen kurrikulum batetik, ikasleen interesekiko lotura duten arazoen edo ikasketa gaien arabera antolatuta dagoen kurrikulum batera. Helburu hori lortu nahi zen aurretik arrakasta izandako zenbait hezkuntzaren gaineko tradizio nahiz eskolaren eta kurrikulumaren funtzioa birpentsatzea proposatzen zuten eztabaidak kontuan izanez. Horrela, ikasle guztiek eskola ikasteko “eremu” gisa izango zuten (Hernandez, 2002).

Dewey, Kilpatrick eta Stenhouse proposamenek, esaterako, arrakasta izan zuten garai hartan, eta aipatzekoak dira (1920 eta 1970 artekoak). Proposamen horiek ikasle askori eskola ikasteko eremu ezinobea izatea ahalbidetu diete. Beste arrazoi batzuen artean, adibidez, erakutsi zutelako pobreak, langilegoaren seme-alabak, ez zirela problematikoak euren erreferenteetan pentsatuz gero; edota ez zirela klase altuagokoak baino inteligentzia gutxiagokoak, euren kezkei zentzua emateko duten beharra islatzen duen kurrikuluma prestatzen bazen (Hernandez, 2002).

Proiektu bidezko lana izendapenaren sustraiak XX. mendearen hasierako Eskola Berria izenekoaren hasieran, eta zehatzago, Dewey-ren eta haren

jarraitzailea izan zen Kilpatrick-en obran daude. Kilpatrickek irakaskuntza mota hori definitu zuen "Proiektuen metodoa" izeneko lanean. Egile horren arabera, proiektua interesgarria den zerbait -ebatzi nahi den problema dela, burutu beharreko zeregina dela- egiteko asmoz askatasunez hautatzen den lan-plana da. Beraz, egile horrek mota ezberdinetako proiektuak bereizten ditu: batzuk jakitera bideratzen dira; beste batzuk, berriz, egitera (Camps eta Vila, 1994) Kilpatrick eguneroko bizimodura begira eta ikuspegi globalizatzaile batez hezkuntza-praktikak garatzeko komenigarritasun eta egokitasunaren alde agertu zela. Deweyk irakaskuntzaz zuen ikusmoldea eta horren inplementazioa, metodologia horren garapena ahalbidetu duten erreferentzia teorikoetako bat izan liteke (Arregi, 2009)

Jarraian proiektu bidezko metodologiaren aitzindariak aurkeztuko ditut, haien ideia eta ekarpenetan sakonduz. Lehenengoa John Dewey da, bere garaian hezkuntzaren inguruan nagusitzen ziren ideiekin hautsi zuena. Bigarrena, William. H. Kilpatrick, John Deweyren ikasle izandakoa eta proiektu bidezko metodologiaren sortzailetzat duguna.

■ *John Dewey: proiektu bidezko lanaren aitzindaria.*

Bere pentsamendu eta ideiak hobeto ulertzeko, komenigarria da bere garaiko hezkuntza zertan oinarritzen zen aztertzea (Chavez, 2003): XIX mendearen amaieran eta XX.aren hasieran pentsatzen zen haurra hasi behar zela bere gizartea ezagutzen eta horretarako diziplinetan antolatutako ezagutzaz hornitu behar zen haurra, hala nola, matematikaz, historiaz, literaturaz eta beste batzuek. Ikasleari buruz zegoen ideia nagusiak zioen haurrak gaitasuna zuela eskaintzen zitzaion informazio guztia bereganatzeko, eta bitartean irakasleak transmititzailearen papera hartzen zuen. Ikasleengandik espero zena pasibitatea eta informazioaren buruz ikastea izan zen.

Deweyk hezkuntza praktika horien kontra jo zuen, autoritarioa zelakoan. Irakasleak zuen boterea eta gauzak goitik inposatzen ziren.

Gainera, Deweyk uste zuen eskolak haurrei aukera eman behar zela ezagutzak egiaztatzeko, eta gainera, haiek arazoak konpontzeko gaitasunak garatu eta bereganatu behar zituztela, horregatik eskola laborategi baten

antzera ikusten zuen, eta hezkuntza prozesu demokratiko bezala: “La escuela ha de representar la vida presente, que ha de ser tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juego” (Luzuriaga, 1992, Chavezek aipatua).

Bere meritua izan zen erreforma bat bultzatzea. Bertan ezartzen zuen ikasleen egunerokotasunarekin lotutako aspektuak aztertzea, eskoletan hurrek sufritzen zuten pasibotasuna alde batera uztea libreki euren intereseko gaiak ikertzeko eta maisu-maistren mahaiak eta ikasleen mahai indibidualak desagertu zitezten; honek guztiak Proiektu Bidezko Metodologiari bidea eman zion, bere ikasle izandako William Kilpatrickek ondoren garatuko zuena.

The school and society liburuan (Chavez, 2003), Deweyk hezkuntza tradizionalaren puntu nagusi batzuk azpimarratzen ditu, hala nola, metodoen uniformetasuna eta gelako ikasle kopuru altua. Hausnartu egiten du eskolak “bizitzako eremu” izatearen garrantziaren inguruan, non hurrek pertsona indibidualek bezala jokatu dezaketen eta ez ilaretan entzuteko prest dauden umeen multzoa bezala.

Democracy and education (Chavez, 2003) Deweyren beste lan bat da. Bertan, eskola hezteko gunetako ikusten du eta heldutasunik ezari garrantzia ematen dio; baina ez bereganatu gabeko gaitasunak daudelakoan, baizik eta orainaldiko indar baten antzera, garatzeko dagoen potentzialtasuntzat. Autoreak dio gizakiak edozein ekintza ikasi behar duenean jokatu behar duela momentuko baldintzen arabera, horrek aurrera egiteko metodoak garatzeko aukera ematen dizkiolarik, baina garrantzitsuena da “ikasten ikasteko” ohitura garatzen dela: “La inclinación a aprender de la vida misma y a tomar las condiciones de la vida de manera que todos aprendan en el proceso de vivir es el producto más codiciado de la escolaridad” (Dewey, 1995, Chavezek aipatua).

Hezkuntzaren helburuen inguruan aritzen den kapitulari begira, bi helburu mota desberdintzen ditu (Chavez, 2003): helburu egokiak eta kanpotik ezarritakoak. Helburu egokiei dagokienez, Deweyk adierazten du helburu bat benetan hezitzailea izateko ikasleen jarduera eta beharretan oinarritua egon behar dela; kontuan izan behar ditu hurren gaitasunak askatu eta garatzeko

zer nolako ingurua behar den eta, gainera, bat etorri behar da lankidetzazko irakaskuntza metodoen erabilerarekin.

Helburu zurronek, kanpotik ezarritakoek, ondorio negatiboak dituzte bai ikasleengan bai irakasleengan; lehenik eta behin, hauek helburu horiek jartzera behartuta ikusten dutelako euren burua; irakasleak ez ditu bere gaitasunak erabiltzen haurren interesak aintzat hartzeko, baizik eta testuliburu batek, eskola programazio batek edo botere gehiagoko pertsona batek dioenari jarraitzeko. Helburu zurrunen arabera jokatzek esan nahi du irizpiderik gabe jokatzek, eta horrek beti ekarriko ditu ondorio desagokiak.

Honetaz gain, Deweyk pentsatzearen ekintza metodo bezala ikusten du, eta ikuspegi horretatik datorkigu arazoaren metodoa ikaskuntzarako egokiena bezala ikustek. Arazoaren metodoak bost etapa ditu:

Lehenengoa, ikaslearen esperientzia batetik hasten da, abiapuntua haurraren egoera bereki bat izan beharko da.

Bigarren etapan arazoaren definizioari ekingo zaio.

Hirugarrengoa ikasleak eta irakaslea ideia, datu eta aurretiko esperientzietan pentsatzen jartzen dira, arazoaren ebazpena bilatzeko asmotan. Etapa honetan garrantzitsutzat jotzen du egiteko dauden ekintzek emango dituzten emaitzen iragarpena.

Laugarren etapan hipotesiak botatzen dira, ikasleak ebazpen egokiena zein den pentsatuko du.,

Bostgarren etapan, haurrak bere ideien baliagarritasuna frogatuko du..

■ *William H. Kilpatrick: proiektu bidezko lanaren sortzailea.*

Bere graduondoko lehen urtea amaituta, Blakeyko eskolan plaza eskuratu zuen Kilpatrickek, eta derrigorrezko baldintza bezala pedagogia kurtso batean parte hartu behar zuen, Heinrich Pestalozziren ideien inguruko konferentzia bat entzunez. Bertan, lehenengo aldiz ulertu zuen irakaskuntza egokirako gakoetako bat ikasleei esperientzia esanguratsu eta interesgarriak eskaintzeko zela (Heiblum eta G.Medrano, 2010).

Heiblum eta G.Medranok esaten dutenez (2010), pentsamenduari buruz zuen ikuspegiak zioen hau bera etengabeko berrikuntzan dauden ideiak direla, beraz Kilpatrickek defendatzen zuen hezkuntza berriak ideia berritzaile horiek onartu behar zituela. Bere iritziz hezkuntzak bizitza hobetzeko balio zuen, izan ere gizaki hobeak bilakatzean hauek euren gizarte ingurua hobetzeko prest egon zitezkeen.

Bere ustez hezkuntza bizitzaren berreraikipena da, non ikaskuntza ematen den. Ikaskuntza hori beti subjektuaren ekintzan oinarritzen da; hemen Deweyren “ikasten ikastea” ideia antzeman daiteke. Berak dio bizitzak aurrera egiten duen heinean esperotako eta espero ez genituen egoera batzuk ematen direla eta hezitzaileek beti espero ez duten horrekiko erne egon behar dutela, pentsamendu irekiarekin, egoera horri erantzun ahal izateko.

Ikastea sortzea da, izan ere, bizitzak eskaintzen digun egoera bakoitzean soluzio bat bilatu behar dugu. Hau ere azpimarratzea garrantzitsua da: ikasteko zelako garrantzia duen bestetik elkarlanak, demokrazia egon dadin ezinbesteko baldintza dena, hori baita hezkuntzaren ezaugarri ezinbestekoa.

Defendatu zuen beste ideietako bat izan zen haurrak bere ingurunearekin unitate bakarra osatzen duela, horregatik eskolak haurrei eskaini behar die aukera bizitzaren inguruko ikuspegi osatua ahalbidetuko dien esperientziak garatzeko (Heiblum eta G.Medrano, 2010). Horregatik eskolak ezin ditu saihestu eztabaidatsuak diren gaiak, horrek ekartzen duelako bere gizarte errealitatearekiko interesik ez duten pertsonak sortzea. Eskolak haurren pentsamendua ahalbidetu eta sustatu behar du.

Metodoei dagokienez, hauek baliabide esperimental bezala kontsideratu behar dira, etengabeko analisisan egon behar direnak, sortzen dituzten emaitzak zeintzuk diren aztertuz; berez, hezkuntza prozesu guztia esperimentala izan beharko luke, gertatzen dena aztertuz, arauak ezarriz baina ez modu dogmatikoan baizik eta esperimentalki entsaiatzen; eskola programak berak ere hezkuntza esperientzien segida izan beharko luke (Heiblum eta G.Medrano, 2010).

Haren iritziz hezkuntza gidatua egon behar da hiritar arduratsu, pentsakor eta elkarlaneko espiritua dutenak sortzeko, gizarte demokratikoa hezitzea bezalakoa izango litzatekena.

Kilpatrickek, ikustean haurrak haientzako zentzua zuenarekin arduratzen zirela, bere ikasleen interesetatik abiatzeko ardura hartu zuela diote Heiblum eta G.Medranok (2010). Ikaslea pertsona autonomo bezala ikusten du, bere kabuz egiteko gai, eta modu horretan bere interesak beste edozer baino garrantzitsuagoak bihurtzen dira. Honetarako ezinbestekoa da haurraren konfidantza izatea eta egiten denean bera inplikaturik egotea, bere adierazpenari ezinbesteko garrantzia emanez.

Irakaslearen egitekoak ere garrantzia du Kilpatrickentzat. Berak uste du kalifikazioak ez direla beharrezkoak, izan ere ikasleak ikusi behar du irakaslea berarekiko interesatua dagoela eta kalifikazioek kontrako sentimendua sortzen zuten.

Modu berean errespetua ezinbestekoa da, haurra duintasun osoko gizakitako jo behar da. Horregatik maisu-maistren papera euren ikasleen interesak eta hobeto heitzeko balore egokia eta beharrezkoak bilatzea da.

2.2.2 Proiektu bidezko lana irakaskuntza estrategiatzat.

Esan bezala, metodologia honen aurrekariak John Dewey eta William. H. Kilpatrick izan ziren. Biek eskolan egiten ziren jarduerak haurren interes eta beharrei lotuta egotea zeinen garrantzitsua zen azalarazi nahi zuten, modu horretan bizitzako egoera desberdinei aurre egiteko gaitasun eta potentzialtasunak garatu zitezkeelako.

Bi autore horietaz gain, proiektu bidezko lana zein ideietan oinarritzen den aztertuko dugu (Chavez, 2003):

■ *Diziplina teorikoak:*

- Eskola Berria:

Metodologia honen oinarri nagusiak Eskola Berrian daude. Bertatik hartzen dituen ideietako batzuk honako hauek dira: hezkuntza ekintza bizitza errealetik ez bereiztea (unitate bakarra osa dezaten), egin beharreko lana ikasleen mailara moldatzea eta ikaslea bera jarduerak burutzen dituen izan dadin ahalbidetzea.

- Psikologia Funtzionala

Bestetik, Psikologia Funtzionalaren ideia nagusi bat ere bere egiten du. Honen arabera, pentsatzea egokitzapen tresna bat da, bizitzeko pentsatzen dugu; zerbait egiteko aurretik gure buruetan proiektatu behar dugu.

Pentsamendua sortzen da gizakiak bere ingurura egokitzeko duen behararengatik; hori dela eta, proiektu bidezko metodologiaren oinarria da ikasleen arazoetatik abiatzea pentsamendua sustatzeko, pentsatzeak suposatzen duelako aurretiko esperientzietan bilatzea eta oraingo arazorako soluzio alternatiboak bilatzea.

- Pentsamendua ebaluatzea

Lan egiteko modu honen beste oinarrietako batek dio epaitu behar direla dagoen arazoa ebazteko egin diren suposizio edo hipotesiak, hau da, ikasleek objetiboki euren pentsamendua ebaluatzea, egiten dituzten ekintzekiko kontziente izan daitezen.

- Elkarlana

Sortzez izaki sozialak garenez, metodoaren beste oinarrietako bat elkarlanean oinarritzen da. Hori dela eta, modu honetan lan egiten denean giza harremanak, taldearen partaide izatearen sentimendua eta amankomunean arazoak ebaztea landu behar dira.

Emerge un tejido de deseos e interrogantes que potencia las relaciones con los saberes, conocimientos y sujetos Es un tejido revelador donde las personas se escuchan a sí mismas, se miran hacia dentro y en las otras personas. Se coreografía

así una forma de ser, una manera de vivir y convivir donde cualquier persona pueda señalar nuevas rutas por explorar (Anguita, Hernandez eta Ventura, 2010, 79. or.).

■ *Proiektu motak:*

Lan egiteko modu honen oinarriak zeintzuk diren aztertuta, oraingoan Kilpatrickek proiektuak sailkatzeko erabili zuen irizpideari so egingo diogu.

Bizitzak egoera anitzak eskaintzen dizkigu, horregatik Kilpatrickek proiektuak lau taldetan bereizi zituen (Chavez, 2003): trebetasun edo ideiaren bat eransteko proiektuak; talde honen barruan daude objektu bat sortzea helburu dutena, mahai bat esaterako, edo idatzi bat, gutuna, idazlana... baita jokuren bat antolatzea ere.

Berria den zerbait esperimentatzeko direnak: hemen bizitzen diren esperientziak zerikusia dute, adibidez, haurrek ezagutzen ez duten lekuren batera ateraldia egitea, aurretik entzun gabeko musikarekin kontaktua izatea, margo eta eskulturez gozatzea eta abar.

Zailtasun intelektual batean ordena jartzea; kasu honetan lantzen diren proiektuek haurrei ahalbidetzen diete egoera baten kausak zeintzuk diren ezagutu eta begiztatzea, zergatik garai batzuetan besteetan baino euri gehiago egiten duen, zergatik herrialde batzuk beste batzuk baino garatuago dauden, zergatik ohitura eta kultura desberdinak dauden eta abar.

Informazioaren bat eskuratzeko edo praktikaren bat burutzeko proiektuak, esaterako liburu eta entziklopedietan gairen bat ikertzea, hiztegia erabiltzea eta abar.

Sortzen den zalantza honakoa da: nork proposatu behar ditu proiektuak? Definitiboki haurrak dira proiektuak proposatu behar dituztenak, hauek (proiektuak) ongi gara daitezten eta hezkuntza-erantzukizunak eman ditzaten. Dena den, talde bat lan egiteko modu honekin ohituta ez dagoenean irakaslea izango da, haurren interesak ezagututa, gaiak proposatuko dituen, eta adi egonen da ikasleek iniziatiba gehiago dutenerako eta ohitzen direnerako, modu honetan haiek hasiko direlako proposamenak egiten.

■ *Proiektuak garatzea:*

Proiektu motak azalduta, hauen garapena nolakoa izaten den aztertuko dugu.

Lehenik eta behin, argi utzi behar da etapa batzuk egon badauden ere hauek ez direla zurrinak, izan ere ikasleek proiektua edozein etapetatik has dezakete, nahiz eta atzera bueltatu beharko diren behar duten bakoitzean; zentzu honetan, etapak hor daude irakasleak lana prestatu eta antola dezan; etapa horiek zerikusia daukate lehenik eta behin egoera arazotsuarekin, hasieratik proiektatu behar dena, datuak bildu, aztertu, datuak analizatu, hipotesiak burutu edo ebazpen posibleak pentsatu, horietakoren bat aukeratu eta , azkenik, ebaluazioa burutu (Chavez, 2003).

Aurretik esaten genuen bezala, bizitzan egoera anitz bizi ditugu, hortaz gelan proposatzen diren proiektuak ikasleen bizitzako arazo errealetatik eratorritakoak badira, bere ezaugarrietako bat irakaskuntzaren globalizazioa izanen dela esaten du Chavezek (2003). Eta arazo errealetatik eratorritako arazoak abiapuntua badira, orduan kurrikulum zurruna, irakasgai zurrinak eta ikasle-ezagutza harremana birpentsatzera eramaten gaitu.

“Siempre lo hemos considerado una estrategia para replantear las relaciones pedagógicas; cuestionar el currículo por materias y la relación entre información, conocimiento y saber; revisar la desvinculación entre el sujeto que aprende y el aprendizaje; y quebrar la distancia entre el dentro y el fuera de la escuela, entre lo establecido y lo emergente” (Anguita, Hernandez eta Ventura, 2010, 80.or.).

Ez dago irakasgai edo diziplina zehatzik, horregatik bizitza errealeko egoera arazotsu bat ebazteko irakurketa erabili behar da idatzizko informazioa bilatzen denean, matematika kalkuluren bat egin behar badugu, idazketa daturen bat erregistratzeko, eta abar. Zetzu honetan, irakaskuntzaren globalizazioak esan nahi du diziplina desberdinak erabiltzea arazoa ebazteko (Chavez, 2003).

Horrela bada, proiektuka lan egiteak malgutasun bat egotea suposatzen du (Nemyrovsky, 1999), izan ere: “... ikaskuntza berrantolakuntzazko prozesutako ulertzeak -eta ez ezagutzak pilatzeko prozesu sinple bezala- suposatzen du malgutasun bat egon behar dela egiten den lanean haurren eta ezagutzen

artean ezartzen diren harremanen arabera, eta ezagutza berriek ekartzen dituzten arazoei eusteko” (D.Lerner eta A. Palacios, 1992, Nemyrovskyk aipatua).

Horrela, dio Nemyrovskyk (1999), proposamena malgua da, gela malgua da, sekuentzia didaktikoak malguak dira, eskola malgua da eta irakasleak malguak dira; malgutasun eta izaera ireki horren arabera irakaskuntzak dimentsio berriak bereganatzen ditu.

Dinamika honekin garatutako proiektu batekin ezinbestean elkarlanera jotzen da, izan ere ikasle bakoitzaren gaitasunak eta potentzialtasunak probesten dira taldean lan eginez. Berdinen arteko elkarrekintzak haurrari laguntzen dio “besteen ikuspuntuaren inguruko kontzientzia hartzen, negoziatzen ikasten eta, beharrezkoa bada, bakoitzaren posizioa alde batera uzten, edo bakoitzaren interesak alde batera utziz taldeko helburuei lehentasuna ematen” (I. Solé, 1997, Nemyrovsky-k aipatua)

Bere aldetik, Ana María Kaufmanek bere liburuan azpimarratzen du ezagutza iturritzat haurren arteko elkarrekintzak duen garrantzia: “Nik ematen dizut, zuk ematen didazu, hark ematen dit...” (A.M Kaufman, 1988, Nemyrovskyk aipatua).

Chavezek (2003) irakaslea gidaritzat definitzen du, aholkuak ematen ditu, zalantzak ebazten, ikasleei gogoia piztuz, gidatuz, lagunduz inposaketik gabe, libreki lan egin dezaten utziz; baina, adi dago gelan egiten den guztiari, beste hitz batzuetan, ikaslearen interesak bideratu, gidatu eta zuzentzen darrai.

“El rol de la maestra en este viaje es acompañar a los niños y las niñas brindándoles posibilidades y señalando los nudos que van enlazando la trama que teje una narración hecha de deseos, interrogantes y ganas de comprender y de ser ciudadanos críticos que habitan este mundo” (Anguita, Hernandez eta Ventura, 2010, 79.or.).

Hernandezek dioenaren arabera (2002), ikastea lotuta dago “kultur-elkarrizketatzat” definitu dezakegunarekin. Elkarrizketa honetan zentzua ematen zaio ikasten denari eta beste egoera batzuetara transferitzen da. Aipatutako elkarrizketak balio du ikasgelako identitateen, ikaskuntza ingurunearen eta ikasten denarekiko egiten den loturaren arteko zubi gisa. Horregatik ikastea ere praktika emozionala da, ez soilik kognitiboa den zerbait.

“Con todo ello tratamos de llevar a la práctica la idea de que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural que sirve de puente entre el sentido de ser de los aprendices, el entorno de aprendizaje y la conexión que se establece con lo que se aprende. Por eso, aprender es una experiencia afectiva, no sólo una cuestión cognitiva” (Anguita, Hernandez eta Ventura, 2010, 80.or.).

Autore berdinaren hitzetan: “Ikaskuntza modu “kokatuan” burutzen da” (Hernandez, 2002, 79.orr). Honek esan nahi du pertsona batek zerbait ikasten duenean, momentu horretan bizitzen duen egoerak eragina duela ikasten duen horretan. Ikuspegi honek kontuan izaten ditu subjektuen arteko, subjektu eta materialen arteko eta subjektuen eta errepresentazio sistemen arteko elkarrekintzak. Ikuspegi honek planteatzen du “benetako jarduerak” antolatze beharra. Horrelako jarduerak sustatzen dituzte gero bitzita errealean hain beharrezkoak ditugun arazoak ebazteko eta pentsatzeko gaitasuna.

Lan proiektu bat ikerketa lantzat hartu daiteke. Kezkatzen gaituen arazo edo gai bat dago eta horren inguruan dauden bertsioak ikertzen hasten gara.

Idea horri jarraiki, Hernandezek dioenaren arabera (2002), lan proiektu batean ez du garrantzirik gaia nondik atera den edo zein baldintzetan hasi den horretan lanean. Ez da zerotik hasten, baizik eta beti dagoela istorioren bat atzean. Azaltzen diren arazoen inguruko ikuspegi desberdinak kontutan hartzen dira eta diziplinarteko izaera kontuan hartzen da.

Horregatik, egileak argi du eskola-kulturak erronka berriak bilatu behar dituela, ezagutzari ate berriak ireki behar dizkiola. Ezin da XIX mendeko jakintzaren ikuspegia duen eskola kurrikulumari lotuta geratu.

Lan proiektuekin informaziotik ezagutzara dagoen bidea egin nahi da. Bide hau estrategia desberdinak erabiliz burutu daiteke. Esanguratsuenetako bat ikasleak bere prozesuaren inguruko kontzientzia izatea litzateke. Prozesu hau paregabea denez gero, ezin da formula, metodo edo didaktika bakar batera murriztu (Hernandez, 2002).

Bestalde, ikuspegi kulturantza aintzat hartzen da. Ikuspegi honek ez du zerikusirik kultura arteko lotura folklorikoarekin edo aniztasun etniko edo kulturala aitortzearekin. Kontrara, multikulturaltasunak kasu honetan esan nahi du lantzen den edozein egoeratan ikuspegi desberdinak daudela.

“...contemplar la posibilidad de no encontrar respuestas únicas y, por tanto, respetar distintas visiones, y buscar la información pertinente para poder interpretar las preguntas o hipótesis. Se abrió así un entramado que nos permitió pensar en experiencias que reflejasen los puntos de vista más diversos, e incorporar las diferentes interpretaciones y opiniones que tenían los niños y niñas sobre los temas investigados” (Anguita, Hernandez eta Ventura, 2010, 78. or.).

Honek eramaten gaitu kolokan jartzera errealitatea ikusteko dauden modu finko eta egonkorak, gizarteak sortu duen zerbaiten antzera, naturala eta beharrezkoa den zerbaiten antzera, atzean interesak dituen zerbaiten gisa ikusi ordez, talde eta balore konkretu batzuk ezartzeko eta beste batzuk kanpoan uzteko helburuarekin. Multikulturaltasunaren ikuspegi hau proiektuen bidez lantzeak ahalbidetzen du (Hernandez, 2002):

-Ezagutza ofizialetik eta kurrikulumentik at geratu diren ahotsak berreskuratzea.

-Aniztasuna aintzat hartzea, ikuspuntu bakar bat kontuan hartzeko dagoen joeraren kontra (badaude gauzak beste modu batera ikusten dituztenak).

-Eskola-egutzaren objektibotasuna kolokan jartzea.

-Beti aintzat hartu gure balore kulturalak ez direla bakarrak, badaude gure gizartean beste pertsona batzuk euren errealitateari zentzua ematen dioten baloreak dituztenak. Dena den, balore hauek aintzat hartzeak ez du esan nahi onartzen ditugunik. Badaude "kultural" gisa kontsideratu daitezkeen balore hainbat, limitazioak suposatzen dituztenak (esaterako, ablazioa, emakumeen eskubideei uko egitea eta abar). Horrelako egoeren aurrean, aniztasuna aktiboki aintzat hartu behar da, akordioetara iritsi behar da eta amankomuneko balore eta arau batzuk konpartitu behar dira.

-Ikasteko modu desberdinak daude eta bakoitzaren sorrerazko kulturak zeresana dauka horretan, eta ez soilik hezkuntza eta ikaskuntzaren psikologiak.

Puntu honetan gaudela, esan beharrezkoa da proiektu bidezko lana ez dela mugatzen ikaskuntza-irakaskuntza prozesura; lan proiektuak ezin dira aldaketa prozesuan dagoen sistema sozialetik aldendu.

■ *Eragin ardatzak:*

Honakoak lirateke, Hernandezek dioenez (2002), bere eragin-ardatzak:

-Ikuspegi politikoa.

Ikuspegi hau demokraziaren nozioari lotuta dago, inplikatzen duelarik hiritarrek euren bizitzei dagozkien erabakietan zeresana izan dezaten. Zentzu honetan, proiektuen helburuetako bat erabaki eta ardurak hartzearena da, batzuen ahotsak ixilduak izan ez daitezen.

-Heziketa ikuspegia.

Eskola ulertzen du ikaskuntza komunitate irekiaren partetako, non ikasleek bata bestearengandik ikasten duten.

-Ikuspegi kurrikularra.

Oinarri diziplinartekoa duen kurrikuluma, ez da maisu-maistren interesen, testuliburuaren edo administratzaileen arabera erabakitzen, baizik eta errealitatearekin eta gizartean, ezagutzan eta subjektu pedagogikoetan ematen diren aldaketekin ematen den etengabeko elkarrizketa baten emaitza dela:

“Por tanto, el currículo no es algo que está fuera, escrito en un papel, sino una narración que se va tejiendo a partir de las decisiones, los deseos y las experiencias de los sujetos, que encuentran su posibilidad de aprender sobre aquello que los intriga, sorprende, cuestiona o inquieta” (Anguita, Hernandez eta Ventura, 2010, 80.or.).

-Ezagutzaren ikuspegia.

Lan proiektuen bidez transmititu daitekeena, ezagutzaren konplexutasunari aurre egiten diona, errealitatearen ulermenarekin lotzen dena eta bizitzan zehar eskolan eta eskolatik kanpo ikasteko interesa sustatzen duena.

Horregatik guztiagatik, Hernandezen ustez (2002) lan proiektuen bidez ikastea ez da proiektuak egitea bezalakoa, izan ere honakoa behar du:

-Onartzea munduari zentzua emateko beharrezkoa den ezagutza ez dagoela ekintzetan, kontzeptuetan, prozeduretan eta balore finkoetan antolatuta, baizik

eta aldatzen eta eraikitzen doan proesua dela. Laburbilduz, ezagutza ez dela marra zuzen bat ez aurretik existitzen den zerbait.

-Gai edo arazo batera hurbiltzea bere eztabaidagaiak eta kontraesanak aurkitzeko.

-Pentsamenduaren ekintza esperimentatzen hastea, testuak, iturriak, ebidentziak eta abar galdekatuz.

-Oso gustoko izan dezaketen zerbaiten inguruan ikasle eta irakasleen elkarrekin ikertzea. Ikasteak sortzen duen plazerraz kontziente izatea, ez ezagutzaren pilaketa bezala.

-Ikaskuntzaren ideia berri batl jarraitzea, ikaskuntza sakona, kognitiboa soilik ez dena.

-Azkenik, esan beharrekoa da egun hezkuntza ez dela eskolara mugatzen, kultura herrikoiak eta entretenimendurako multinazionalak ere eragina dute haurraren hezkuntza prozesuan. Honek honakoa dakar: lan proiektuak ez daude bakarrik eskola pedagogiari loturik, kultura pedagogiari lotuta ere daude.

2.3 Nola aplikatzen zaio hizkuntzaren irakaskuntzari?

2.3.1 Hizkuntzaren erabilera aztertzeraz bideratzen diren hizkuntzaren zientziak.

Hizkuntza irakaskuntzari atxikitako zailtasunek horri lotuta dauden zientzia ezberdinetan irtenbideak bilatzera eraman dituzte irakasleak sarritan.

Campsen arabera (1994), gaur egun hizkuntzaren zientzien gehiengoak hizkuntzaren erabilera aztertzen du. Horien guztien aztergaia testuak idazteari eta esanahiaren interpretazioari lotutako fenomeno linguistikoak dira.

Badirudi hizkuntzaren zientzien joera horrek irakaskuntzaren helburuen zehaztapenari eragiten diola: garrantzitsuena umeek eta gazteek hitz egiten, idazten, entzuten eta irakurtzen ikastea da, hots, gauzak egiteko hizkuntza erabiltzen ikastea. Hortaz, zer dakarte zientzia horiek? Erabiltzen den hizkuntzari buruzko gogoeta egiteko, erabilera ezberdinen artean bereizteko, testuinguruko faktoreek erabileran daukaten eraginaren berri izateko eta beste hainbat gauzetarako tresnak dakartzate. Eta beraz, hizkuntza erabiltzen

ikasteko egoera ezberdinetan erabili behar dela pentsatu behar da, egoera horietako batzuk ezin daitezkeela egon gogoeta eta kontrol kontziente batzuk gabe, hala nola, testu akademikoa, eleberria, txostena eta abar.

■ *Psikologia soziokulturala.*

Psikologiaren ikuspegi ezberdinek ikuspegi aberasgarriak eskaintzen dituzte. Ikaskuntza-irakaskuntza harremana prozesu elkarreragile gisa ulertuz gero, prozesu horretan hizkuntzaren erabilerak funtsezko eginkizuna dauka, ikastunak bere pentsaera eta ezagutzak mailaka eraikitzea ahalbidetzen duen bitartekaria baita.

Idazketaren irakaskuntzaz eta ikaskuntzaz ari bagara, Campsek dio (1994) idatzizko hizkuntzaren ikaskuntza hizkuntzaren beraren berreraikuntza-prozesua da elkarriketan erabiltzen delako.

Beraz, idazleak eta hartzaileak egoera/testuinguru ezberdina daukatenean sortzen diren komunikazio-egoeretan hori erabiltzen ikasi behar da.

Horrek eragin garrantzitsuak ditu diskurtso motan eta ekoizpen-prozesuan: neurri batean ezezagunak diren hartzaileek partekatzen dituzten jakintzak kontuan hartu beharra, testuinguruetakako elementuak kontutan hartu beharra eta abar. Idatzizko ekoizpenaren prozesuaren funtsezko beste ezaugarri bat, haren irakaskuntzari buruzko gogoetarako bereziki interesgarria dena, honakoa da: prozesu hori ez da ahozko ekoizpenarena bezain automatikoa, kontzienteki buru daiteke, eta horren ondorioz, gaitasun metalinguistikoa eta metakognitiboa aktibatzeke aukera ematen du; horri esker, haien funtzionamenduaz konturatu eta erabilerari buruzko gogoeta egin daiteke.

■ *Psikologia kognitiboa.*

Psikologia kognitiboaren esparruan eta 70eko hamarkadatik aurrera, irakurketan eta idazketan esku hartzen duten prozesu kognitiboari buruzko ikerketak hasi eta hazi ziren. Laster ikerketa ikasgeletara sartu zen, eta eskolako lana baldintzatzen duten faktore asko kontuan hartu behar izan ziren, hala nola, eskolako testuinguruaren espezifikotasuna, irakurtzean eta idaztean hedatzen diren edukiak, irakasleen estiloak, haien ikuskerak, irakaskuntza motak eta abar. Faktore horiek guztiak psikologia kognitiboaren hipotesietatik

harantzago doaz. Nolanahi ere, Campsek (1994) ekarpenetako batzuk nabarmentzen ditu:

- Oro har, badirudi ikerketek adierazten dutela ikasketa idazketako prozesuan gertatzen dela. Hau da, ikasleek idazteko prozesuan ikasten dutela idazten. Sortzen diren zailtasunak edo testua idazteko prozesuan konpondu behar diren arazoak dira jakintzak aktibatzen dituztenak.
- Prozesu konplexua burutzeko gaitasuna ez da berez garatzen: berariazko irakaskuntza behar du. Prozesu horren bidez, idazleak bai edukien espazioa, bai diskurtsoaren testuinguru ezaugarriak, harremanetan jarri behar ditu.
- Badirudi egoera ezberdinetan idazteko gaitasunak, diskurtso genero bereziak ezagutu eta kontrolatzea eskatzen duenak, berariazko ikaskuntza eskatzen duela, testuingurua daukaten ekoizpen-egoeretan bakarrik erabat gara daitekeena.

■ *Jardueraren teoria*

Nabarmendu ahal den funtsezko ideia hau da: gizarte zientzien aztergaia giza jardura da, partaideek eskaintzen dioten intenzionalitatea funtsezko ezaugarri duena eta prozesua eta emaitzak harremanetan jartzen dituena.

Esparru horretan pentsa daiteke hizkuntzaren irakaskuntzan agertzen den arazoa irakaskuntza eta ikaskuntza jarduerak nola ahalbidetzen dieten ikastunei haien ezagutza linguistiko-komunikatiboa eraikitzea jakitea dela.

Irakurketa eta idazketaren irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuan bi jardura mota ager daitezke, beren artean lotuta daudelarik: testuaren ekoizpenari atxikitako jardura eta jardura horretan txertatzen den irakaskuntza eta ikaskuntza jardura. Horixe da, hain zuzen ere, idazketaren ikaskuntzarako proiektu bidezko lanaren abiapuntua: lanaren helburua zerbait (eleberria, gutuna, erreportajea, aldizkaria eta abar) egitea, egiten ikastea, eta, hainbat tresnaren bidez, egiten denari buruz ikastea da (Camps, 1994).

2.3.2 Hizkuntza ikasteko proiektuak.

Hizkuntzaren proiektuak komunikazio asmoa daukan ekoizpen proposamen gisa sortzen dira. Bereziki garrantzitsuak diren ezaugarri batzuk nabarmendu nahi ditut, hizkuntza lantzeko lan-proiektuek amankomunean dituztenak:

■ *Globalizazioa.*

Hizkuntza gainerako irakasgaien edukiak sortzeko tresna soila izan daiteke. Aldiz, Campsen hitzetan (1994), subjektuaren intenzionalitateak sortzen du globalizazioa, hots: subjektuak egin nahi duena da lanari izaera orokorra ematen diona. Hizkuntzaren erabilera nahitako jarduera da, eta diskurtso-jardueren eragile bihurtzen den asmoa da.

■ *Erabilera funtzionala.*

Jardueraren intentzioak, helburuak, zentzua ematen die. Hortaz, hizkuntzaren erabilera funtzionala da (helburu batekin idazten da), eta idazten jakiteko kontrolatu behar diren elementu formal eta zehatzak diskurtso ekoizpenaren osotasunaren barne daude. Eta modu honetan ikasketa esanguratsua bihurtzen da, Anna Campsek dioenez: “És en funcio d'aquesta totalitat que arriben a fer-se significatius i que és possible que el seu aprenentage també ho sigui”. (Anna Camps, 1994, 7-8 or.).

■ *Metahizkuntzazko gaitasuna.*

Ikaskuntza ekoizpen-prozesuan ager daiteke, eta prozesu horretan mota askotako egoera elkarreragileak egon daitezke. Alde batetik, egoera horiek testuak sortzen eta ulertzen laguntzeko tresnak dira, eta beste aldetik, diskurtso mota ezberdinen eta diskurtso horiek osatzen dituzten elementuen ikaskuntzari eragiten diote. Halaber, metahizkuntzazko gaitasunaren garapena bultzatzen du, hizkuntza aztergai hartzeko aukera ematen duen gaitasun gisa ulertuta: “És en aquesta capacitat, que es fonamenta en l'us reflexiu, que es podrá instal·lar l'us d'un metallenguatge i els coneixements sistematicos del funcionament de la llengua” (Anna Camps, 1994, 8.or.).

■ *Hizkuntzaren erabileraren funtzionalitatea.*

Campsek dioenez (1994), honen funtsa da hizkuntza ez dela soilik irakaskuntza-ikaskuntza objektu, baizik eta hizkuntza bera ere jarduera

desberdinak egiteko tresna bihurtzen dela. Hizkuntza bere konplexutasun osoan erabili behar izaten da. Zenbaitetan ezagutzak lantzeko, biltzeko eta antolatzeko tresna nagusia izaten da hizkuntza, baita ezagutza horiek ahoz eta idatziz komunikatzeko ere.

Hizkuntza entrenamendu ariketez (letren kopiaketa, esaterako) haratago doan zerbaitetan bihurtzen da, modu horretan haurren inplikazioa eta interesa handitu egiten dira eta eskumen soziolinguistiko-komunikatiboak garatzeko behar dituzten komunikazio-estrategiak jarriko dituzte abian.

Hori da proiektu batzuen abiapuntua; beste batzuen berriz, zenbait funtzio, intentzio eta hartzaile dituzten testuak egitea izaten da.

Denetan funtzionalitate bikoitza nabarmentzen da: ekoiztu behar diren testuen (ahozkoen nahiz idatzizkoen) berezko funtzionalitatea eta lanetik bertatik eratortzen dena, elkarrekintza egoerak beharrezkoak baitira.

■ *Motibazioa.*

Motibazioa funtzionalitate horren ondorio da eta burutzen den lanaren motorra da. Motibazioak lotura estua du hizkuntzaren ikaskuntzarekin, izan ere, nekez ikasiko da hizkuntza bat baldin eta ikasi nahi ez bada. Baina, kontuz, motibazioa ez da hasierako gauza soilik, prozesu osoan zehar bere garrantzia duela azpimarratzen digu Anna Campsek (1994). Hori negoziarioari dago lotuta; helburuak negoziatzen dira hasieran, eta prozesua garatu bitartean aldatuz joan daitezke, motibazio hori mantentzeko asmoz.

Motibazioa oso lotuta dago haurren behar eta interesei so egitearekin: “D'altra banda, l'exit va unit al lligam entre objectius i necessitats de l'aprenent i a les seves expectatives o prejudicis sobre el mètode i les estratègies d'aprenentatge. Si el procès no respon als seus objectius, necessitats i principis d'aprenentatge tal com son percebuts per ell/ella, al seva motivació immediata minvarà” (Ramosn Ribé i Queralt, 1994, or.).

■ *Lau hizkuntza gaitasunen integrazioa: mintzatu, entzun, idatzi, irakurri.*

Lau gaitasunak elkarri lotuta daude, horregatik idazteko lehenbizi mintzatu behar da, irakurtzeko lehenbizi idatzi behar da, irakurritakoa eta entzundakoa

hobeto ulertzeko idazten da, eta abar. Irakurtzea eta idaztea prozesu konplexuak dira, hortaz.

■ *Berriazko ikaskuntza-helburuen programazioa.*

Proiektu bidezko lan-proposamenek eskatzen dute helburu konkretu batzuen programazioa egitea. Helburu horiek sekuentziatu egin beharko lirateke ez bakarrik ikasleek zerbait egiteko, baizik eta gogoeta ere ahalbidetzeko, bai eta hizkuntzaren funtzionamenduaren ezagutza ere ahalbidetzeko. Modu berean, edukiak ohiko erakutsietara, hau da, ortografia, lexikoa eta abar, ez direla mugatu behar esaten du Anna Campsek (1994), baizik eta ikuspegi berri hainbat sartzea beharrezkoa dela. Izan ere, dirudienez, hizkuntza bat erabiltzeko behar diren ezagutzak ez dira automatikoki integratzen banaka ikasten badira; ondorioz, beharrezkoa da elkarren arteko harremanetan irakastea eta ikastea.

■ *Prestakuntzazko ebaluazioa.*

Irakasleak estrategia pedagogiko egokiak erabiliz zailtasunak hautemango ditu eta ikasleei laguntza emango die. Gainera, kideen arteko lankidetzak, elkarrekintza eta eztabaidaren bidez ere ikaskuntza prozesuan lagundu dezakegu. Ebaluazio hau lotuta egon behar da ikasle eta irakasleek partekatu eta elkarbanatutako helburuekin, horrela denon artean hitz eginez eta amankomuneko puntu batzuk adostuz gaitasun metalinguistiko eta metadiskurtsiboak gara daitezke. Era berean, hizkuntza ekoizteko eta ulertzeko kontrol metakognitiboaren gaitasuna ere gara daiteke (Camps, 1994).

■ *Interes eta gaitasun desberdinak.*

Lan-proiektuak interes eta gaitasun desberdinak lantzeko egokiak dira, esku-hartze mota anitz eman daitezkeelako amankomuneko lan batean. Izan ere, egin beharra denontzako berdina den arren, badakigu hara iristeko bakoitzak erabiltzen dituen estrategiak ez direla berdinak.

Bestalde, gaitasun desberdinak garatzeko beharra dago, burutu behar den lana bere helmugara iristeko helburuarekin: “Unes tasques seran més facils per a uns, d'altres per a uns altres, pero la diversitat de les que s'han de dur a terme propicia que l'exit o el fracas no es lligui només a la consecució d'un producte final, sino que també pugui relacionar-se amb la contribució de cadascú al proces de realització” (Anna Camps, 1994, 3.or.)

■ *Diziplinarteko harremanak.*

Proiektu bidezko lanaren bidez, disziplanarteko harremanak landu eta garatzen dira (Camps, 1994). Horrek zer esan nahi du? Hizkuntza ez dela mugatzen ezagutzak adieraztera; hitzezko pentsamendua eraikitzerakoan tresna nagusia hizkuntza izaten da. Horregatik zientziaz hitz egitea zientzia ikastea da, esate baterako.

Hala ere, ahozko hizkuntza ez da pentsamenduaren eraketan tresna bakarra. Idatzizko hizkuntza edo ahozko hizkuntza formala eratzeko prozesua, bakarriketako bereziki, ez da soilik aurrez buruan landu eta antolatutako ezagutza batzuk kanporatzea, baizik eta ezagutza horiek lantzeko eta eraldatzeko tresna da.

2.3.3 Proiektuak garatzeko prozesuaren eredua.

Proiektuen garapena oso ezberdina izan daiteke, burutu nahi den jardueraren ezaugarrien eta haren konplexutasunaren arabera. Nolanahi ere, badaude elementu komun batzuk, zerbait egiteko eta aldi berean hizkuntzari eta haren erabilerari buruz zerbait ikasteko helburuak bete nahi izanez gero, testua ekoizteko edozein lan-proiektutan kontuan hartu behar direnak (Camps, 1994):

■ *Prestaketa.*

Burutuko den proiektuaren ezaugarriak prestaketa unean zehazten dira: Zer egin behar da? Une garrantzitsua da, abiaraziko den zereginaren helburua zehazteari begira.

Une horretan diskurtso-egoeraren parametroak ezarri behar dira. Hurrengo galderak diskurtsoaren baldintzak izango dira, besteak beste: Zer idatziko da? Zertarako? Nortzuk izango dira hartzaileak? Era berean, ikaskuntza-helburuak zehaztu behar dira.

■ *Egitea.*

Proiektua egiten den bitartean, bi motatako jarduerak daude: a) testua ekoizteko direnak, eta b) idatzi beharreko testuaren eta haren erabilera-baldintzen ezaugarri formalak ikastera bideratzen direnak.

Badaude idazketa proiektu guztiak egiteko prozesuan komunak diren hiru ezaugarri:

1. Ikaskideen arteko eta irakaslearekiko ahozko elkarreraginen garrantzia: alde batetik, idazten diren testuen bitarteko hartzaile jardungo dute, idazleari irakurleek haren testuaz egin dezaketen adierazpena eskainiz, eta beste aldetik, testuen ekoizpena kudeatzen eta kontrolatzen laguntzen dute. Horrela, idaztea “jakintza esateko” modu bat bakarrik izatea eragozten da. Hona hemen planteatutako hipotesia: lankidetzan idazteak hasieran kanpokoak eta interpsikologikoak diren eragiketak barneratzen laguntzen du; eragiketa horiek pixkanaka-pixkanaka barneratzen dira, pertsona berez burutzeko gai izan dadin eta idazketa-prozesua pentsamenduaren tresna bihurtzen dadin.
2. Idazten ikastea idatzizko hizkuntza erabiltzen duen eta testuak etengabe sortzen dituen komunitate alfabetatu batean gai izatea lortzea da. Hortaz, testuen irakurketa eta analisia nahitaezkoak dira, testuaren ekoizpenak agertzen dituen zenbait arazo nola konpontzen diren asmatzeko. Testuinguru horretan, beste arazoak konpontzeko eta aurretik idatzi diren pentsamenduak ezagutzeko eredu biziak bihurtzen dira.
3. Idazteko, beste kasu batzuetan bezala, beharrezkoa izango da osotasuna osatzen duten elementuak kontrolatzea; iritzi bat emateko arrazoiak eskaintzen jakitea, ondorioa eta argudioak bereiztea, hasierako egoera eta amaierakoa harremanetan jartzen jakitea, aldi berean gaien aurrera egiten eta erreferentzia egokiei eusten jakitea eta abar

berariazko tratamendua eska dezaketen aldeak dira. Hala ere, edozein testuk hobetu eta landu ahal diren hainbat alde eskaintzen dituen arren, komenigarria da proiektu bakoitzean garrantzitsuagozat jotzen diren aldeak hautatzea eta lehentasunezko arreta alde zehatz horietara bideratzea.

■ *Ebaluazioa.*

Ebaluazioa prestakuntzako ebaluazio gisa ulertzen bada, ikaskuntza-prozesuari lotuta dago, ez emaitzari. Beraz, tresna batzuk sortu beharko lirakeke batzuei eta besteei egiten ari diren testuez eta gaikako, diskurtso, testu, hizkuntz eta prozedura edukiez hitz egiteko aukera ematen dietenak. Asmo horrekin, tresna ezberdinak (arauak, erkatzeko ereduak, ikaskideen edo irakaslearen ebaluazio iruzkinak eta abar) erabil daitezke, ikasleari haren ikaskuntzez eta zailtasunez kontzientziazten eta zailtasun horiek konpontzeko bideak bilatzen laguntzen diotenak. Horrela, ikasle bakoitzaren ebaluazioa ez da amaierako arrakastan edo porrotan oinarrituko bakarrik, jarraitzen dituen prozesuetan, testua jasotzen doan aldaketetan, eta beraz, prozesuko aurrerapenetan baizik.

“En la fase final, en qué es valora la tasca que s'ha dut a terme i els aprenentages fets, l'avaluació té una funció molt important perquè permet recordar i prendre consciència del que s'ha fet i contribueix, doncs, a la recuperació metacognitiva dels procediments seguits, dels seus resultats i dels conceptes utilitzats. Des aquest punt de vista, l'avaluació no s'enten només com a judici dels resultats assolits individualment per cada alumne/a, sinó dels que ha assolit el grup, incloent-hi, per descomptat, el professor o la professora” (Camps, 1994, 14.or.).

2.3.4 Helburuen sekuentziak, antolaketa eta proiektukako lana.

Lehen eta bigarren hezkuntzetako maila ezberdinetako proiektuen adibide batzuek irakaskuntza-ziklo ezberdinetan helburuak nola hautatu eta antola daitezkeen erakuts dezakete (Camps, 1994):

- Lehen hezkuntzan eztabaida bat prestatzeko, lehenik eta behin partaideek eztabaidatzen den arazoaren kontzeptuak –eta horren ondorioz, norberaren tesia eta besteen iritziak- ezarri behar dituzte argi eta garbi. Tesia zehaztu ondoren, lana arrazoitzen duten argudioak, datuak, gertaerak eta abar zehaztera bidera daiteke.

- Papera birziklatzeko kanpaina bat antolatzeko proiektuak badakar hartzaileak nortzuk izango diren zehatz-mehatz aztertzea: eskolako ikasleak, auzoa, etab. Beraz, hartzaileak ez dira hain ezagunak izango. Esloganen itxura hartuko duten argudioek, egingo diren proposamenek eta abarrek hartzaileen jarrerak, arazoak eta pentsaerak kontuan hartzen ez badituzte, kanpainak huts egin dezake. Mota horretako proiektuetan balizko hartzaileen azterketa segidaren helburu nagusia izan daiteke.
- Telebistako eztabaida bat aztertzeak edo ikasgelan zein eskolan eztabaida egiteak argudiatutakoak eta hartzaileak bereizteko bidea eman dezake.
- Egunkari edo aldizkari batean iritzi testu bat idazteak urruneko hartzaileak asmatzea dakar; horretarako, gizarte talde batzuek partekatzen dituzten iritziak sakon aztertu behar dira.

2.3.5 Nola antolatu idatzizko hizkuntzaren irakaskuntza.

Hizkuntza proiektuak aztertuta, jarraian idatzizko hizkuntzaren irakaskuntzan barrenduko gara, Nemyrovskyk *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y...temas aledaños* (1999) liburuan azaltzen digun moduan.

■ *Historia apur bat.*

1970eko hamarkadaren amaieraz geroztik idatzitakoari buruz haurrek hipotesiak dituztela onartzen hasi ziren; idazkera-sistemari buruz euren kontzeptualizazioak eraikitzen dituzte, irakurtzeko eta idazteko ekintzari lotutako ideiak dituzte –irakasleek irakasten hasi aurretik eta horrekin inolako loturarik gabe- eta ideia horiek guztiak idatzizko hizkuntzarekin eta berau erabiltzen duten pertsonekin duten harremanetatik sortzen dira. Ondorioz, are gehiago nabarmendu zen irakurtzen eta idazten irakasteko beste aukera batzuk landu beharra zegoela.

1980ko hamarkadako lehenengo urteetan proposamen didaktikoen haurra eta eskolako taldea subjektu aktibo, parte hartzaile eta protagonista bihurtu zituzten.

Beranduago, 1980ko hamarkadaren bigarren erdian hasi zen objektua ere kontuan izaten; irakurri eta idatzi beharrekoa aztertzen eta horretaz hausnartzen hasi ziren, baita gelan erabiltzen diren testuek izan beharreko ezaugarriak aztertzen eta ezaugarri horiez hausnartzen ere.

Horrela bada, 1980ko hamarkadaren amaieran idatzizko hizkuntzaren irakaspena planifikatzeko proposamen bat landu zuen Nemyrovsky-k (1999), eta horri helduko diogu oraingoan.

Idazketa sistema ezagutzeak eta menderatzeak ez du esan nahi testuak idazteko eta interpretatzeko berezko egoerak konpondu direnik. Horretarako, Nemyrovskyk adibide bat jartzen digu: testu bat irakurtzen ari garelarik zatiren bat konplexu egiten bazaigu, berriro irakurtzen dugu, aurreko paragrafoetara itzultzen gara, beste irakurle batzuei galdetzen diegu, eta abar; konplexutasun hori ez da egoten egileak b edo v erabili duelako, ezta zerbait parentesi edo marratxo artean jarri duelako ere. Hau da, konplexutasuna ez du idazkera-sistemak eragiten, egileak esandakoak baizik.

Bestalde, prozesua ez da ulertu behar elkarrenjarraian dauden eta elkarrekiko independenteak diren bi etapa bezala: lehenengo idazteko ohiko sistemaren erabiltzaile izan eta gero testuak interpretatu eta idatzi. Irakaskuntza soilik idazketa sisteman zentratuz gero, alde batera uzten da testuen esanahiaren eta funtzioen garrantzia eta, ondorioz, alfabetatzeko egoerek ez dute inolako zentzurik.

Horrela, bada, irakurtzen eta idazten irakastearen helburua testuak idazteko eta ulertzeko gai izango diren haurrak prestatzea da; gainera, ohiko idazketa sistemaren erabiltzaile hobeak izango dira. Horregatik, lanaren ardatza testuak irakurtzea eta idaztea izan behar da – erabilera sozialeko testuak- eta, aldi berean, hurrek ohiko idazketa sistema ikasteko prozesuan aurrerapenak izateko lagungarria izan behar da.

■ *Testu moten propietateak direla eta.*

Nemyrovsky (1999), Ana María Kaufman eta María Elena Rodríguezekin bat dator gelan lantzeko testu motak aukeratzeko erabili beharreko irizpideetako bat “*gure komunitatearen inguru sozialean sarrien dabilzan testuak izatea*” dela diotenean. Beste irizpide bat ere erabili izan du berak: testu mota batek aukera didaktiko anitzak eskaintzen zituela aztertu eta egiaztatua izatea (ipuina, errezeta, berria, eta abar).

Testu mota bakoitzak zenbait propietate esanguratsu izaten ditu eta horiei esker berezia izaten da eta besteetatik bereiz daiteke: funtzioa, egilea, hartzaile potentziala, luzera, formula finkoak, lexikoa, kategoria gramatikala errealitatearekin erlazioa, testuaren egitura, tipografia, formatua, irakurri ondorengo erabilera, irakurketa mota, izenburu-eduki erlazioa, irudi-testu erlazioa, euskarria, aditz-denborak, pertsonaiak eta gaia, hain zuzen ere.

Testu mota bakoitzak *funtzio* bereziak ditu eta horregatik erabiltzen dugu bakoitza kasu jakin batzuetan, berriazko egoeretan. Alfabetizazio prozesuaren zati bat funtzio horietaz jabetzean datza, testu mota bakoitzera noiz jo jakin ahal izateko.

Dena dela, funtsezkoa da testuen *egiletasuna* didaktikoki lantzea. Horren zeregina ez da haurren kultur ezagutza haztea, baizik eta haurrek jakin egin behar dute, berenganatu egin behar dute, testu guztiek egileak izaten dituztela: nazionalitate jakin bateko gizon-emakumeak izaten dira, jaiotze-data izaten dute, familia, lana. Horrek esan nahi du idazten dutenak pertsonak direla eta, beraz, haurrak ere pertsona direnez, testuak egin ditzakete.

Testu bakoitzaren *hartzaile potentziala edo zehatza* aztertzeak esan nahi du irakurtzeko idazten dela, ideia hori geure egiten dugu –baita egilea irakurlea bera denean ere: egunerokoa, apunteak, informazioa gogoratzeko oharrak- eta testua irakurlearen ezaugarri batzuetara egokitzen dela.

Testu mota desberdinek *harreman desberdinak dituzte erreala denarekin*; ezaugarri horrek testu mota bat edo beste idazten hasteko modua markatzen du.

Testu mota bakoitzaren *luzera* nahiko definituta dago. Testu mota desberdinen propietate hori landuz gero, testu bakoitzaren irakurketan eta idazketan zenbat luzatu aurrez jakin daiteke gutxi gora-behera eta luzera horren arrazoiak ere jakin daitezke.

Testu batzuek *formula finkoak* dituzte. Elementu horiei esker, ezer gehiago irakurri gabe ere zer motatako testuren aurrean gauden jakin dezakegu.

Lexikoari dagokionez, hezkuntzako helburuak honakoak eta antzekoak izaten dira: «hiztegia aberastu», «haurren lexikoa zabaldu». Hizkuntza idatziak berez du izugarritzko aberastasun lexikoa. Hau da, ez da idazten mintzatzen den bezala. Ondorioz, idatzizko hizkuntza ezagutzeak, geure egiteak, egoki erabiltzeak esan nahi du, besteak beste, lexiko egokia erabiltzen jakitea.

Horrek esan nahi du sistematikoki landu nahi dugun maila gramatikalaren arabera mota bateko edo besteko testuetara jotzea komeni dela. Edo alderantziz, testu mota bat lantzen jardunez gero, kategoria gramatikal batzuk lantzeko aukera areagotu egiten da.

Beraz, *testuen egituraren* berri izatea funtsezkoa da, testu horren propietateetara gerturatu nahi badugu. Egitura kanonikoa ezagututa, egitura hori hausteko aukera dugu, nahi izanez gero.

Inolako testuk ez du *tipografia* iragarkiek adina lantzen. Argi dagoenez, iragarkia tipografia funtsezko ezaugarria duen testu mota da. Testu mota horretan tipografia bera publizitateko elementu bihurtzen da. Egunkarietako albisteetan ere azter dezakegu tipografia (lerroburuetakoa, sarrerakoa, edukikoa), ipuinetan ere bai (izenburuarena, egilearen izenarena, edukiarena), komikietan ere bai (dena hizki larriz idazten da), azalpenezko testuetan ere bai (azpтитuluek beste tipografia bat izaten dute eta gaiaren azpizatiketarako irizpideak adierazten dituzte)

Testuaren *formatua* erabilgarria da testu mota hitz bakar bat irakurri gabe identifikatu ahal izateko,

Testu motak *irakurri ondorengo erabilera* ere zehazten du. Gelan ere gauza bera egin daiteke: testu mota bakoitzari gizartean ematen zaion tratamendu bera eskaini.

Irakurketa mota ere testu motaren eta irakurketa ekintzaren helburuen mende egoten da. ez dugu linealki irakurtzen, hau da, ez dugu testu bateko lehenengo hitzetik azkenekora arte jarraian eta modu ordenatuan irakurtzen. Irakurtzen dugunaren eta irakurketaren bidez aurkitu nahi dugunaren arabera, testua irakurtzeko modu bat edo bestea hartzen dugu. Dena dela, eskolan modu linealean irakurri ohi da, jarraian eta ordenan, hitzez hitz, lerroz lerro.

Izenburua duen testu orok *izenburu-eduki erlazioaren bat* dauka. Testu mota bakoitzean izenburuen lexikoa, egitura eta luzera aldatu egiten dira. Izenburuek bi funtzio izaten dituzte: batetik, testuaren edukia aurreratzen digute eta, bestetik, irakurlearen arreta bereganatzen dute. Testuari izenburua jartzea ez da lan erraza izaten, gehienetan testua amaitutakoan jartzen da, edo testua egin aurretik jarri bada, askotan aldatu egiten da. Testuen izenburuekin lan egiteak azterketarako lerro interesgarriak ireki ditzake.

Irudia-testua erlazioa desberdina izaten da testu mota bakoitzean. Beraz, testu baten osagarri gisa irudi bat jartzen denean, irudia ez da ausaz aukeratzen: testu motaren arabera izaten da.

Testu mota bakoitzak berariazko *euskarria* izaten du eta testua daraman objektu fisikoa izaten da euskarri hori. Hau da, testuaren euskarria ikusten dugunean, zer motatako testua den ezer irakurri aurretik esan dezakegu. Garrantzitsua da gelan hurrek testu mota desberdinak idaztean euskarri egokiak erabiltzea eta lantzea.

Testu mota bakoitzak, normalean, *aditz denbora*, *modu edo forma* batzuk erabiltzen ditu. Aditz denborak, moduak eta formak landu ditzakegu, beraz, eskuartean dugun testuaren arabera edo, aitzitik, testu mota jakin bat aukera dezakegu aditz denbora, modu edo forma jakin bat landu nahi dugulako.

Testu batzuetan *pertsonaiak* agertzen dira. Testu mota bateko eta besteko pertsonaien artean alde handiak egoten dira normalean. Irakurtzerakoan eta idazterakoan azterketaren ardatza izan daiteke testu mota bakoitzeko pertsonaien ezaugarriak aztertzea eta testu mota bakoitzean pertsonaiek zer antzekotasun eta desberdintasun dituzten aztertzea.

Argi dago testu mota bakoitzaren *gai*a ez dela berdina, baina horrek ez du esan nahi erabat desberdinak direnik. Testu mota bakoitzak dagozkion gai batzuk dituen arren, alderdi batzuk aldatu eta beste mota bateko testuak egin daitezke. Testu mota batetik bestera igaroz gero, haurrekin fruitu ugari ematen duen ariketa izaten da zer gorde den eta zer aldatu den aztertzea.

■ *Idazkera-sistemaren propietateei buruz.*

Nemyrovskyk (1999) idazkera-sistemaren propietateen zerrenda hau ematen digu: marrazkiaren eta idazkeraren arteko aldea, propietate kualitatiboak, propietate kuantitatiboak, sistemaren norabidea, letra tipoak, ortografia eta puntuazioa.

Jakina da irakurtzen eta idazten hasi aurretik haurrek antzeko marrak egiten dituztela idaztean eta marraztean. Etapa hori oso laburra izaten da haurrek testuekin jarduteko aukera dutenean, eta gainera guk ere lagun diezaiekegu etapa hori gainditzen *marrazkiaren eta idazkiaren arteko aldea* lantzen badugu. Irakurtzean eta idaztean non esaten den identifikatzen oinarritzen bagara, haurrak berehala hasten dira marra horien ezaugarriak bereizten eta bi eremu horietako bakoitzari dagokion antolakuntza espaziala bereizten.

Idazten ikasteko prozesuaren ezaugarri batzuk *kuantitiboak* dira (hitz batek zenbat letra dituen) eta beste batzuk *kualitatiboak* (hitz batek zer letra dituen).

Hurrek horri buruz hipotesi desberdinak egiten dituzte prozesuaren maila bakoitzean, beraz, egin beharreko jardura didaktikoetan horiek kontuan izanez gero, prozesuan aurrera egiteko mesedegarria izango da hitz bakoitzak zenbat eta zer letra dituen lotzea.

Sistemaren norabideari dagokionez, eskolak denbora eta energia eskaintzen dio letrak norabide jakin batean egiteari eta ez du arretarik txikiena ere merezi. Idazteko sistemaren norabidea planteatzean gizartean dagoen konbentzioa daukat gogoan: gaztelaniaz, ezkerretik eskuinera eta goitik behera. Nahitaezkoa da gelan alderdi hori lantzea.

Atal honetan *letra tipoa* ere sartu egin du Nemyrovskyk, irakasleak kezkatu egiten baitira hurrekin alfabetizazioko hasierako etapetan dabiltzanean. Oinarrizko letra tipoak bi direla esaten da: inprentakoa eta lotutakoa. Eskolako hasierako etapan komenigarria da inprentako letrez idazten uztea ez ezik, hori sustatzea ere. Jada letra tipoak arazorik sortzen ez dionean, haurrak arreta handiagoa jar dezake sistemaren propietateetan. Seguru baieztatu daiteke letra tipoa alda dezaten inoiz ezer egin ez arren hurrek euren kabuz egiten dutela hori Haur Hezkuntzako etaparen amaiera eta Lehen Hezkuntzako bigarren mailaren hasiera artean. Denek ez dute aldi berean egiten, jakina. Zergatik egiten dute? Euren inguru sozialean idazten den bezala idatzi nahi dutelako, eta eskuz idatzitako testuetan erabilitako letra tipoa da inguru horren ezaugarrietako bat.

Ortografiari dagokionez, autore honek esaten du eskolak gehiegi azpimarratzen duela propietate hau. Hasteko, honakoa azpimarratu beharko litzatekeela dio: testu oro hobe daiteke beti eta horregatik, beti zirriborroa dela esan dezakegu – baita argitaratu denean ere. Horrek esan nahi du ez dagoela behin betiko bertsiorik. Gainera, balizko hobekuntzei lotutako parte hartzeak egin aurretik, ezinbestekoa da kasu guztietan, inolako salbuespenik gabe, irakaslearen lehenengo aipamena testuaren esanahiari buruzkoa izatea. Horren bidez haur guztiek egiaztatuko baitute testu guztietan lehentasuna *hor esaten denak* duela. Ondoren, balizko hobekuntzetan sartu ahal izango gara.

Ortografia hobetzea baldin bada gure helburua, Nemyrovskyk azpimarratzen du funtsezkoena haurrengan hausnarketa ortografikoa sustatzea izango dela. *Inoiz ez dira ezabatu edo markatu* behar elementu ez konbentzionalak, ezta toki horretan dagokiona jarri ere. Horren ordeztan estrategiak ezarri behar dira haurrak araura egokitzeko behar diren aldaketa ortografikoez ohar daitezzen.

Ohikoa izaten da *puntuazioa* denborazko pausaldiekin lotuta lantzea. Horrek, ordea, erabat pobretzen du idazteko sistemaren alderdi honen aberastasuna eta konplexutasuna eta bere zeregina eraldatzen du. Eskolak ahoz gora irakurtzea azpimarratzen du –irakurtzeko ohiko modua balitz bezala, eskolatik kanpo ohikoena ez den arren- eta hortik dator ahalegin hau. Inoiz ez dugu puntuazio markaren baten aurrean geldiunerik egiten irakurtzen dugunean, isilik irakurtzen dugunean (eta hala irakurtzen dugu gehienetan). Puntuazioaren alorra aberatsa eta konplexua da; egile bakoitzak bere erabakiak hartzen ditu. Aztertu, hausnartu, alderatu, erabaki noiz eta zergatik erabili edo ez zeinu bat, noiz eta zergatik erabili bata edo bestea... egiaz gai interesgarria da.

Hitzen arteko banaketari dagokionez, ohikoa da hurrek hasieran arauak adierazten duen tokian ez banatzea edo tokia utzi behar den tokian ez banatzea. Haurrak idazteko sistema nahikoa menderatzen duenean eta banaketaz ohartzen hasten denean agertzen da idazketa sistema hori. Gelan hurrei alderdi honetan aurrera egiten lagundu ahal izateko, hutsunei buruzko hausnarketa susta daiteke. Horretarako, liburutegiko testuak erabil daitezke – liburuak, aldizkariak, egunkariak, hiztegiak, etab. – eta irakurri ondoren hitzen arteko hutsune horiei buruzko azterketa bidera dezakegu, hutsuneak toki horietan egotearen zergatiei buruzko hausnarketa egiteko.

■ *Zer propietate landu?*

Hurrekin idazketa sistemako propietateak lantzeko, zer propietate landu aukeratuko dugu honakoak gogoan izanda (Nemyrovsky, 1999):

1. Landuko dugun testu mota. Testua iragarki batekoa bada, ez guke berriaz puntuazioa aukeratuko, iragarkietan ez baita puntuazio-zeinurik

erabiltzen. Komikiaren, berriz, harridura eta galdera ikurrak landuko genituzke, zenbaitetan zeinu horiek bakarrik ere agertzen baitira globoen barruan, beraz, zeinu horien esanahia sakonago azter dezakegu

2. Taldeko haurrak idazketa sistema ikasteko prozesuaren zein etapatan dauden ere gogoan izango dugu

■ *Nola planifikatu?*

Planifikatzeko proposamen honek zenbait uneri jarraitzen dio. Une horiek, halere, ez dira murriztaileak ez eta baztertzaileak ere:

1. Testu mota bat aukeratuko dugu.

2. Zer irizpidez aukeratuko dugu testu mota bat edo bestea? Hamaika arrazoi izan ditzakegu: une horretan gehien landu nahi dugun testu mota izan daiteke edo eskolan testu mota bateko ale interesgarriak jaso ditugulako landuko ditugu. Agian, landu nahi dugun idazketa-sistemaren propietateren bat lantzeko oso testu egokia da, edo gizarteko gorabeheraren batengatik aukeratuko dugu testua.

3. Landuko diren testuaren propietateak aukeratuko ditugu. Horrela gidari bat, orientabide bat izango dugu diseinatu beharreko jardueri dagokienez.

4. Aldi horretan aztertuko dugun idazketa sistemaren propietateak aukeratuko ditugu. Esan dudan bezala, propietate horiek hautatzeko, aukeratutako testu mota hartuko dugu kontuan eta haurrak idazketa sistema prozesuko zein mailatan dauden ere bai. Kasu batzuetan idazketa sistemako propietateek zehazten dute zer testu mota landuko dugun (galdera eta harridura ikurrak lantzeko komikia aukeratzen dugunean hala gertatzen da).

5. Sekuentzia didaktikoa eta berau osatzen duten egoerak diseinatuko ditugu. Hautatutako testu motaren propietate bakoitzerako egoera didaktiko desberdin batzuk diseinatuko ditugu eta gauza bera egingo dugu idazketa-sistemako propietateei dagokienez, sekuentzia didaktiko batean integratuta.

2.3 6 Ahozko hizkuntza

Ahozko hizkuntzari dagokionez, Siguan, Colomina eta Vilak (1990) esperimentu ezberdinak proposatzen dizkigute. Horietako batzuk Ekoizpen Esperimentuak dira.

Autoreek diotenez, teknika honen inguruan ari gara erantzuna ahozkoa denean.

Soinuen edota hitzen imitaziozko esperimentuak hemen sartu daitezke, izan ere, subjektuaren erantzunak bere ekoizpen gaitasuna adierazten baitu.

Galdera edo eginbehar antzera azaltzen den estimuluak ahozko erantzuna eskatzen du.

Azkenik, ahozko estimulua beste hainbat elementurekin konbinatu daiteke, hala nola, objektu batzuk ahozko ekoizpenaren erreferentzia puntua izatea edota beste pertsona batzuen parte hartzea.

Mota askotako esperimentuak eman daitezke, esaterako, eta atal honetan gehiegi ez luzatzeko, artikuluaren bereganatzea zenbaterainokoa den neurtzeko autore batuek erabili izan ohi dutena. Honakoan datza: umearen aurrean bandeja batzuk ipintzen dira. Bandeja horietan jostailuzko animaliak daude, kategoria ezberdinetakoak. Animalia horiek bandeja batzuetatik beste batzuetara igarotzen dira eta hurrari eskatzen zaio gertatu dena azaltzea. Horrela, umeak bere burua behartuta ikusten du artikuluak era ezberdinetan erabiltzera.

Egin daitezkeen galderak: *esaidazu zer dagoen mahaiaren gainean; nor joan da oiloen etxera?; nor itziltzen da antxumeen etxera?*

2.4 Hizkuntza proiektuen irizpide nagusiak.

Orain aurkeztuko dudan atal honetan hizkuntza proiektuen irizpide nagusiak laburbildu eta azpimarratuko ditut. Era honetan, "Ondorioak" (Conclusiones) atalean eskola baten errealitatean ikusi dudana eta teoriak esaten duena modu zehatzago batez alderatu ahal izango dut.

Horrela bada, honela laburbildu daitezke hizkuntza proiektuen irizpide nabarmenenak:

- *Motibazioa.* Esan bezala, motibazioa edozein proiektu, ekimen edo proposamenen oinarria eta motorra da, beraz hizkuntza proiektuena ere bai. Motibaziorik gabe zaila da haurrak inplikatu daitezen lortzea eta, ondorioz, irakaslea inplikatu dadin lortzea. Horregatik, proiektu bidezko lanaren funtsa motibazioan dago, bera gabe haurrak ez dio zentzurik emango egiten den lanari.

- *Haurren interesak.* Proiektu bidezko lanaren abiapuntua haurren interes, desio eta nahiak dira, baina ezin dugu ahaztu hemen ere irakasleak bere eskubideak dituela. Hau da, behar bat somatzen bada hezitzaileak ekimen bat pentsatu dezake, baina bere lana izango da ondoren haurrak ekimen horretara lotu daitezen lortzea, inplikazio eta motibazio hori lortzea haiengandik.

- *Hizkuntzaren erabilera eta lanketa komunikatiboa.* Ikusi dugunez, proiektu bidezko lanak dakarrena hizkuntza era komunikatiboan lantzea da. Honek esan nahi du hizkuntza ez dela soilik irakaskuntza-ikaskuntza objektu, baizik eta hizkuntza bera ere jarduera desberdinak egiteko tresna bihurtzen dela; hizkuntza harremanen eta ezagutzen sarea osatzen duen tresna bihurtzen da, izaera funtzionala emanez.

- *Rolak aldatzea.* Proiektu bidezko lanak suposatzen du gelako rolak aldatzea, horien inguruan hausnartzea eta horiek birpentsatzea. Ikaslea orain erdigunea izanen da, entzuna izanen da, iritzi propioa du, ezagutza eraikitzen duen subjektu aktibo bihurtzen da. Hezitzaileak aldiz, onartu beharra du bera jada ez dela dena dakiena, ez dela erdigunea ezta gelan ezinbestekoa ere. Baina bera gabe ikasleek ezin dute inguru lasaia somatu, horregatik beti bere presentzia

beharrezkoa da, haurrak euren prozesuan lagundu eta gidatuko dituen subjektu bihurtuz.

■ *Materiala eta espazioa birpentsatzea.* Ikuspuntu honetatik lan eginez gero, materialaren eta espazioaren erabilera birpentsatzea ezinbestekoa da. Eskola ereduaren inguruko hausnarketan murgilduta gauden heinean, espazioak eta materialek beste eskola eredu bat bermatu behar dute, haurraren “hirugarren irakaslea” izan behar dira. Haurraren inplikazio aktiboa bermatu behar dute eta haurra errespetatua sentitu behar da inguratzen duenarengandik. Horrek bere ikaskuntza prozesuari laguntzen dio.

■ *Beste balore eta gaitasun batzuk lantzea.* Jada adierazi dugu lan filosofia honek dakarrena ohiko eskolak bermatzen ez dituen balore eta gaitasunak sustatu eta lantzea dela. Ikuspegi honetatik abiatuta lan egiteak suposatzen du haurrak ezagutza eraikitzekeo prozesuan inplikatzeko, zeresana izatea, eta horrekin bat datoz ikasleek garatzen dituzten gaitasunak: harremantzeko, negoziatzeko, ikertzeko, adierazteko, hausnartzeko, pentsatzeko eta ondorioztatzeko gaitasuna, besteak beste.

■ *Metahizkuntzako gaitasuna bermatzea.* Hizkuntz proiektuen bidez metahizkuntza gaitasuna bermatzen da, hau da, hizkuntzaren funtzionamenduaren inguruan hausnartzeko eta pentsatzeko gaitasuna. Modu horretan, hizkuntza aztergai bihurtzen da.

■ *Lau hizkuntza gaitasunen integrazioa.* Hizkuntza proiektuetan ezin dira hizkuntza gaitasunak indibidualki ulertu, laurak elkarrekin dihoaz, unitate bakarra osatzen dute. Batak bestera eramaten gaituela ulertzen da, hortaz, irakurtzeko lehenengo idazten ikasten da, idazteko lehenbizi hitz egiten ikasten da, mintzatzeko aurretik entzuten ikasten da, eta abar. Gaitasun horiek guztiak era integratuan barneratzen joaten dira, batak bestea lagunduz eta ez bata bestearengandik bereiziz.

■ *Erantzunekin ikasi ordez, galderekin ikastea.* Ohituta gaude aurretik emandako erantzunekin ikastera. Horrek, ordea, ez du ikaslearen pentsamendua martxan jartzen. Ezagutza eraikitzekeo lehenengo ulertu behar da eta ulertzeko haurrak ikertu behar du. Horregatik proiektu bidez lan egiten

denean sortzen diren galderek berebiziko garrantzia dute; haurrak zalantza bat du eta horren inguruan ikertzen jardungo du, gainontzeko gelakideekin eta irakaslearekin batera.

■ *Prozesua ebaluatzea, ez emaitza.* Emaitza bakarrik ebaluatuz gero, produktua soilik baloratuko dugu eta ez atzean dagoen guztia. Hori dela eta, lan proiektuetan ikaskuntza-prozesu osoa baloratzen da, bertan ematen baitira ezagutzarekiko eta gelakideekiko elkarreragin esanguratsuenak.

■ *Ikasketa esanguratsua bihurtzen da.* Hori horrelakoa da ikasleak ezagutza eraikitzeko prozesuan parte hartu duelako eta horretan paper aktiboa izan duelako. Ikasketa esanguratsua bihurtzen da eraiki duen horri zentzia eman diolako eta, horretarako, aurretik ikertzeko, pentsatzeko eta hausnartzeko prozesua abian jarri da.

■ *Erantzun, iritzi eta interpretazio anitzak onartzen dira.* Aipatu dugun beste puntuetako bat aniztasuna onartzearena da. Ohituta gaude erantzun bakarra entzun eta onartzera, baina bakoitza desberdina den heinean ezinezkoa da gauzak modu berean ulertu ditzagun. Hori dela eta, erantzun, iritzi eta esanahi aunitzek dute lekua proiektu bidezko lanean, inor baztertuta izan ez dadin.

■ *Malgutasuna.* Azkenik, malgutasuna beste funtsetako bat da. Kurrikulum eta testuliburu itxiekin lan egiten ez den heinean, beharrezkoa da malgutasunetik lan egitea. Ez dakigu zeintzuk izango diren haurren erantzunak ezta nondik joko duten, prozesua momentuz-momentu alda daiteke, bide batetik edo bestetik jo dezakete ikasleek. Horregatik, inprobisazioan murgilduta egonen gara.

3. PRAKTIKAREKIKO HARREMANA

3.1 Buztintxuri Ikastetxe Publikoa eta lan proiektuak.

* *Ikus IV. ERANSKINA*

Oraingoan, proiektuko atal praktikoari hasiera emateko, Buztintxuri Ikastetxe Publikoa definitzen duten hiru ideia nagusi aztertu eta azalduko ditut, behatu

ditudan lan proiektuekin erabat lotuta baitaude eta horiek ulertzeko ezinbestekoak baitira.

■ *Jolastokia, hezkuntzarako gunea.*

Buztintxuri Ikastetxe Publikoan ezartzen ari diren eskola filosofia eta Hezkuntza Proiektuaren antolakuntza ardatz harturik, erabateko garrantzia ematen zaio ikastetxeko gunee guztiari.

Horregatik, jolastokian ere eskolaren identitatea argi eta garbi antzeman daiteke. Buztintxuri Ikastetxe Publikoak zein patio mota nahi duen hausnartzen duenean, horrek eskolari laguntzen dio argi izaten zein eskola mota izan nahi duten, zein bizipen eta sentimendu sustatu nahi dituen.

Beste edozein patiotan ematen diren botere-espazioak ekidin nahi dira, bere ordezkari kooperatiboak sustatzeko. Hasieran, patioa erabat "naturala" zen; ez zegoen espazioa bera ez zen jolas elementurik, belarra, harriak, barraskiloak, loreak... soilik.

Gutxika, bere planifikazioarekin eta sortu nahi zuten hezkuntza espazio motaren inguruan hausnartzen, jolas elementu desberdinez hornitu dute kanpoko espazioa.

Buztintxuriko patioa, bere definizioa eta bere planifikazioa, eskolaren identitatearen adierazle dira. Eskolako Hezkuntza Proiektuaren isla.

Hezkidetzaren helburu duen patioa lortu nahi da, berdinen arteko harremanak zaintzen dituen, sexu bereizketarik gabe, eta aldi berean, ingurugiroarekiko errespetua duena.

Jolastokiaren egitura, zein motatakoa den, bere apainketa, elkarrekintzarako elementuen antolamendua, zainketa eta garbiketa, haurren jolas motak, hein handi batean, baldintzatzen dituztela konturatu dira eskolatik. Hau honela izanik, haien arteko harreman motak ere baldintzatzen dira.

Ikastetxea, Baterako Hezkuntzarako joera argiarekin jai da. Jolastokian, askotan, haurrak helduen begiradatik kanpo gelditzen dira, eta momentu horietan agintea ezaugarri duten egoerak ematen dira. Egoera hauetan jolas mota batzuk inposatzen dira, guneak bereganatuz eta beste motatako esperientziak alboratuz. Azken esperientzia mota hauek, agian, lasaiagoak eta ez horren agerikoak dira.

Jokoetarako elementu itxiek, zeinek jolaserako eta elkarrekintzarako aukera bakarra eskaintzen duten, ekimen horiekiko erakarriak sentitzen ez diren haurrak baztertzen dituzte.

Buztintxuri Ikastetxe Publikoan haur guztientzako aukerak eskaintzen dituzten jokoetarako elementuak nahi dira.

Jolastokia Baterako Hezkuntza bultzatzeko balio behar du, hezkuntza gune bat da non bizipenak, harremanak, gatazkak eta haien soluzioak ematen diren.

Eskolaren nahia, ikasleriak eta haien familiak hala adierazita, jolastokiko gune guztiek ezaugarri hauek izatea da: gauza guztiek tokia izatea eta jokorako proposamen bakoitzaren ardatza ameskeria, ilusio eta sormena izateko aukera ahalbidetzea.

■ *Elkartasun eskolen sarea eta Hezkuntza Garapena.*

Ikastetxea Elkartasun Eskolen Sarearen partaidea da. Lan Bateraturako Plan Integrala egingo dute, lankidetzak eta garapena lantzen duten erakunde desberdinekin batera.

Helburua Hezkuntza Komunitateak Eskolako dinamikan lan honen isla izatea da. Hezkuntza Taldeak, Hezkuntza Departamentuak antolatutako formazio saioak jasotzen ditu elkartasunaren eta elkarbizitzaren inguruan.

Baina zer da Elkartasun Eskolen Sarea? Hezkuntza Garapenerako Programa bat da, kasu honetan Nafarroako ikastetxeei eskaintzen zaiena.

Ikastetxeek (irakasleek) ONGD desberdinen formakuntza jaso eta gero, Hezkuntza Garapenerako proiektuak eramaten dituzte aurrera euren eskoletan.

ONGDen formakuntza pertsonalizatua da, izan ere ikastetxeek nahi eta errealtate oso desberdinak dituzte.

Hezkuntza Formalaren eremuan aurrera eramaten den programa da, Haur Hezkuntzatik Batxilergora doana. Hezkuntza Komunitate osora eta bere ingurunera zabaltzen da proposamena.

Eta zer da Hezkuntza Garapena? Hezkuntza Prozesu bat da, zeinak munduan botere eta aberastasun arloan dauden desoreken inguruan, eta horien kausa eta ondorioen inguruan kontzientzia hartzera eramaten gaituen, mundu bidezkoago baten aldeko elkartasun jarrerak sustatu nahian.

■ *Nola ulertzen dira proiektuak eskolan?*

Proiektu bat ez da metodo bat. Proiektu bat hausnarketa bat da honakoen inguruan:

- Eskola eredua
- Hezitzailearen rola
- Haurren rola
- Materialaren, espazioaren inguruko hausnarketa...

Proiektuetan ez da proposamen itxirik existitzen. Irakasle bezala, ezin dugu eta ez dugu gertatzen den guztia kontrolatu behar. Proiektuak esperimentaziotik abiatuta sortzen dira. Proiektuen bidez lan egiten duen irakasleak bere ikasleenganako lotura mantentzen du, entzutetik eta errespetutik abiatuta. Ikertzen duen eta jakin-mina duen hezitzailea, apur bat haratago joan nahi duena, begirada desberdin batekin.

Haurrak martxan jartzen du esanahia duen eraikuntza prozesu bat. Espazio bat behar du, baita entzuna izatea ere.

Ikuskera erabat aldatzea suposatzen du. Barne hartzea suposatzen du. Haurrek ikaskuntza prozesuan esku hartzea ahalbidetzea da, haien ikaskuntza prozesu pertsonal eta propioetan. Zentzu honetan, proiektuek ahalbidetzen

dute inplikaturak dauden protagonistei ahotsa ematea eta haiek entzutea. Proiektuen bidez lortzen dena haurrei interesatzen zaizkien gauzen inguruan hitz egiteko aukera ematea da.

Berezko garrantzia dute galderek. Galderek aberastasunera eramaten gaituzte. Proiektuek aberastasun bezala bestea entzutea dute. Pentsamendua antolatzea, elkarrengandik aldentzen diren pentsamenduak sortzea, talde txikiko lana eta taldekatze desberdinak sustatzea. Horrela bakarrik ahalbidetzen da informazio eta ezagutza desberdinen eraikuntza eta sorkuntza.

Proiektuek ahalbidetzen dute bakoitzaren desberdintasunak mahai gainean jartzea. Desberdintasun hori baloratzeak identitatea garatzen laguntzen du. Desberdintasunak hezten laguntzen ditu.

Proiektuen aldeko apustua egitea, ikasleen ezagutza eta interesen arabera abiatu eta garatzen den ikaskuntza-irakaskuntza prozesua antolatzeko moduaren alde egitea da. Ikaslea erdigune hartuta dagoen ikaskuntza gisa defini daiteke; horren helburua, ikasleen interesetatik, esperientziatik eta ezagutzatik datorren problematika bati erantzuna ematea da, prozesua ixten duen produktu baten bitartez.

3.2 Bi proiektu ezberdinen garapena.

Aukera izan dut Buztintxuri Ikastetxe Publikoan egun batzuez egoteko eta momentuan garatzen ari ziren bi proiektu aztertu eta bizitzeko.

Azpiatal honetan, horien inguruan jaso dudana informazioa zabalduko dut, modu horretan atal teorikoan landu dudana eskolan bizi den errealitatearekin konparatu ahal izateko.

4 urteko gelan burutu dira. 19 ikasleko gela da eta TIL D eremuan murgilduta daude umeak.

Jarraian proiektuak azaltzeari ekingo diot:

“INDARRA ETA GENEROA”

■ *Nola eta nondik sortzen da proiektu hau?*

Tutoreak *testuinguru desberdinetan taldeak dituen beharrak* somatzen dituenean sortzen da. Psikomotrizitate gela, energiaren kanalizazio beharra, patioan ematen diren joku motak, behar fisikoak, joku batzuetan ematen den lehiakortasuna, pertsonarteko harremanak eta horietan ematen diren lehentasunak, indarraren garrantziaren inguruko ahozko adierapenak, marrazki bizidunak, kartak eta haienezako indarrarengatik garrantzitsuak diren pertsoanaiak, eta abar.

Mutikoen indar handia somatu zuen, haien *jokoa indarrean oinarritzen zen, boteretsu sentitzen* ziren horrelako jokoa eginda. *Neskak* alde batetik zeuden eta *mutilak* bestetik, ez zuten elkar jolasten gehienetan (salbuespenak salbuespen) eta haien jolasa oso desberdina zen.

Tutoreak denok denetarik behar dugula komentatu zien, estrategia guztiak garatu behar ditugula, hau da, neska izateagatik ez gara gauza batzuetan trebatu behar eta mutila izateagatik beste batzuetan. Osotasunean garatzeko estereotipo horietatik aldendu behar gara, denei denetarako aukerak eman behar dizkiegu.

Guzti hau, eskola sortu zenean burutu zen *Berrikuntza Proiektuarekin* erabat lotuta dago. *Hezkidetzan* lan egitea, beste ezaugarri batzuetaz gain, du identitatetzat Buztintxuri Ikastetxe Publikoak, aurretik azaldu bezala, patio orduan baloia ateratzea ekiditzen baita *jolas eta harreman osasuntsuagoak* eta aberatsagoak sustatu nahian.

Baina, gai hau gelan eta eskola orduetan landu beharreko zerbait izan arren, *gelaz kanpo ere* jardun behar da lanean. Hor funtsezkoa da *familen inplikazioa*, eskolan egiten den guztia eskolaz kanpoko orduetan desegiten bada ezer gutxi aurreratuko delako.

Horregatik guztiagatik, proiektu honetan ere gurasoen lan eta inplikazioa ezinbestekoa da. Esaterako, gelako ama batek bere semeak futbola gustoko ez duela daki eta kezkati agertu zitzaion egun batean tutoreari. Arratsean, guraso eta seme-alabak eskolako patioan geratzen dira eta mutilak batez ere futbolearen hasten dira jolasean. Zer gertatzen da futbola gustoko duen mutiko horrekin?

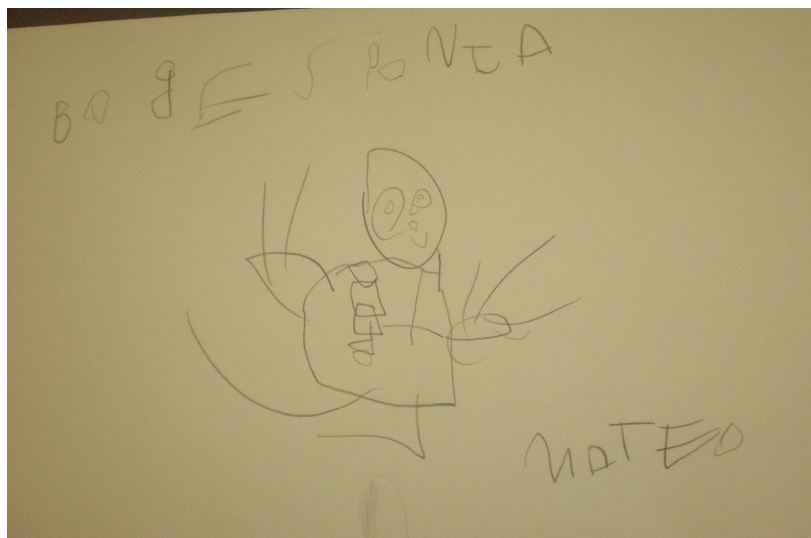
Tutoreak gurasoei eskaera egin die haiek ere eskolan egiten den lanarekin jarrai dezaten eta arratseko ordu horietarako beste joku mota batzuk sustatzeko eskatu die, esate baterako, patioan badago arez beteriko txoko bat, hor oso aproposa litzateke kanikak, jostailuzko animaliak eta abar denentzako eramango balituzte. Era horretan, jolasa ez litzateke futbolera mugatuta geratuko. Denentzako materiala badago eta denek jolasteko aukera badute, jolasa bestelakoa izanen da.

- 1. saioa:

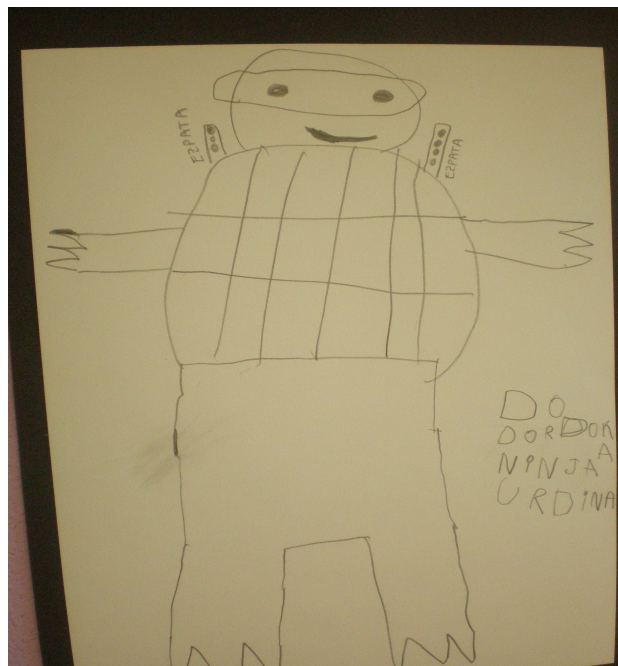
Lehenengo saioan irakasleak galdera bat proposatu zien haurrei: *nortzuk dira zuentzako indartsuak?* (ez zituen ez pertsona errealak ez fikziozko pertsonaiak aipatu, haurren erantzunak ez baldintzatzeke).

Ahoz landu zuten hasieran eta, ondoren, irudikapenari ekin zioten.

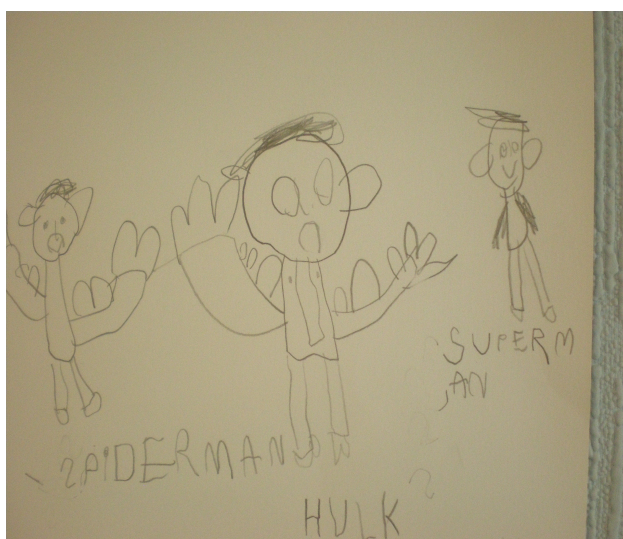
Esanguratsua da gehiengoak *fikziozko pertsonaiekin* lotzen zuela indarra: *Hulk, Spiderman, Dordoka Ninja* eta abar. Erantzunak ez ziren sexuaren araberakoak izan, hau da, neska eta mutilek modu berean fikziozko pertsonaia horietara jotzen zuten. 19 haurretatik bik soilik erantzun desberdina eman zuten, pertsonaia errealak irudikatuz.



1. Irudia. Bob Esponjaren irudikapena pertsonaia indartsu gisa.



2. Irudia. Dordoka Ninja pertsoanaia indartsutzat.



3. Irudia. Spiderman, Hulk, eta Superman.

- 2. saioa:

Irakasleak saio honetan beste galdera bat bota zien asanblada momentuan:
zuen etxean/inguruan nor da indartsua? Zergatik?

Lehenik eta behin, ideiak arbelean islatu ziren, bakoitza bere erantzunaz kontziente izan zedin eta, aldi berean, guztientzako ikusgarri egon zitezten. Beranduago, erantzunak DIN A3 paperean jaso zituzten.

Gehienek anai-arrebak aipatzen zituzten. Askok indarra anai-arreben harramazkadekin, ile-tirakadekin eta borrokekin lotzen zuten. Beste batzuek, aita eta ama aipatzen zituzten.

Proiektu konplexua eta, aldi berean, oso zabala denez, familia eremua eta eremu soziala ere hartzen dituen, gurasoei gutuna bidali zitzairen. Hiru galdera egiten zitzaizkien: *1.- Zuentzat zer da indarra? 2.- Zertarako balio du indarrak? 3.- Zuentzat nortzuk dira indartsuak eta zergatik?* Jasotako erantzunak amankomunean jarrita, honelako zerbait atera zen ondorioztat:

- Indar mota desberdinak goraiatzen dituzte: fisikoa, mentala, emozionala...

- Indarra eraldaketa bat ekartzen duena da.
- Irrifar batek duen indarra gorai patzen da.
- Aldaketa soziala/kulturala ekar dezakena.
- Burmuinaren, pentsamenduaren indar handia.
- Gizakiok ditugun baliabideetan dago indarra, hala nola, hitz egitea, negoziatzea, akatsek duten indarra...
- Ahalegintzearen garrantzia.
- Ondoan ditugunek ematen diguten indarra.
- Familiaren garrantzia, egunero familia aurrera eraman behar dugulako.
- Entrenatzea, ahalegintzea, esfortzua eta konstantzia.
- Indarra zure borondatean dago, zerbait benetan nahi baduzu egingo duzu.
- Denok egin dezakegu zerbait beti, inork ezin digu esan egin ezin dugula.
- Gandy-ren esaldi bat idazten dute guraso batzuek: *“La fuerza no proviene de la capacidad física, sino de la voluntad indomable”*.
- Gugan dagoen indarra, azkenean ez da sexu kontua.
- Estereotipoak eta hizkuntza: “¡venga comete todo y así te haras fuerte!”.
- Taldean lan egitea, elkarlanaren garrantzia, konpetizioak eta indibidualtasunak baino.

Erantzunak amankomunean jarri eta baloratu ondoren, hezitzaileak ikasleekin *partekatu* zituen eta *iritzi eta ideia ezberdinak kontrastatu* zituzten.

Hiru galdera horietaz gain, gutunean familiei azaltzen zitzairen proiektu hau euren seme-alabekin lantzeko *behar handia* sortu zela eskolan. Nahiz eta “ohiko” gaia izan, bai gaur egun, bai historian zehar, honakoa lantzea ezinbestekoa dela, izan ere, gizartea eta gizakia etengabeko aldaketan daude eta faktore pila eraldaketa prozesu horretan parte hartzen ari dira. Horregatik, haien inplikazioa eskatu zen galdetegi horri erantzuteaz gain ere, hau da, gaiaren inguruko *informazio eta materiala* ekartzea eskertzen zitzairen.

Familien inplikazioa oso ona izan da proiektu osoan zehar, *material anitzak* eskainiz: irudiak, ipuinak, galdetegiak beteta, liburuak eta abar. Ondoren, material horiek saio batzuetan erabilgarriak izan dira.

- 3. saioa:

Gelako haur batek *irudi interesgarri hainbat* ekarri zituen gelara. Etxean bere *gurasoekin egindako lana* ekarri zuen gelara, irudi interesgarriekin. Etxean irudigintzaren inguruan hitz egin zutena azaldu zuen, baita bere aitak egindako jardueraren bat (triatloia burutu), zeinetan *indarra, konstantzia, superazioa, interesa, motibazioa eta iraunkortasuna* beharrezkoak diren.

Haurrak berak egindako irudikapen bat ere ikusteko aukera izan zen. Bertan *eskalatzaile* bat ikusten zen, jarduera horretan aurretik aipatutako *ezaugarri* horiek berez *indarra baino garrantzitsuagoak* direlarik (konstantzia, ahalegina eta abar).



4. Irudia. Eskalatzailea.

Irudi desberdinei esker, berez hain indartsuak ez diren animalien inguruan ere hitz egin zuten, esaterako barraskiloa eta inurria. Aldi berean, egunerokotasunean erabiltzen diren *baliabideez (tresneria ezberdina)* aritu

ziren, indar gutxiago erabiltzea ahalbidetzen digutenak ea egun beharrezkoak eta praktikoak bihurtu direnak (*gurpila, orgaxka, txirrika, palanka* eta abar).

- 4. saioa:

Aurrerago, beste saio batean beste *irudi batzuen bisualizazioa* burutu zuten. *Adin txikiko haurrak* agertzen ziren, “*indarra*” edo *esfortzu handia eskatzen duten jarduera edo lanak* burutzen. Adibidez: egurra edo landareak buruan garraiatu distantzia luzeetan zehar, merkatu batera kaktusez betetako bandejak garraiatu, anai-arreba txikien zaintza eta hauek gainean eramatea, bata aurrean eta bestea bizkarrean, eta abar.

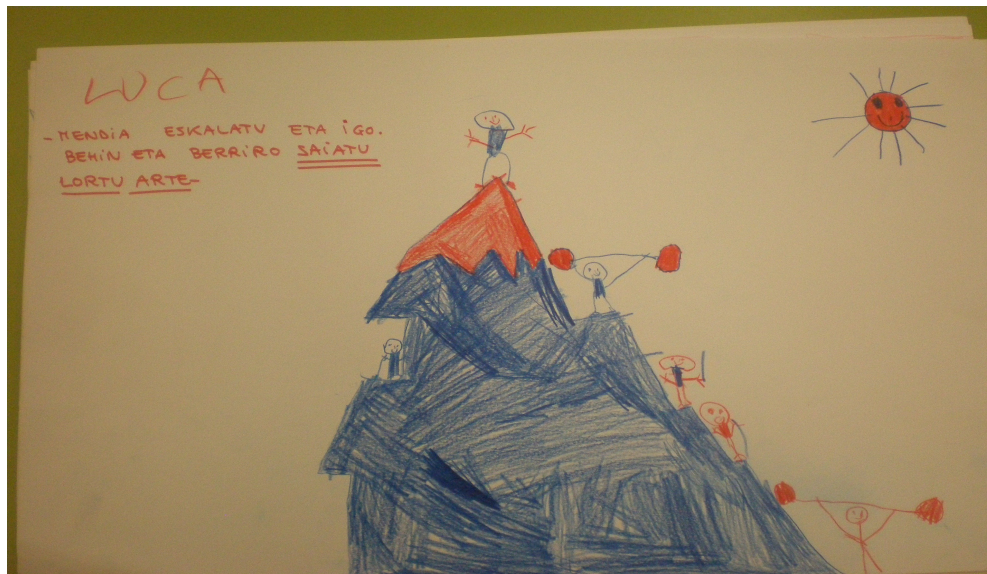
- 5. saioa:

Egun honetan irakasleak hurrekin landu nahi izan zuen haientzako, ikusi zituzten gauza guztien artean, zein izan zen esanguratsuena. Jakin nahi zuen gelan landutako guztiaren artean umeak zerekin identifikatzen ziren gehiago eta, horretarako, ikasleen irudikapenez baliatu zen.

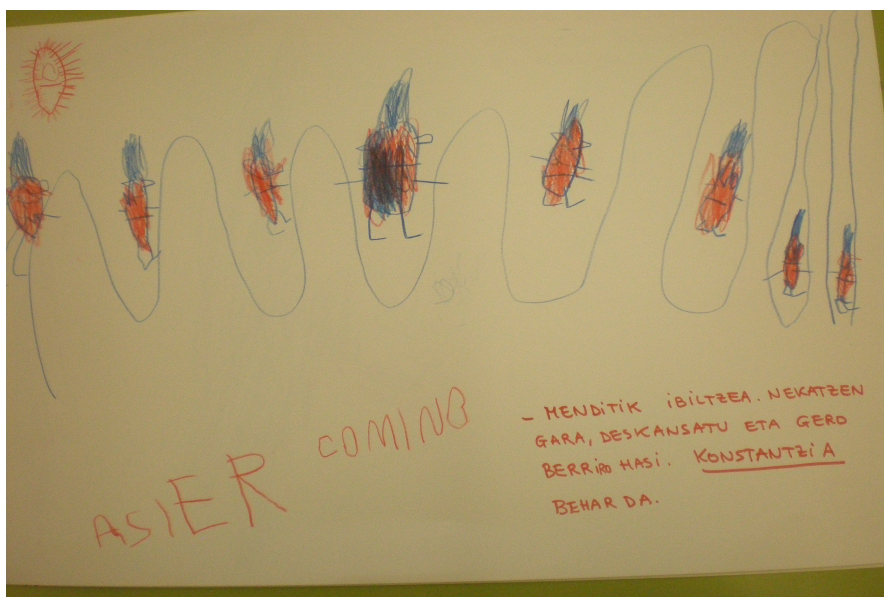
Lana amaituta, egin zutenaren inguruan galdetu zien eta, bakoitzak bere azalpenak eman ondoren, maistrak irudikapenaren ondoan haien hitzak idatzi eta esanguratsua iruditu zitzaion hori azpimarratu zuen.

Askok eskalatzailea irudikatu zuten, azpimarratuz *esfortzuaren garrantzia, konstantziarena, ahalegintzearena*, eskuak eta hankak non jarri behar diren *ongi pentsatzearena* eta, batez ere, *gustokoa* den ekintzatat aurkezten zuten, *motibazioa* sortzen diena eta *gustora* egiten dutena. *Familiarekin eta lagun artean* egiten duten ekintzatat ere aurkezten zuten, horri garrantzia emanez. Batzuek ere tresneria desberdina aipatzen zuten, *sokak eta makilak* esaterako.

Batek barraskiloa irudikatu zuen, paretan gora zioala. Argudiatu zuen *igotzen direla altu-altu, ezin dituztela harrapatu eta ez direla erortzen*, berarentzako ere horrek garrantzia duela adierazi nahian.



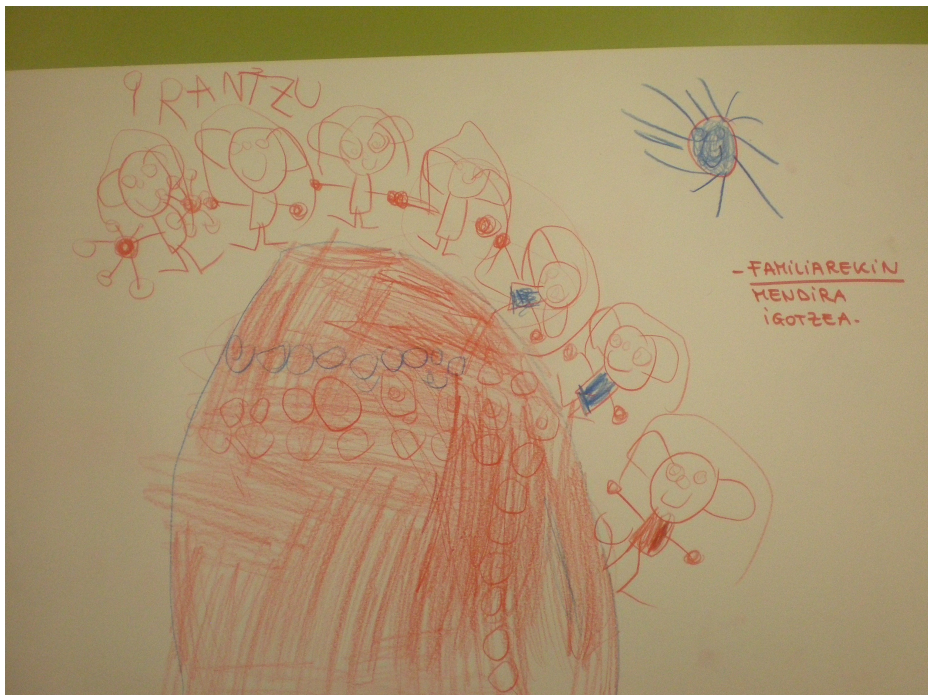
5. Irudia. Eskalatzea.



6. Irudia. Konstantzia.



7. Irudia. Barraskiloa.



8. Irudia. Familiarekin mendira joatea.



9. Irudia. Eskalatzeko tresneria.

- 6. saioa:

Seigarren saioan irudiekin lan egin zuten berriro, eta ideiak ahoz plazaratzen zituzten umeei. Kasu honetan, irudiek alderdi emozionalarekin zuten lotura gehiago, hau da, *besarkada batek, muxu batek, laztan batek duten indarra. Hitz batean esanda, maitasunak duen indarra.*

Hainbat irudi proiektatu ondoren, galderen bitartez haurrak “probokatzen” edo pentsarazten saiatu zen andereñoa, bitartean haiek gero eta gehiago parte hartzen hasi ziren.

Gaderetako bat honakoa izan zen: zuek nor maite duzue biziki-biziki? Guztiek familia aipatu zuten, *aita, ama, anai-arrebak, aiton-amonak, lehengusu-lehengusinak eta, baten batek, etxeko maskota.*

Beste argazki batzuetan munduko etxeak agertzen ziren. Batzuk lokatzez egindakoak, beste batzuk uretan kokatuta zutabe batzuekin barruan urik ez sartzeko, eta abar.

Esaterako, uretan zegoen etxearen inguruan mintzaten hasi zirenean, irakasleak etxeak azpiko aldean zituen zutabeen inguruan hasi zitzairen

galdetzen: *zer izango da azpian duen hori?* Haurrak hipotesiak botatzen hasi ziren: *barandilla bat da...* Azkenean, denboratxo batez hitz egiten egon ondoren, iritsi ziren ondoriora. Etxeak zutabeak zituen uholdeetatik babesteko eta urak gora egiten zuenean etxea urez ez betetzeko. Hor indarra etxea eraiki dutenen buruan dagoela azpimarratu zien maistrak, ongi pentsatu dute egin beharrekoa.

Saio honetan nabaritu izan zen nola hezitzaileak nabarmendu nahi izan zuen indarra ez dela soilik fisikoa den zerbait, baizik eta indarra ere *emozioetan* eta *pentsamenduan* dagoela, garrantzi bera izanda.

- 7. saioa:

Egun honetako proposamena *gurasoekin lotuta* egon zen. Gurasoek etxean egiten duten lanaren inguruan aritu ziren hizketan, horretarako denak borobilean eseri ziren eta banan-banan bakoitzak bere *aitak etxean egiten zuen lana ahoz azaltzen* zien gainontzekoei.

Irakasleak proposamena aurkeztu zien eta, ondoren, pentsatzeko tartetxo bat utzi zien.

Amek etxean egiten duten lana beste egun batean landuko zuten.

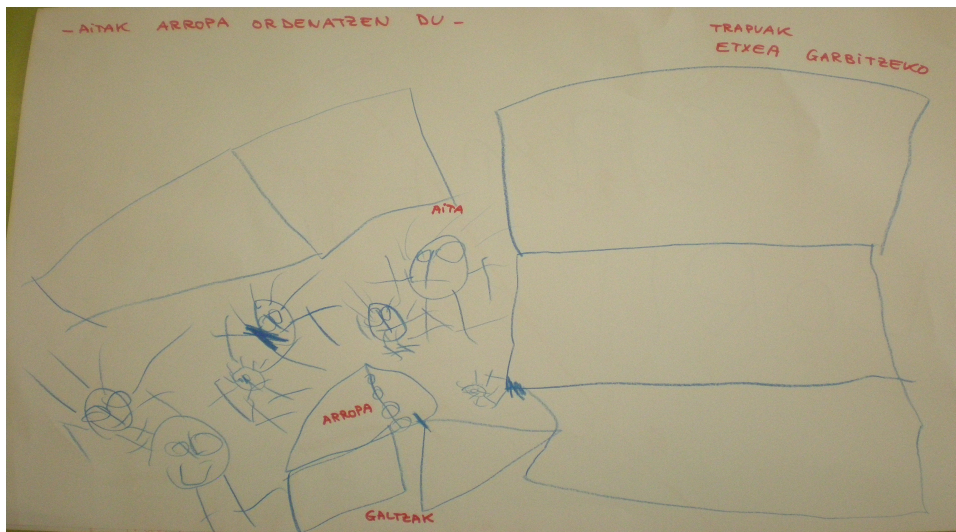
Oso nabarmena izan zen nola gehienen kasuan *garbitzearekin zerikusia duen guztia amatxoen esku* geratzen zen, ez zuten horren inguruko aipamenik egiten aitatxoen inguruan mintzatzean.

Erantzunak, amankomunean jarri ondoren, gisa honetakoak izan ziren:

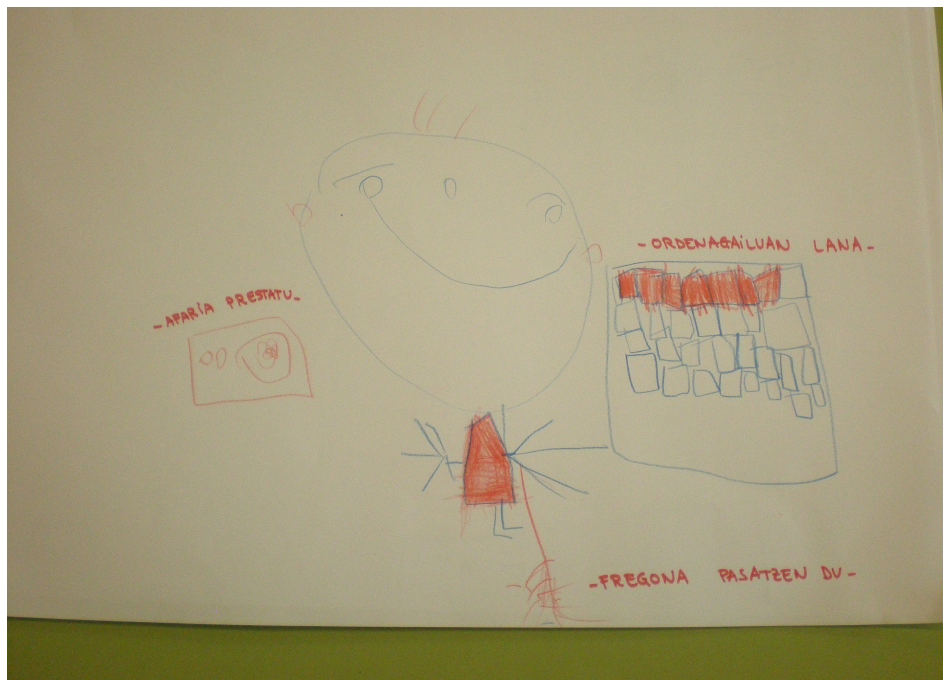
- Ordenagailuarekin lan egiten du.
- Bazkaria prestatzen du.
- Afaria egiten du.
- Bizkotxo prestatzen du.
- Mugikorrarekin egiten du lan.
- Ordenagailuan lan egiten du.
- Fregatzen du.
- Mugikorra kargatzen du.

- Zakarra botatzen du kanpoan.
- Anaia txikiari pardela aldatzen dio eta bainatzen gaitu.
- Etxea ordenatzen du.
- Kamisetak eta prakak ordenatzen ditu.
- Ikuztailua jartzen du.
- Aspiragailua pasatzen du.

Ondoren, arratsaldeko saioan, goizean bakoitzak botatako ideia **irudikatzea** egokitzen zitzaien.



10. Irudia. Aita arropa ordenatzen eta etxea garbitzen.



11. Irudia. Aita ordenagailuan, fregona pasatzen eta afaria prestatzen.



12. Irudia. Aita zakarra botatzen.

■ *Zer lortu nahi du hezitzaileak? Zertarako? (helburuak)*

Hizkuntzarekin lotutako helburuak:

–Ahozko hitzak garatu eta indartzea.

–Hizkuntza idatziarekiko interesa izan dezaten eta informatzeko eta disfrutatzeko tresna gisa baloratu dezaten, baita euren nahi, desio, emozio eta ideiak transmititzeko bidetako ere.

–Ahozko hizkuntzaren mailako eta hizkuntza artistikoaren mailako ekarpen guztiekiko interesa, motibazioa eta errespetua garatu, baloratu eta sustatzea.

–Taldeari, ahozko hizkuntzaren bidez, nortzuk diren indartsuak eta zergatik komunikatzeko eta adierazteko gai izatea.

–Denbora libreko aukera ezberdinak ezagutzea (kulturalak, kirola, natura...), proiektuarekin lotura dutenak (indarra eta generoa) eta modu horretan elkarrizketa eraikitzaileak sortu ahal izatea.

Beste helburu batzuk:

–Indarraren inguruan dituzten bizipen eta ideien inguruan kontziente egitea.

–Indarraren beste kontzeptu bat entzun, aztertu eta ulertzea, beste pertsona edo pertsonai indartsu batzuen inguruan, gainontzeko kideek ahoz eta irudikapenen bidez adierazten dituztenak.

–Indarraren inguruan agertzen diren ideia desberdinen arteko antzekotasun eta diferentziak aztertzekeo gai izatea, bai propioak direnak bai beste ikaskideek propoatu dituztenak.

–Analisi kritikoa sustatu eta garatzea.

–Egoera erreal eta fikziozkoak banatzea, baita indarraren erabilera eta bere ondorioak batean eta bestean ere.

–Euren ingurua aztertzea, inguru horrekiko sortzen diren harremanak eta ondorioak adierazten (indar mota ezberdinak, lanak, lanbideak eta generoa,...).

–Familia inplikatzea soilik eskolara mugatzen ez den proiektu batean, baizik eta gizarte eta familia eremua ere bere barne hartzen dituen.

–Aspektu kritikoa garatzea eta estereotipoekin apurtzea, zeinek aurreiritziak eta ideia okerrak sortzen dituzten, eta, era berean, harreman eta rol motak baldintzatu ditzaketen.

–Grafikoki ideia horiek adierazteko gai izatea.

–Indarraren inguruko kontzeptua zabaltzea.

■*Zein gaitasun nahi du hezitzaileak haurrek beregana ditzaten?*

Hizkuntzarekin lotutako gaitasunak:

–Ahozko hizkuntzaren eta hizkuntza artistikoaren bidez sentimendu eta ideia desberdinak identifikatzeko eta adierazteko gai izatea,

–Hizkuntza plastikoaren eta idatzizko hizkuntzaren bidez ideien errepresentazioa.

–Gainontzekoen sentimendu eta ideien entzute aktiboa.

Beste batzuk:

–Gorputz propioaren eta gainontzekoenen ikerketa eta identifikazioa.

–Identitate propioaren onarpen eta balorapena, bakoitzaren aukerak eta limitazioak argi izanik.

–Pertsonen arteko desberdintasunak onartzea, aberastasun gisa eta bizitzako ikaskuntza handitzat.

–Bakoitzaren eta bakoitzaren gaitasunen balorazio positiboa, haiekiko konfiantza izanik. Autoestima eta hobekuntza gaitasunarekin.

–Berdinekiko elkarlana eta koordinazioa, konfiantzaz behar den momentuan laguntza eskatuz. Besteen gaitasunen eta beharren balorazio positiboa.

–Elkarlan eta elkartasun jarrera izatea, ikuspuntu propioetik aldentuz eta gainontzekoak kontuan izanik, baita interes propioak besteenekin koordinatuz.

–Gaitasun eta limitazioen onarpena, bai propioak bai gainontzekoenak, egunerokotasunean.

–Jarrera egoki eta desegokien eta horiek indarra eta generoaren ideiarekin duten harremanaren diskriminazioa. Horrela errespetuzko, afektuzko eta erreziprokoak diren harremanak hurrekin eta bestelako pertsonekin ezarri ahal izateko.

–Lan plastikoen ekoizpena bizipenak, gertaerak, desioak eta beste hainbat gauza adierazteko.

–Bakoitzaren eta besteen lan plastikoak errespetatzeko eta baloratzeko jarrera.

■*Zein dira ekintzetan hurrek garatu ahal izango dituzten gaitasunen multzoa?*

–Gaitasun linguistikoa

– Irakurketa-idazketa gaitasuna

–Gaitasun artistikoa

–Ikasten ikasteko gaitasuna

–Autonomia eta bakoitzak bere burua ezagutzeko gaitasuna.

–Elkarlanerako gaitasuna.

■*Espezifikoki aztertzeraz sartzeko bagara, honako gaitasunak garatzen dira:*

Hizkuntzarekin lotutakoak:

–Ahozko adierazpena.

– Idatzizko adierazpena.

- Elkar komunikatzea.
- Ahoz kontatu gainontzekoen aurrean.
- Entzute aktiboa lantzea.

Beste batzuk:

- Hausnarketa gaitasuna.
- Banakako lana.
- Banakako esfortzua.
- Lanaren burutzean iraunkortasun minimoa agertzea.
- Elkar harremantzea.
- Elkarlana.
- Entsegu-akatsaren bidezko ikaskuntza.
- Ekintza disfrutatzea.
- Ardurak izatea.
- Estetikarekiko gustua garatzea.
- Gaitasun plastikoa lantzea.
- Istorioen eta euren errepresentazioen arteko harremana gauzatzea.
- Teknika plastiko ezberdinak lantzea.
- Familiarekiko elkarrekintza handiagoa sustatzea.

■ *Erabilitako material eta baliabide ezberdinak.*

Baliabide materialak:

- Ikus-entzunezko materialak.
- Liburuak.
- Hezkidetza eta generoa lantzeko ipuinak.

–Irudiak.

–Arte irudiak.

Baliabide pertsonalak:

–Tutoreak (ingeleseko tutorea barne).

–Familiak

■ *Zer ebaluatzen da? (ebaluazioa)*

Hizkuntzarekin lotutako ebaluazioa:

–Ahoz adierazteko eta komunikatzeko gaitasuna, argi hitz eginez, asmo komunikatibo anitz aurrera eraman ahal izateko helburuarekin.

–Idatziz proiektuan zehar bizi izandako aspektu ezberdinak adierazteko interesa.

–Irakurketa eta idazketaren erabilera funtzionala, komunikatzeko, informatzeko eta disfrutatzeko baliabide gisa.

Beste batzuk:

–Euren buruekiko irudi egiazkoa eta positiboa burutzea, euren aukeren eta limitazioen ezagutza eta euren buruekiko konfiantza.

–Besteekiko errespetua eta onarpena adierazten duten, inolako diskriminaziorik gabe.

–Emozio eta sentimenduen manifestazio eta erregulazioa eta elkarlan eta laguntza jarrerak ematen diren.

–Jarduera horiek aurrera eramanagatik bereganatutako autonomia maila.

–Proiektuarekiko interesa bere fase eta etapa ezberdinetan.

–Ahoz adierazi diren ideia horiek grafikoki eta artistikoki adierazteko gaitasuna.

–Besteen ekarpenekiko agertzen duten interes eta errespetua.

–Teknologia berrien erabilera funtzionala, komunikatzeko, informatzeko eta disfrutatzeko baliabide gisa.

**GEHIGARRIAK:*

Eskolan egon naizen egunetan, pertsonalki nabaritu dut mutilek eta neskek bereizita esertzeko joera dutela. Esaterako, ingeleseko tutorearekin zeuden egun batean haiekin nintzen eta neskak eta mutilak erabat bereizi ziren hamaiketako hartzeko. Bi mahai handitan esertzen dira fruta jateko eta hezitzaileak “neska-mutil-neska-mutil” ordenean jartzeko esan behar izan zien.

Egun bereko beste momentu batean ere, kasu honetan betiko tutorearekin zeudelarik, jarduera bat burutu behar zuten eta berriro ere neskak eta mutilak bereizita eseri ziren. Irakasleak nahasteko eskatu behar izan zien.

Hortaz, egia da haiek berez bereizteko joera dutela eta pertsonalki ikusteko aukera izan dudanez nire sententzioak lanean idazteko aukera hau probesten dut.

Bestalde, eskolan txokoen aukeraketa libre izanik, haurrek askotan txokoak errepikatzen dituzte astean zehar. Horrek proiektu honekin (indarra eta generoa) lotuta dagoen arazo bat ekarri du.

Irakaslea ohartu da haur batzuk (mutilak esan beharko), etxe txokoan galdu egiten direla, ez dakite joku sinbolikoa egiten. Mutil gehienek nahiago dute etxe txokoa ez den beste edozein txokotan ibiltzea.

Hezitzaileak komentatu du batzuekin neskekiko harremanak bermatu behar dtuztela, gainera badaki haur horiek horretarako gaitasuna dutela (harremantzea).

Maistrarekin mintzatzen naizenean azpimarratzen dit duten joera hori ez dela naturala, horregatik arazo honi buelta emateko hurrengo ikasturtean astero bermatu behar dute haur guztiak txoko guztietatik pasatzen direla.

■ *Nola eta nondik sortzen da proiektu hau?*

Proiektu hau irakasleak bideratua da, horregatik ezin da esan haurren interesak abiapuntu dituenik. Berez, Elkartasun Txokoaren barruan burutzen den proiektua da, beste bi irakasleren proiektuekin batera. Hiru proiektuak Hezkuntza Garapena lantzeko pentsatuak daude.

Elkartasun Txokoa eskolako hiru irakasle-tutoreren artean sortutako ekimena da, Hezkuntza Garapena lantzeko konpromezua hartu dutenak hain zuzen ere.

Hiru hezitzailek ekimenean parte hartzen duten heinean, hiru gela desberdinetako hurrek burutzen dituzte jarduera ezberdinak. Bi D ereduak dira (HH2 eta LH2) eta bat G eta A ereduak, bi ereduak haurrak gela berean nahasten baitira eta euskara lantzeko A ereduak saio batzuetan zehar gelatik ateratzen baitira (HH2).

Txokoa, hortaz, hiru proposamen ezberdinetan bana dezakegu. Nik D eredu HH2 mailakoen proposamena aurkeztuko dut, nire lana Haur Hezkuntzan oinarritzen den heinean.

■ *Zertan datza?*

HH2 mailakoek Elkartasun Txokoa istoryak sortu, irudikatu eta idatzi behar dituzte, Hezkuntza Garapenarekin lotutako irudietan oinarrituz. Irudi horiek gelan zituen hezitzaileak eta txokoa sortu zutenean bertara eraman zituen proposamena burutzeko asmoz.



13. Irudia. Elkartasun Txokoa.

Aldez aurretik, beharrezkoa da esatea gela honetako haurrek aurreko ikasturtean (2012-2013) VACA proiektuan murgilduta egon zirela. Proiektu horretan “los objetivos del milenio” delakoak landu zituzten, horretara hurbildu ziren joan den urtean. Horregatik, gela honetako haurrek sentsibilizazio prozesu hori jada bizi izan dute, ez da zerotik hasia Hezkuntza Garapenaren inguruan mintzatzen. Badago aldez aurretiko lana atzean.

Txokoen aukeraketa arrunta egiten da lehenengo, gelan. Baina, Elkartasun Txokora joan behar den egunetan, hezitzaileak txoko konkretu bat aukeratu dutenak hartzen ditu eta berarekin eramaten ditu istorioak sortzera. Gainontzekoak laguntza irakasle batekin geratzen dira gelako txokoetan.

Elkartasun Txokoan daudela, egiten dena honakoa da:

Hainbat kutxa dituzte begiratzeko. Kutxek alde bakoitzean argazki bana dute, beti Hezkuntza Garapenarekin erlazionatuta. Denbora batez argazkiak begiztatzen egon eta gero, aukeraketa egin behar dute. Bietako zeinekin geratuko dira?



13. Irudia. Hezkuntza Garapenarekin lotutako argazkia.



14. Irudia. Hezkuntza Garapenarekin lotutako irudia.



15. Irudia. Hezkuntza Garapenarekin lotutako irudia.



16. Irudia. Hezkuntza Garapenarekin lotutako irudia.

Ondoren, eserleku eroso batzuetan eseri eta kontatuko duten zatia pentsatzen hasten dira.

Maistrak nor hasi nahi duen galdetzen die eta, era horretara, haurrak ateratzen hasten dira haien kutxak aurreko paretan duten belkroan itsasteko.

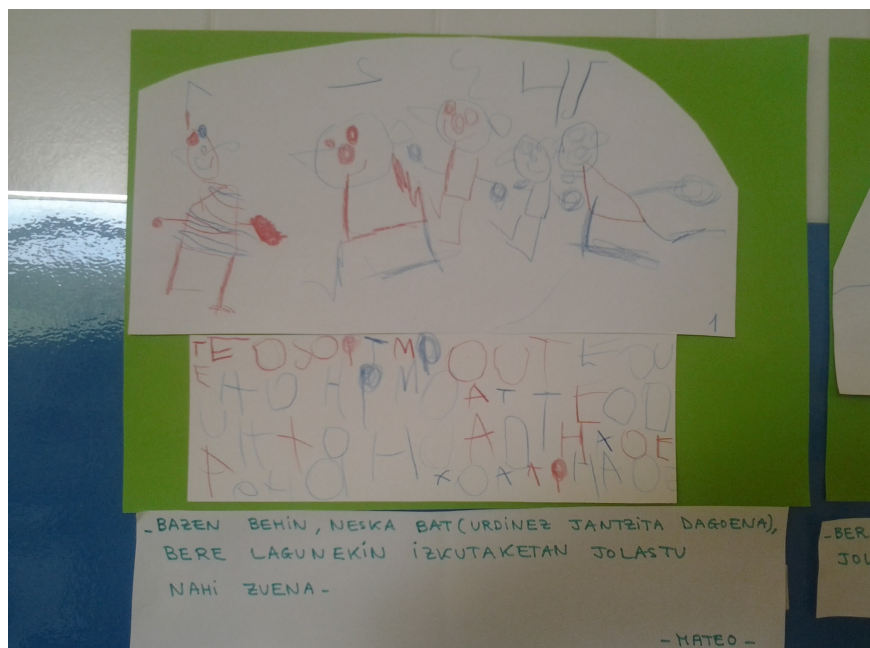
Jada kutxa guztiak kokatu dituztenean, lehenengo kutxa itsasi duen umea ateratzen da eta argazkiarekin bat datorren kontakizuna botatzen du. Eta horrela argazki guztiekin, denen artean istorio bat osatu arte.



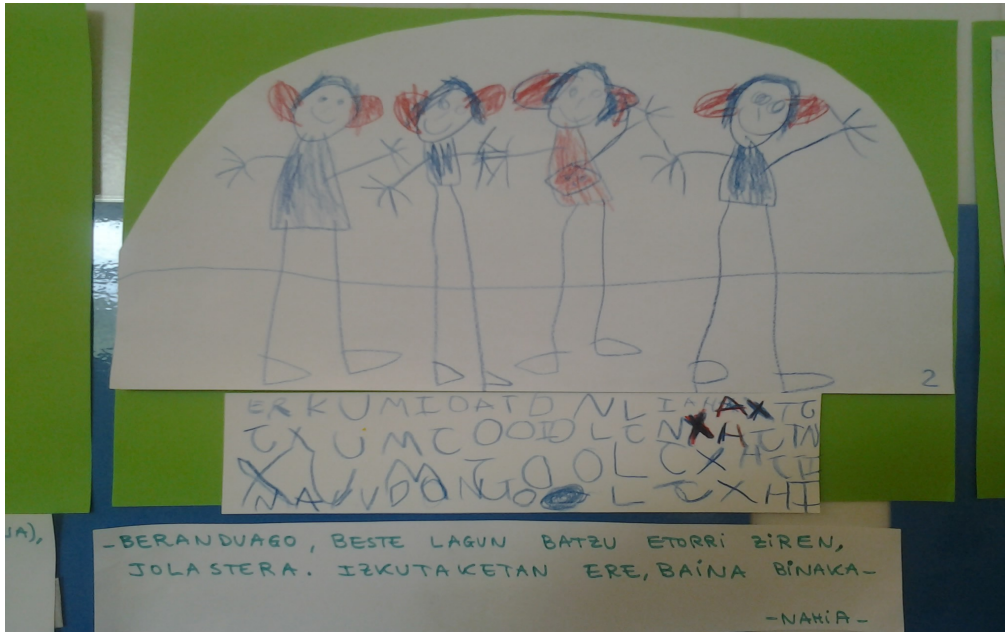
17. Irudia. Istorio posible baten adibidea.

Istoriaa lehenengo ahoz kontatzen doaz, baina ondoren bakoitzak DIN A4 paperean bere zatitxoa azaltzen eta irudikatzen du. Irudien sekuentzia lotzean istorio bat sortu dutela konturatzen dira.

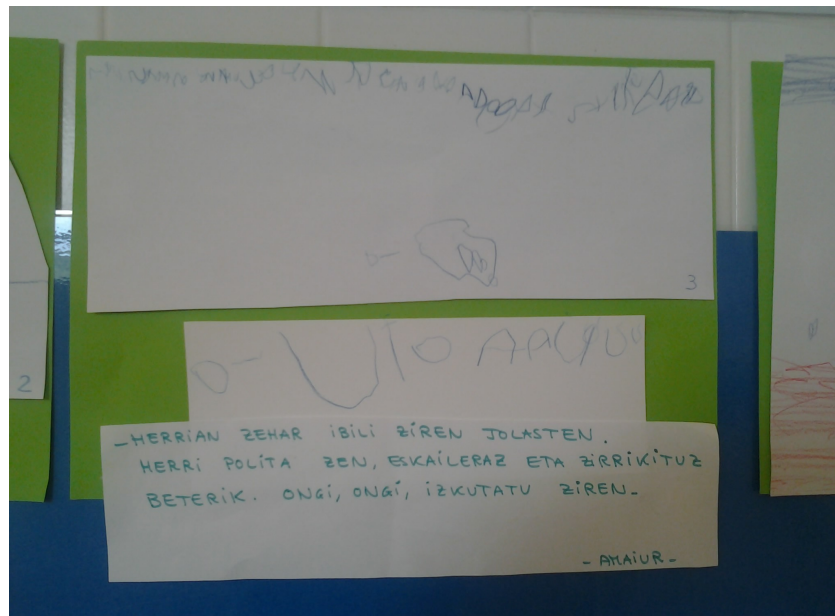
Lan hau euskeraz zein ingelesez egiten dute, izan ere, TIL D ereduiko haurrak dira eta horrek esan nahi du ingelera hizkuntza beikularra dela, ez soilik irakasgai bat. Euskerak bezala funtzionatzen du. Horregatik, istorioak euskeraz zein ingelesez sortzen dituzte.



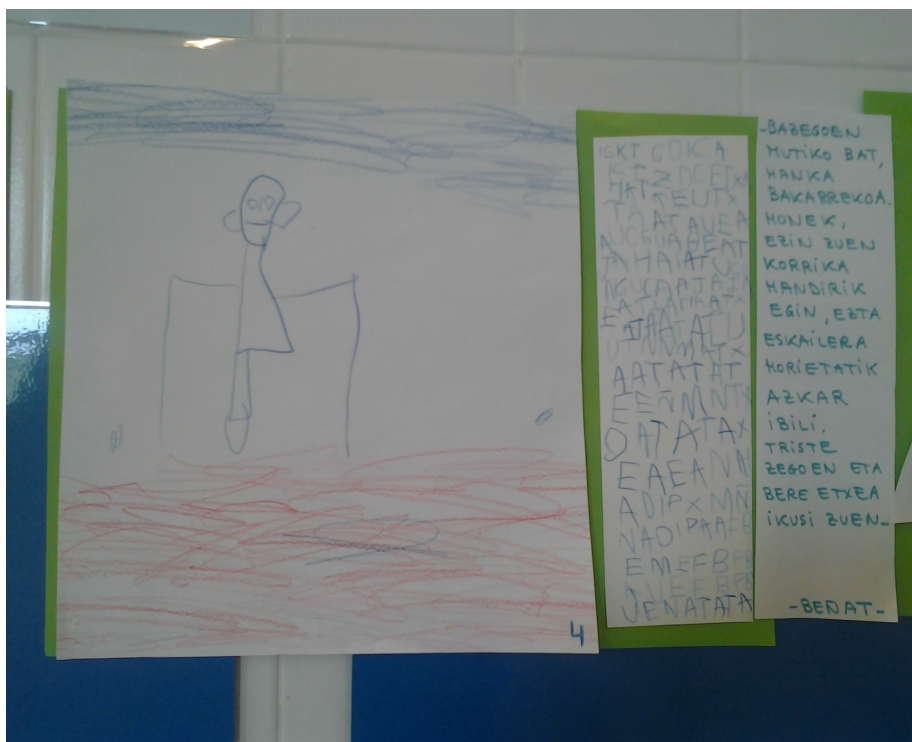
18. Irudia. Istorioaren lehenengo zatia.



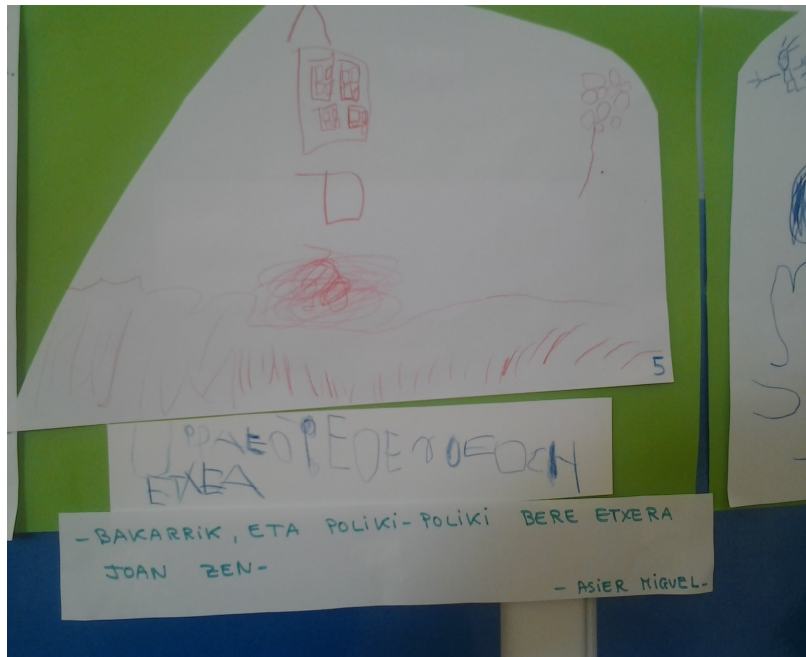
19. Irudia. Istorioaren bigarren zatia.



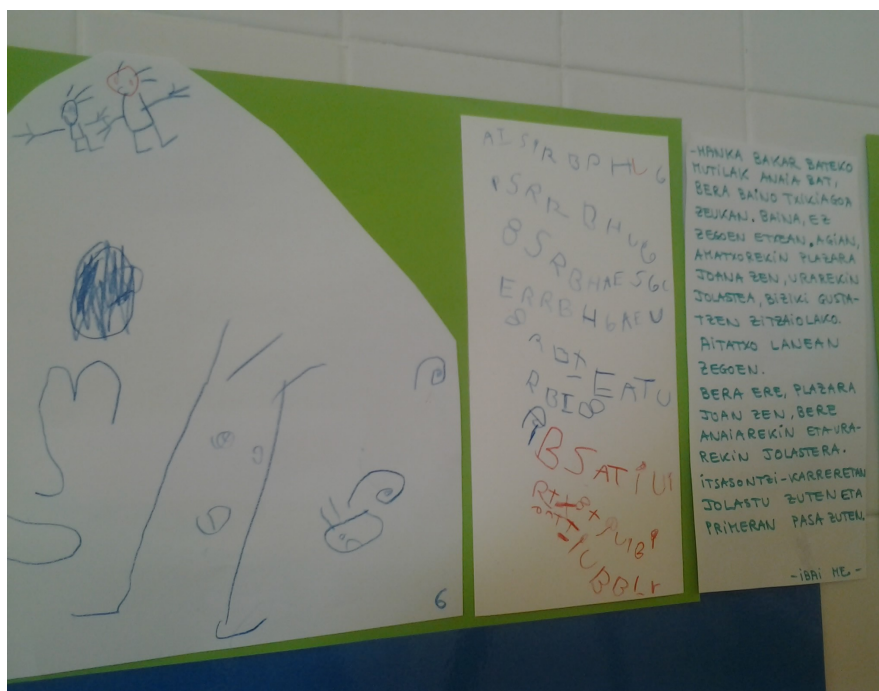
20. Irudia. Istorioaren hirugarren zatia.



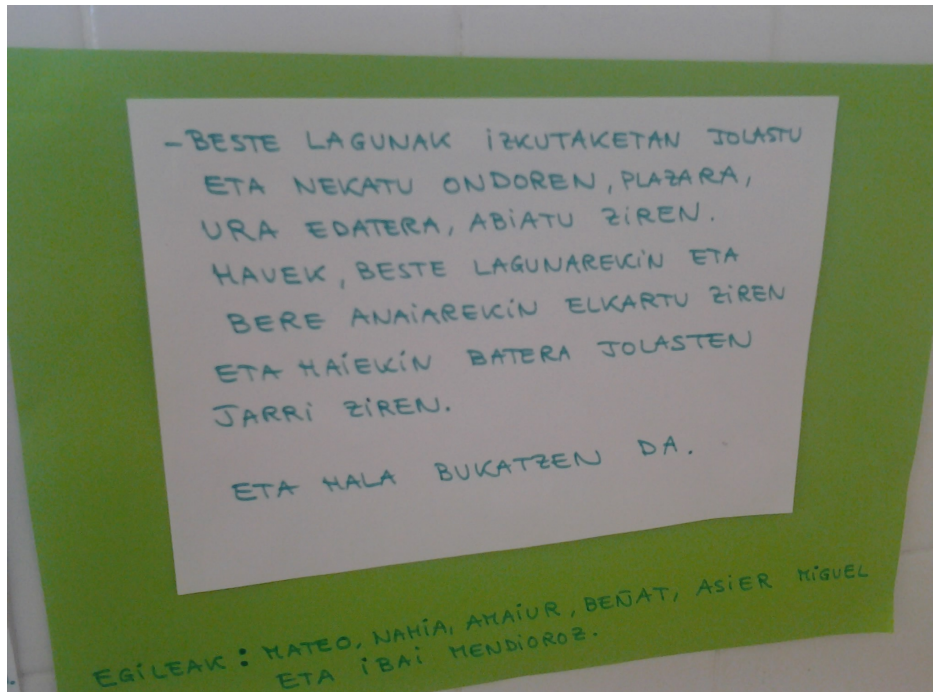
21. Irudia. Istorioaren laugarren zatia.



22. Irudia. Istorioren bosgarren zatia.



23. Irudia. Istorioren seigarren zatia.



24. Irudia. Istorioaren zazpigarren zatia.

**Istorioko gehiago ikusteko begiratu I, II, III, eta IV ERANSKINAK.*

■ Zer lortu nahi du hezitzaileak? Zertarako? (helburuak)

Hizkuntzarekin lotutakoak:

–Aho hizkuntza lantzea, garatzea eta indartzea, gertaeren sekuentzia bat gainontzeko gelakideei adierazteko gai izanez.

–Hizkuntza idatziarekiko interesa izan dezaten eta informatzeko eta disfrutatzeko tresna gisa baloratu dezaten, baita euren nahi, desio, emozio eta ideiak transmititzeko bidetako ere.

–Idazketa lantzea, aurretik ahoz adierazitako hori bakoitzaren gaitasunen arabera paperean islatuz.

–Entzute aktiboa lantzea, gainontzekoen ekarpenak entzunez eta errespetatuz

Beste batzuk:

–Autonomia lantzea, bakoitzak argazkien aukeraketa independentea eginez eta kontatuko duenaren inguruan erabakiak hartuz.

–Segurtasun pertsonala indartu eta garatzea, gainontzekoen aurrean kontakizuna azalduz.

–Irudikapena lantzea eta hori ahoz eta idatziz adierazitakoarekin bat etortzea. Grafikoki aurretik adierazitakoarein bat etor dadila.

–Elkar laguntzea, kontakizunak ahoz adierazterakoan sortzen diren zailtasunak gainditzeko eta gelakideen kontakizunentzako bide berriak irekiz.

–Ideiak elkar trukitzea, batak besteari lagunduz, ideiak freskatuz, aukera berriak erakutsiz.

–Sormena lantzea, garatzea eta indartzea, kontakizunak inprobisatuz eta aurretik agertu diren ideiekin lotura logikoak burutuz.

–Hezkuntza Garapenarekin sentsibilizazio prozesua lantzen jarraitzea, munduko errealitate ezberdinekiko interesa piztuz.

–Analisi kritikoa garatu eta sustatzea, errealitate ezberdinekiko.

–Errealitate propioaz gain beste errealitate batzuk ere daudela jakitea eta horiek ezagutu eta baloratzea.

■ *Zein gaitasun nahi du hezitzaileak haurrek beregana ditzaten?*

Hizkuntzarekin lotutakoak:

–Ahozko hizkuntzaren eta hizkuntza artistikoaren bidez sentimendu eta ideia desberdinak identifikatzeko eta adierazteko gai izatea.

–Hizkuntza plastikoaren eta idatzizko hizkuntzaren bidez ideien errepresentazioa.

–Gainontzekoen ideien entzute aktiboa.

Beste batzuk:

–Berdinekiko elkarlana eta koordinazioa, konfiantzaz behar den momentuan laguntza eskatuz. Besteen gaitasunen eta beharren balorazio positiboa.

–Elkarlan eta elkartasun jarrera izatea, ikuspuntu propioak aldentuz eta gainontzekoak kontuan izanik, baita interes propioak besteenekin koordinatuz.

–Lan plastikoen ekoizpena bizipenak, gertaerak, eta beste hainbat gauza adierazteko.

–Bakoitzaren eta besteen lan plastikoak errespetatzeko eta baloratzeko jarrera.

–Sormen gaitasuna, inprobisatuz eta lotura logikoak burutuz.

–Beste errealitateen errespetua eta analisi kritikoa.

■*Zein dira ekintzetan hurrek garatu ahal izango dituzten gaitasunen multzoa?*

–Gaitasun linguistikoa.

–Irakurketa-idazketa gaitasuna.

–Gaitasun artistikoa.

–Ikasten ikasteko gaitasuna.

–Autonomia eta bakoitzak bere burua ezagutzeko gaitasuna.

–Elkarlanerako gaitasuna.

■*Espezifikoki aztertzeraz sartzen bagara, honako gaitasunak garatzen dira:*

Hizkuntzarekin lotutakoak:

–Ahozko adierazpena.

–Idatzizko adierazpena.

–Elkar komunikatzea.

–Ahoz kontatu gainontzekoen aurrean.

–Entzute aktiboa lantzea.

Beste batzuk:

- Hausnarketa gaitasuna.
- Banakako lana.
- Banakako esfortzua.
- Lanaren burutzean iraunkortasun minimoa agertzea.
- Elkar harremantzea.
- Elkarlana.
- Entsegu-akatsaren bidezko ikaskuntza.
- Ekintza disfrutatzea.
- Segurtasun pertsonala.
- Eskolan zehar mugitzeko autonomia.
- Ardurak izatea.
- Estetikarekiko gustua garatzea.
- Gaitasun plastikoa lantzea.
- Istorioen eta euren errepresentazioen arteko harremana gauzatzea.

■*Erabilitako material eta baliabide ezberdinak.*

Baliabide materialak:

- Hezkuntza Garapena lantzeko argazkiak.
- Kartoizko kaxak.

Baliabide pertsonalak:

- Tutoreak (ingeleseko tutorea barne)

■*Zer ebaluatzen da? (ebaluazioa)*

Hizkuntzarekin lotutako ebaluazioa:

- Ahoz adierazteko eta komunikatzeko gaitasuna, argi hitz eginez, asmo komunikatibo anitz aurrera eramán ahal izateko helburuarekin.

–Irakurketa eta idazketaren erabilera funtzionala, komunikatzeko, informatzeko eta disfrutatzeko baliabide gisa.

–Idatziz proiektuan zehar bizi izandako aspektu ezberdinak adierazteko interesa.

–Ahoz adierazi diren ideia horiek grafikoki, artistikoki eta idatziz adierazteko gaitasuna.

Beste batzuk:

–Euren buruekiko irudi egiazkoa eta positiboa burutzea, euren aukeren eta limitazioen ezagutza eta euren buruekiko konfiantza.

–Besteekiko errespetua eta onarpena adierazten duten, inolako diskriminaziorik gabe.

–Erregulazioa eta elkarlan eta laguntza jarrerak ematen diren.

–Jarduera horiek aurrera eramanez bereganatutako autonomia maila.

–Proiektuarekiko interesa bere fase eta etapa ezberdinetan.

–Besteen ekarpenekiko agertzen duten interes eta errespetua.

–Beste errealitateekiko agertzen duten balorapen, interes eta errespetua.

CONCLUSIONES

En el siguiente apartado voy a presentar las conclusiones a las que he llegado durante todo este tiempo, tiempo que para mí ha supuesto un proceso de aprendizaje tan o más intenso si cabe que el que viven los propios niños y niñas en la escuela.

Para ello, me basaré en los puntos anteriormente citados, concretamente en los mencionados en el apartado número cuatro (“Hizkuntza proiektuen irizpide nagusiak”).

Para empezar, hablo de la *motivación* como eje fundamental de cualquier tipo de proyecto, también, por lo tanto, de los proyectos que se aplican a la enseñanza del lenguaje.

Después de lo vivido en el Colegio Público Buztintxuri, creo que, efectivamente, esto se cumple, ya que por mucho que un proyecto no se cree a partir de los *intereses* de los niños y niñas (es el caso de los dos proyectos que yo he expuesto), es fundamental que el profesorado busque la implicación de los niños, los enganche al proyecto para poder seguir adelante con el trabajo.

En todo momento he observado la implicación de los niños, ya que viven el proyecto como algo suyo, de lo que ellos y ellas son parte. Participan, opinan, lanzan ideas, ayudan al compañero o compañera, se vuelcan en ello.

Y, como he dicho, aunque un proyecto no se cree a partir de los intereses del alumnado, el profesorado también tiene sus derechos y, es por eso que si se ve una necesidad también es lícito comprometerse a comenzar un nuevo proceso. Aunque eso suponga el tener que conseguir el interés por parte de los niños y niñas.

Por otra parte, comentaba que el lenguaje tiene una *función comunicativa*, no es simplemente objeto de aprendizaje. Este aspecto también lo he visto en la realidad, porque, en los dos proyectos en los que he tenido la suerte de estar presente, el lenguaje tenía una función comunicativa, de disfrute, de compartir ideas con los/las demás, de opinar, de escuchar y respetar. Con todo ello, creo que el lenguaje es el medio por el que estos niños y niñas han creado redes de relaciones y de saberes.

El *cambio de roles* también es significativo. La maestra en ningún caso se ha mostrado como la que “sabe”, sino todo lo contrario. Ella ha propuesto espacios de reflexión y es, a partir de ahí, cuando el alumnado ha ido tomando un papel activo en todo el proceso.

De esta forma, el aprendizaje se ha vuelto *significativo*, ya que en los dos proyectos son los propios niños y niñas quienes reflexionan, opinan, crean historias a su antojo, representan gráficamente según les sale de dentro, escriben cómo ellos y ellas saben y pueden, escuchan y respetan al compañero; todo parte de ellos mismos.

Además, mencionaba el tener que replantearse todo lo relacionado con el *material y el espacio*. En Buztintxuri, tanto en el aula como en el Rincón Solidario (espacios donde se han llevado a cabo los dos proyectos) he percibido un ambiente relajado, en armonía con el niño, un espacio y un material que hacen que el alumno y la alumna se sientan respetados. Espacios y materiales muy cerca de lo natural.

También hablaba sobre todas esas *competencias* y todos esos *valores* que los proyectos de trabajo y, de esta manera, también los proyectos aplicados a la enseñanza del lenguaje, fomentan. He percibido, por ejemplo, capacidad de ayudar al compañero o compañera, en definitiva, capacidad de pasar de lo propio a lo común; capacidad también de reflexionar y pensar sobre otras realidades (Rincón Solidario), o sobre significados de palabras que para ellos eran desconocidos (“fuerza”). Escuchar y respetar las opiniones de los demás, o aportar ideas para, de esta manera, crear nuevos diálogos. Resumiendo, mayor nivel de participación, de reflexión, de escucha, etcétera. Los alumnos y alumnas saben que pueden expresar sus opiniones, pero también hasta dónde pueden argumentar.

En cuanto a la *capacidad metalingüística* que se desarrolla mediante los proyectos de lengua, percibo que los niños van tomando conciencia sobre la función del lenguaje, básicamente la de comunicar. Ellos y ellas estaban constantemente comunicando ideas, tanto en un proyecto como en el otro y, es por eso que creo que, aunque estén en segundo año de infantil, van siendo conscientes de que hablando pueden opinar, pueden ser protagonistas, pueden

hacerse oír. Por tanto, reflexionan a cerca de la funcionalidad de la lengua, de tal manera que están aprendiendo a adaptar el uso del lenguaje para conseguir sus objetivos; es decir, aprenden, por ejemplo, que para comenzar una historia tenemos que empezar con unas estructuras concretas, como por ejemplo “bazen behin...” (érase una vez...). O que para dar su opinión es mejor decirlo de esta manera: “ nik uste indartsuena Hulk dela...” (yo creo que Hulk es el más fuerte...).

Mencionaba, de la misma manera, la *integración de las cuatro capacidades lingüísticas* que tenemos los seres humanos. Claramente, en los proyectos que he podido vivir y observar, esa unión se ha dado por completo, ya que en ningún momento se ha planteado el lenguaje como objeto de aprendizaje, separando lectura de escritura, escuchar de hablar, sino como una herramienta funcional. Mediante estos proyectos, los niños y niñas opinan, expresan, escuchan, escriben y intentan leer a la vez, llegando desde una a la otra, de escuchar a expresar, de expresar a escribir... Ejemplo de ello es el proyecto en el que creaban historias.

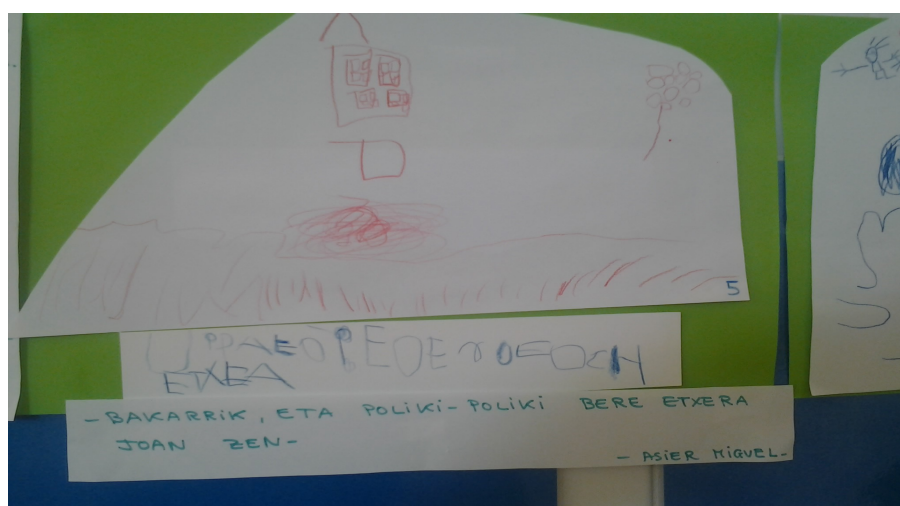
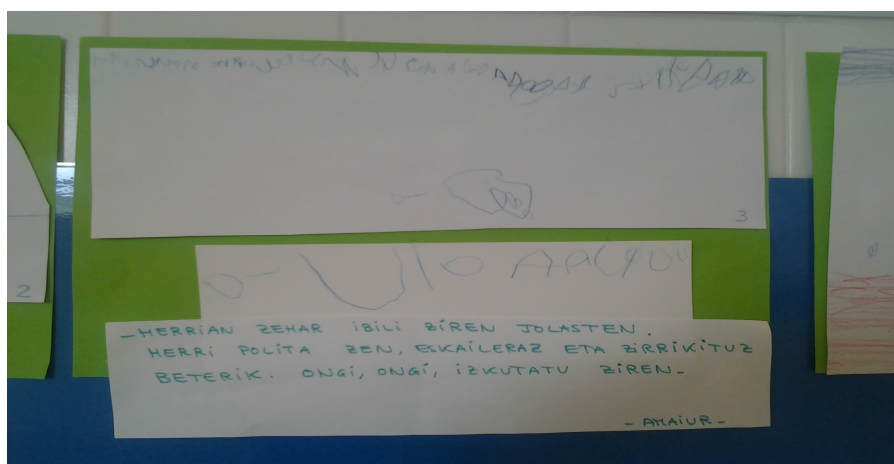
No puedo olvidarme de otra idea, igual de importante que las demás: la de *aprender con preguntas, en vez de aprender con respuestas*. En ningún momento he percibido que las respuestas estuviesen dadas de antemano, ya que en los dos proyectos todo se iba generando en el momento. Las historias que creaban, todo lo que comentaban sobre el trabajo que hacían los padres o las madres en casa, qué relacionaban con la palabra “fuerte”, etcétera. Dado que la educadora en ninguno de los casos sabía por donde iban a tirar los niños, las decisiones que ella fue tomando también fueron espontaneas; el hacer un cuestionario para los padres es ejemplo de ello.

Esto implica que sí que se da una *flexibilidad* a la hora de llevar a cabo estos dos proyectos, improvisando a cada momento, dejando que ellos y ellas lleven el hilo del proceso al lugar ellos y ellas quieran.

En los puntos finales decía que la *evaluación se hace sobre el proceso* vivido y no sobre los resultados. Los criterios de evaluación que he expuesto verifican que en ningún momento se está valorando un producto final, sino que se quieren valorar aspectos como, por ejemplo, que valoren el lenguaje como

instrumento comunicativo y de disfrute o la escucha activa y el respeto de las ideas de los demás, por mencionar alguno.

Para terminar, qué decir sobre el *respeto por la diversidad*. Después de todo lo que he ido exponiendo en este análisis, no cabe duda de que estos proyectos respetan la diversidad de opiniones, interpretaciones, capacidades, etcétera. Cada uno/a ha tenido derecho a opinar, a dar su visión sobre una secuencia de imágenes que hemos visto en clase, a expresar lo que le hace sentir una fotografía y contarlo delante de los demás, etcétera. También se han respetado las capacidades de cada uno/a, sin forzarlos a llegar al nivel de los demás, prueba de ello es el ejemplo que a continuación expongo:



La primera imagen demuestra que ese niño todavía no ha adquirido la fase silábica, ya que no se ha adentrado en la fonetización de la escritura. También se puede observar que el niño ha adquirido un grupo limitado de letras, ya que cambia una o dos de ellas cuando escribe.

En cambio, la imagen de abajo demuestra que el otro niño ya ha comenzado a controlar la segmentación silábico-alfabética a la hora escribir, ya que las letras que escribe no son cualquiera sino que van acordes a las que corresponden con la palabra “etxea” (casa) por ejemplo.

Así pues, se pueden observar claramente los distintos niveles o capacidades a los que da cabida un proyecto, respetando cada uno de ellos.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

ANGUITA, Marisol, HERNANDEZ, Fernando y VENTURA, Montse: *Los proyectos, tejido de relaciones y saberes*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 400, ABRIL 2010.

ARREGI, Xabier: *Zertaz ari gara proiektuen bidezko metodologia aipatzen dugunean? Zein dira metodologia horren ezaugarriak? Eta abantailak*. 2009ko uztaila. Hik Hasi aldizkaria 140.alea.

BUZTINTXURI Ikastetxe Publikoko dokumentazioa. Txosten argitaragabea (2012).

CAMPS I MUNDÓ, Anna: *Projectes per aprendre llengua-Projectes de llegua entre la teoria y la pràctica*. 1994. Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 2, octubre 1994.

CHAVEZ CASARES, Andrea: *El metodo de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria*. Octubre de 2003.

HEIBLUM, Andrea & G.MEDRANO: *Seminario de Alternativas Educativas Actuales: William H. Kilpatrick*. Universidad de Anahuac México Norte. Mayo 2010.

HERNANDEZ, Fernando: *Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 301 FEBRERO 2002.

IBARRA LIZUNDIA, Irune: *Zer dira idazkera, ortografia eta puntuazioa haurrentzat?* 2008. UEU.

NEMYROVSKY, Myriam: *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. PAIDOS IBERICA, 1999.

RIBÉ I QUERALT, Ramon: *Projectes per aprendre llengua-Alguns aspects de la motivació en el treball per projectes*. 1994. Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 2, octubre 1994.

SIGUAN, M/ COLOMINA,R/ VILA,I : *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*, 1990 Abril ed, Vic. 111-117.

ZUBIRI, J.J: *Izen sintagma eta kasuen jabekuntza bi haur euskaldun elebakarren*. 1996-97 Huarte de San Juan 2-3, 112-113. (Irakasgaia: Garapena autonomia pertsonalaren eremuan. Arlo psikolinguistikoa: Hizkuntza).

ERANSKINAK

I. ERANSKINA

(3) 2014-5-6 (K. Txokoan jertze)

JULIA, IBAI MA., AIMAR, NAIARA eta
LUCA.

1. Aimar

Egun batean, mutiko batzu

perketik etxer joan zireu.

Etxetik lehen ^{etxetik (5)} gurasuak, deitu zireu,

gurasuak konturatu gabe.

Hainekin jolasteko

2. Ibai Ma.

Hainekin lehen gurasu bat, lekunik
mala etxer joan zireu, besteik.

- Besteek ez, ikasi behar zirekiki.

3. Luca.

Beste egun batean, aitak ^{lehen honen} afikie

joan zireu, hau laua zuzkalkoz

dirua ateratzeko, erropak eta jantzi

erosteko.

4. Julia.

deborik pase onder ^{bere} etxer

Etz ~~eta~~

itzuli zireu. Etz gero pase

tzar joan zee.

S. Naiza.

Berro bidetzer joan zee,
lau delc etc. Judice joan
zee etc. Jude lapuntzen
ibili ur hartzen etc. gortzen

laku etxekzinu.

Judice ~~joan zee deulap~~

~~betz etc. gelditu zee, zue~~

~~te pre hor joan zee etc~~

berre familiac (eratte etc zee-
dask) Judice, bizitz joan

zireu.

II. ERANSKINA

2014-4-28 | Elkartzuen txokoa

Nahia ① - Egun batean ^{aurai-arela} ~~beste~~ batzuek
aurzikideak deitzen ari zirela,
guzsoak jakin gabe.

Asier - Bizirik zirela etxe leundak.

Aurzikideekin jolastu uelai
zuten.

Itxar - Aurzikideak jolastu
uelai zuten gutxienez.

Partikula bati gata zitzaien
henke bat, bomba bat lehortu
zela eta istripu bat.

Kaupoa ~~hain~~ zepelarik.

Oinetz - Aurzikideak ez zuten
unik, eta guzsoak urte
bira joan zirela.

Nahia -

Nahia - Xabier, jaten ari zela, beste
legun bat...

III. ERANSKINA

7 MAY.

Ibai Martin, Beñat, Mikel, Aimar, Naiara, Julia.

1st Box → Ibai

Once upon a time, some cousins called their friends

2nd Box → Beñat.

In this house lived a black boy.

3rd Box → Mikel

This boy was playing football and another boy kicked on the leg and this leg disappeared.

4th Box → Naiara.

There was the boy's dad walking in Africa.

5th Box → Aimar.

There was the cousins's friend eating a lot of corns.

6th Box → Julia.

Finally, the cousins and their friend went to the very big house.

IV. ERANSKINA



Ana Zaratiegui and.
Buztintxuri Ikastetxe Publikoa
Victor Eusa, 1, behea
31012 Iruñea

Iruñean, 2014ko maiatzaren 13an.

Zuzendari andre hori, agur,

Nafarroako Unibertsitate Publikoko Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika Saileko irakaslea nauzu, bai eta Mirari Nazabal Zaratiegui ikaslearen Gradu Bukaerako Lanaren tutorea ere. Ikasleak hala eskaturik, honako hauek jakinarazi nahi dizkizut:

Mirari Nazabal Zaratiegui Nafarroako Unibertsitate Publikoko Haur Hezkuntzako Irakasle Gradu ikaslea dela eta ikasketak amaitzeko Gradu Bukaerako Lana burutu behar duela. Horretarako, Haur Hezkuntzan euskara lantzeko proiektu bidezko metodologiaren gainean ikerketa proiektu bat apailatu behar du eta zuen ikastetxean behaketa egiteko asmoa du.

Hori horrela, gutun hau idatzi dizut Buztintxuri Ikastetxe Publikoko zuzendaritza taldeko kideok Mirari Nazabal Zaratiegui ikasleak egin behar duen ikerketaren jakinaren gainean egon zaitezten eta horretarako aukera eman diezaiozuen eskatzeko.

Edozein argibide nahi izanez gero, zuen esanetara nauzu.

Bertzerik gabe, begirunez,

Paula Kasares
Nafarroako Unibertsitate Publikoko
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika Saileko irakaslea