

**Graduada en Maestro en Educación Primaria**  
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua*

**Trabajo Fin de Grado**  
*Gradu Bukaerako Lana*

# **CLIL ETA HARTE HEZKUNTZA: ARTELANEN INTERPRETAZIOA INGELES IKASTEKO**

**Estudiante/Ikaslea: Ainhoa FDEZ DE MONJE UGALDE**

**Bideorako esteka:**

<https://drive.google.com/file/d/1UrUifc8ntaT7T3phjwX4DVI2oD5dnX7-/view?usp=sharing>

**Tutor/Tutorea: Amaia ARRIAGA AZCÁRATE**

**Departamento/Saila: Educación/Hezkuntza**

**09/2021**



**Ikaslea/Estudiante**

Ainhoa FDEZ DE MONJE UGALDE

**Izenburua/Título**

CLIL eta Arte Hezkuntza: artelanen interpretazioa ingelesa ikasteko

**Gradu/Grado**

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua/Grado en Mestra en Educación Primaria

**Ikastegia/Centro**

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

**Zuzendaria/Director-a**

Amaia ARRIAGA AZCÁRATE

**Saila/Departamento**

Educación/Hezkuntza

**Ikasturte akademikoa/Curso académico**

2020/2021

**Sehilekoa/Semestre**

Udazkenakoa/Otoño

## LABURPENA

Lan honen helburua irakaskuntza integratua garatzeko estrategia eta prozedura metodologiko egokiak kontuan hartzea da, Plastikako edo Arte Hezkuntzako saioetan CLIL ikuspegia landuz. Era berean, Nafarroako ikastetxeetan PAI programa abian jartzeari buruzko ikerketa egin nahi da; izan ere, azken 10 urteetan, PAI programa ezartzen duten ikastetxeen kopurua nabarmen handitu da eta. Dauden ikerketa-azterlanen azalpen orokorra eman ondoren, eta bi alderdi horiei -CLIL eta Arte Hezkuntza- buruzko planteamenduak azaldu ondoren, azterlan enpiriko bat egin da, PAI programa gaur egun garatzeko moduari buruzko datuak biltzeko, Nafarroako ikastetxeetako plastika-saioetan oinarrituta. Amaitzeko, bi esparruetan jasotako informazioa alderatzen da, baita metodo horien integrazioan egin daitezkeen onurei eta hobekuntzei buruzko gogoeta egiten da ere.

**Hitza gakoak:** PAI (Ingeleseko ikaskuntza-programa); CLIL metodologia (Content and Language Integrated Learning); Arte Hezkuntza; artelanak; interpretazioa.

## RESUMEN

El objeto de este trabajo afronta el doble reto de considerar las estrategias y procedimientos metodológicos adecuados para elaborar una enseñanza integrada, trabajando el enfoque CLIL en sesiones de Plástica o Educación Artística. Al mismo tiempo, se pretende investigar acerca de la puesta en marcha del programa PAI en colegios navarros, ya que, en los últimos 10 años, el número de colegios que implementan el programa PAI ha incrementado notablemente. Tras proporcionar una explicación general de los estudios de investigación existentes, así como sus planteamientos en relación a ambos aspectos - CLIL y Educación Artística-, se lleva a cabo un estudio empírico, el cual pretende recoger datos sobre cómo se desarrolla el programa PAI actualmente, centrándose en las sesiones de Plástica de los colegios de Navarra. Se concluye contrastando la información recogida en ambos marcos y reflexionando acerca de los beneficios y mejoras que pueden realizarse en la integración de dichos métodos.

**Palabras clave:** PAI (Programa de Aprendizaje en Inglés); metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning); Educación Artística; interpretación; obras artísticas.

## ABSTRACT

The main purpose of this research faces the double challenge of considering the appropriate methodological strategies and procedures to elaborate an integrated teaching, working the CLIL methodology in Art Education sessions. At the same time, it is intended to investigate the implementation of the PAI program in navarre schools, since in the last 10 years, the number of schools that implement the PAI program has increased significantly. After providing a general explanation of the existing research studies, as well as their approaches in relation to both aspects - CLIL and Art Education- an empirical study is carried out, which aims to collect data on how the PAI program is currently developed, focusing on the Art Education sessions of the

schools. It is concluded by contrasting the information collected in both frameworks and reflecting on the benefits and improvements that can be made in the incorporation of these methods.

**Key words:** PAI (English Learning Program) ; CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning) ; Art Education ; interpretation ; works of art.

**AURKIBIDEA**

<b>1. Aurrekariak eta helburuak/Introducción y objetivos</b>	<b>6</b>
1.1. Aurrekariak/Introducción	6
1.2. Helburu orokorrak/Objetivos generales	9
1.3. Helburu espezifikoak/Objetivos específicos	10
<b>2. Marko teorikoa</b>	<b>13</b>
2.1. PAI programa	13
2.1.1. <i>Ezaugarriak</i>	13
2.1.2. <i>PAI programari egin zaizkion kritikak</i>	14
2.1.3. <i>CLIL metodologia</i>	15
2.1.3.1. <i>CLIL saio baten osagaiak</i>	16
2.1.3.2. <i>Onurak eta zailtasunak</i>	18
2.2. Arte Hezkuntza	19
2.2.1. <i>Arte Hezkuntzaren egoera eta ezaugarriak Lehen Hezkuntzan</i>	19
2.2.2. <i>Artearen garrantzia haurren garapen eta hezkuntzan</i>	20
2.2.3. <i>Pertzepzioa, prestakuntza kulturala eta artelanen interpretazioa</i> <i>Arte Hezkuntzan</i>	22
2.3. CLIL. Ingelera eta Plastika ustartuz	24
2.3.1. <i>Ingelera artelanen interpretazioaren bidez lantzeko estrategiak</i>	28
<b>3. Marko enpirikoa</b>	<b>34</b>
3.1. Materialak eta metodoa	34
<b>4. Emaitzak eta eztabaidak</b>	<b>36</b>
<b>5. Conclusiones</b>	<b>44</b>
<b>ERREFERENTZIAK</b>	<b>46</b>
<b>ERANSKINAK</b>	<b>48</b>

## 1. AURREKARIAK ETA HELBURUAK/INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

### 1.1. Aurrekariak/Introducción

#### Aurrekariak

Nafarroan gero eta ikastetxe gehiagok PAI programa gauzatzen dute beren geletan, hizkuntza aniztasuna sustatzeko eta ingelesaren edukiak indartzeko, batez ere. PAI programaren (Ingelesezko ikaskuntza-programa) helburua curriculum britainiar-hispaniar integratu bat garatzea da. Nafarroan, British Council-en eskutik PAI programa iritsi zen 1996an, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publikoetara, trebetasun komunikatiboak esparru zabalago batean erabiltzeko xedearekin, Gizarte Zientziak, Plastika eta Matematika ikasgaietan, esaterako.

Beraz, programa honek curriculum-antolaketa eta metodologia aldaketak dakartza. Hizkuntzaren eta edukien irakaskuntza integratzeko, gehien erabiltzen den metodologietako bat CLIL metodologia da (Content and Language Integrated Learning), 1990ko hamarkadaren erdialdean sortua. Ikuspegi honen helburua atzerriko hizkuntzaren eta edukien irakaskuntza integratua da, irakasleek hezkuntza-testuinguruan, hizkuntzen irakaskuntzan eta irakaskuntza-prozesu osoan arreta jarritz. Hortaz, irakasleek curriculum-edukia irakasteaz arduratzen dira, irakasleekin koordinatzen dira eta ikasleei atzerriko hizkuntzan beharrezko hizkuntza-gaitasunak eskuratzen laguntzen diete, edukiak menpera ditzaten.

Lan honetan, CLIL metodologia Arte Hezkuntza irakasgaiarekin lotu nahi dut, biak konbinatzeak ekar ditzakeen onurak aztertzeo helburu nagusiarekin, bai hizkuntza ikasteko, bai irakasgaiaren edukiak ikasteko. Arte Hezkuntzak irudiak eta objektuak sortzeko eta interpretatzeko askotariko estrategiak eta sistemak biltzen ditu. Lehen Hezkuntzan, *1513/2006 Errege Dekretu (BOE 2006)* adierazten duen bezala, Arte Hezkuntzako helburu nagusiak haurren pertzepzioa, adierazpen estetikoa eta prestakuntza global zein kulturalerako ezinbestekoak diren edukien asimilazioa erraztea dira. Aldi berean, artea tresna gisa erabiltzea garrantzitsua da, haurrei inguratzen dien errealitatea ulertu eta irudikatu ahal izateko, bai eta beren esperientziak beste haur batzuekin partekatzeko, sormena, irudimena, psikomotritzitatea, pentsatzeko, kritikatzeko eta komunikatzeko gaitasunak garatzeko ere.

Normalean, Arte Hezkuntza Plastikako saioetan lantzen da batez ere, eta, tradizionalki, saio horietako eduki gehienak manipulazio-alderdiekin erlazionatzen dira, hau da, arte-sorkuntzara bideratuta daude. Hala ere, artelanen interpretazioak ez dira hainbeste lantzen, beraz, pentsamendu kritikoa, interpretazioa eta hizkuntza ezta ere. Horregatik, artelan ezberdinak interpretatzeak suposatzen duen ikaskuntzari garrantzi handiagoa ematea da. Oro har, zernolako garrantzia eta onurak ekarriko lituzkeen Plastika irakasgaiaren artelanak CLIL metodologiaren bidez interpretatzea sustatzeak interesgarria iruditzen zait aztertzea, horrela ingelesa eta Arte Hezkuntzako edukiak gehiago eta hobeto integratzeko. Gisela Hoecherl-Aldenek (2019) *Picturing another culture* artikuluan, edota Patricia A. Becker (2020) idatzi zuen *Teaching language and literacy through the visul arts* artikuluen arabera, ikasgelan artelanak interpretatzea sustatzen dituzten jarduerak garatzeko moduari eta onurei azaltzen dituzte, bigarren hizkuntza ikastearekin lotuz.

Horretaz aparte, badira hainbat estrategia eta metodologia tresna nagusi gisa erabil daitezkeenak mota horretako materiala eta saioak behar bezala prestatu ahal izateko. Hori, noski, Lehen Hezkuntzako maila bakoitzera egokitu beharko da, eta gela bakoitzeko ikasleek izan ditzaketan beharrak eta zailtasunak kontuan hartu beharko dira. Artelanei buruz dauden hiru elkarrizketa-ereduak aurrerago azalduko ditut, Olga M. Hubardek (2010) garatutakoak. Hau oso baliagarria izan daiteke CLIL metodologia aplikatzerako orduan zer elkarrizketa mota garatu nahi dugun burutzeko. Bestalde, ingelesaren ikaskuntza eta artelanen interpretazioak sustatzeko estrategiak Tate Papersek (2006) eta Eneritz López Martínezek garatutako lau pautak nagusiak oso baliagarriak izan daitezke edozein saio prestatzerako orduan oinarri bezala erabiltzeko.

Azkenik, interesgarria iruditzen zait PAI programa gauzatzen duten ikastetxeetan CLIL metodologia Arte Hezkuntza irakasgaiari integratuz nola garatzen duten aztertzea. Horregatik, lanaren beste atal bat azterketa enpirikoari zuzenduta egongo da, gai hau jorratuz.

## Introducción

Cada vez más centros de Navarra llevan a cabo el programa PAI en sus aulas para fomentar la diversidad lingüística y reforzar los contenidos del inglés, sobre todo. El programa PAI (Programa de Aprendizaje en Inglés) trata de desarrollar un currículo británico-hispano integrado. En Navarra, el programa PAI llegó de la mano del British Council en 1996 a los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con el objetivo de utilizar las habilidades comunicativas en un ámbito más amplio, es decir, en otras asignaturas como Ciencias Sociales, Plástica, Matemáticas, etc.

Por tanto, este programa implica cambios en la organización curricular y en la metodología. Una de las metodologías más utilizadas para integrar la enseñanza del lenguaje y los contenidos es la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning), creada a mediados de la década de 1990. El objetivo de este enfoque es la enseñanza integrada de la lengua extranjera y los contenidos, centrando la atención del profesorado en el contexto educativo, en la enseñanza de las lenguas y en todo el proceso de enseñanza. Por tanto, el profesorado se encarga de impartir el contenido curricular, coordinándose y ayudando al alumnado a adquirir las competencias lingüísticas necesarias en lengua extranjera, así como el dominio de los contenidos.

En este trabajo pretendo vincular la metodología CLIL con la asignatura de Educación Artística, con el objetivo principal de analizar los beneficios que pueden aportar la combinación de ambas, tanto para aprender el idioma como para aprender los contenidos de la asignatura. La Educación Artística incorpora diferentes estrategias y sistemas de creación e interpretación de imágenes y objetos. En Educación Primaria, tal y como señala el *Real Decreto 1513/2006 (BOE 2006)*, los objetivos principales de la Educación Artística son facilitar la percepción, la expresión estética y la asimilación de los contenidos imprescindibles para la formación global y cultural de los niños y niñas. Al mismo tiempo, es importante utilizar el arte como herramienta para poder comprender y representar la realidad que rodea a los niños y niñas, así como para compartir sus



experiencias con compañeros, desarrollar la creatividad, la imaginación, la psicomotricidad, las capacidades de pensar, criticar y comunicar.

Normalmente, la Educación Artística se trabaja sobre todo en las sesiones de Plástica y, tradicionalmente, la mayoría de los contenidos de estas sesiones se relacionan con aspectos manipulativos, es decir, están orientados a la creación artística. Sin embargo, las interpretaciones de las obras de arte no se trabajan tanto, así que el pensamiento crítico, la interpretación y el lenguaje tampoco. Por ello, a lo largo de este trabajo trato de dar mayor importancia al aprendizaje que supone la interpretación de las diferentes obras de arte. En general, me parece interesante analizar la importancia y los beneficios que aportaría el fomento de la interpretación de las obras de arte en la materia de Plástica a través de la metodología CLIL, todo ello para una mayor y mejor integración del inglés y los contenidos de la Educación Artística. En el artículo *Picturing another culture* de Gisela Hoecherl-Alden (2019) y en el artículo *Teaching language and literacy through the visual arts*, escrito por Patricia A. Becker (2020), exponen la manera y los beneficios de desarrollar actividades que promuevan la interpretación de obras de arte en el aula, relacionándolas con el aprendizaje de un segundo idioma.

Además, existen diferentes estrategias y metodologías que pueden utilizarse como herramientas principales para poder preparar adecuadamente este tipo de material y sesiones. Esto, por supuesto, habrá que adaptarlo a cada curso de Primaria y tener en cuenta las necesidades y dificultades que puedan tener los alumnos de cada aula. Más adelante, expondré los tres modelos de entrevistas existentes sobre obras de arte, desarrollados por Olga M. Hubard (2010). Esto puede ser muy útil para reflexionar y preparar el tipo de conversación que queremos desarrollar a la hora de aplicar la metodología CLIL. Por otra parte, pueden ser de gran utilidad las cuatro principales pautas o estrategias desarrolladas por Tate Papers (2006) y Eneritz López Martínez, para fomentar el aprendizaje del inglés y las interpretaciones de obras de arte y como base a la hora de preparar cualquier sesión.

Por último, me parece interesante analizar cómo desarrollan la metodología CLIL en los centros de Navarra que llevan a cabo el programa PAI, integrando a su vez la asignatura de Educación Artística. Por ello, otro apartado del trabajo estará dirigido al estudio empírico, abordando este tema.

## **1.2. Helburu orokorrak/Objetivos generales**

### **Helburu orokorrak**

Helburu nagusia, beraz, PAI programa burutzen duten Nafarroako ikastetxetan Plastika irakasgaiari lantzen diren helburu eta eduki nagusiak ezagutzea da, bai eta horiek CLIL metodologiarekin batera nola integratzen diren ere; aldi berean, ingelesa hizkuntzari dagokionez, sustatzen saiatzen diren jarduerak eta edukiak ezagutzea. Azkenik, CLIL metodologia lantzen duten irakasleek horretarako prestakuntza espezifikorik jaso duten edo ez, eta ala bada non jaso duten jakitea da helburua; izan ere, oro har, irakasle gehienek ez dute inolako prestakuntzarik, laguntzarik edo lan-tresnarik jaso metodologia behar bezala garatzen jakiteko.

Printzipioz, metodologia honekin Lehen Hezkuntzako etapako ikasleek deskubritzen dute ikasten duten aldi berean. Hau da, interpretazio artistikoaren ondorioz deskubritzen dute eta ingelesa erabiliz bigarren hizkuntza ikasten dute. Horretarako, ikasleek teknologia berriez, irakurmenaz, idatzizko adierazpenaz, ahozko adierazpenaz eta abarrez baliatzen dira, eta adierazpen artistiko eta kulturaletan sakontzen dute ekimen pertsonaletik, ikaskuntza esanguratsu eta funtzionala helburu hartuta.

### **Objetivos generales**

El objetivo principal es, por tanto, conocer los principales objetivos y contenidos que se trabajan en la asignatura de Plástica en los centros navarros que llevan a cabo el programa PAI, así como cómo se integran dichos contenidos y objetivos junto con la metodología CLIL; al mismo tiempo, el objetivo es conocer las actividades y contenidos que tratan de fomentar en inglés. Por último, también pretendo descubrir si el profesorado que trabaja la metodología CLIL ha recibido o no formación específica para ello y dónde la ha recibido, ya que, en general, la mayoría de profesores no reciben formación, apoyo o herramientas de trabajo para saber desarrollar correctamente la metodología.

En principio, con esta metodología los alumnos de la etapa Primaria descubren a la vez que aprenden. Es decir, descubren a raíz de la interpretación artística y aprenden mediante el uso del lenguaje inglés. Para ello, los alumnos se ayudan de nuevas tecnologías, la comprensión lectora, la expresión escrita, oral, etc. De esta forma, ahondan en la expresión artística y cultural desde la iniciativa personal, con el objetivo del aprendizaje significativo y funcional.

### **1.3. Helburu espezifikoak/Objetivos específicos**

#### **Helburu espezifikoak**

Esparru teorikoan bildu nahi dudan informazioari buruzko helburu espezifikoak honako hauek dira:

- PAI programaren eta CLIL metodologiaren ezaugarri nagusiei buruzko informazioa biltzea, baita haren onurei eta zailtasunei buruzkoa ere.
- Arte Hezkuntzak Lehen Hezkuntzan gaur egun duen egoeraz eta arteak haurrentzat duen garrantziaz informazioa biltzea.
- Pertzepzioari, prestakuntza informatikoari eta artelanen interpretazioari buruzko informazioa biltzea.
- Artelanen interpretazioek Lehen Hezkuntzako haurren hezkuntzan izan ditzaketen onurak aztertzea.
- Artelanen interpretazioaren bidez ingelesa lantzeko landu daitezkeen estrategiak aurkitzea eta aztertzea.

Inkestaren bidez esparru enpirikoan lortu nahi ditudan helburu espezifikoak honako hauek dira:

- Zer ikasgaiak atzerriko hizkuntzan irakasten dituzten jakitea.

- Plastikako irakasgaian ingelesari buruz lantzen diren helburu eta eduki nagusiak zeintzuk diren jakitea.
- Plastikako saioetan ingeleseko trebetasunak praktikatzeko zer ariketa mota prestatzen dituzten jakitea.
- Arte Hezkuntza irakasgaian zer eduki eta helburu mota lantzen dituzten jakitea.
- Irakasleek ingelesa artearen bidez lantzeko berariazko prestakuntza jaso duten edo ez jakitea, eta, hala bada, non jaso duten ezagutzea.
- PAI programari buruzko prestakuntza espezifikorik jaso duten edo ez jakitea, eta, hala bada, non jaso duten ezagutzea.
- Irakasleentzat ingeleseko trebetasunak arte plastikoen bidez praktikatzeko formakuntza jasotzea beharrezkoa iruditzen zaien edo ez ezagutzea.
- Inkestaren emaitzak eta aurreko puntu guztiak aztertzea, baita horiei buruz hausnartzea ere.

### **Objetivos específicos**

Los objetivos específicos acerca de la información que pretendo recoger en el marco teórico son los siguientes:

- Recopilar información acerca de las características principales del programa PAI y de la metodología CLIL, así como de sus beneficios y dificultades.
- Recoger información sobre la situación actual de la Educación Artística en Educación Primaria y la importancia que tiene el arte para los niños y niñas.
- Recopila información acerca de la percepción, preparación cultural e interpretación de obras de arte en Educación Artística.
- Analizar el papel de las interpretaciones de obras de arte y los beneficios que estas pueden aportar en la educación de los niños y niñas de Educación Primaria.
- Descubrir y analizar las estrategias que se pueden trabajar en el aula para trabajar el inglés a través de interpretaciones de obras de arte.

Los objetivos específicos que pretendo conseguir en el marco empírico mediante la encuesta son los siguientes:

- Descubrir qué materias se imparten principalmente en lengua extranjera.
- Descubrir cuales son los objetivos y contenidos principales que se trabajan del idioma inglés durante la hora de Plástica.
- Descubrir qué tipo de ejercicios preparan en la sesión de Plástica para practicar las habilidades del idioma inglés.
- Descubrir qué tipo de contenidos y objetivos trabajan de la asignatura de Educación Artística.
- Descubrir si los profesores han recibido formación específica para trabajar el idioma inglés a través del arte, y de ser así, dónde.
- Descubrir si han recibido formación específica acerca del programa PAI, y de ser así, dónde.
- Descubrir si para los profesores es necesario recibir formación para practicar las habilidades del idioma inglés a través de las artes plásticas.

- Analizar y reflexionar acerca de los resultados de la encuesta y todos los puntos anteriores.

## **2. MARKO TEORIKOA**

### **2.1. PAI programa**

Gaur egun PAI programa (Ingeleseko ikaskuntza-programa) irakaskuntza elebiduna edo eleaniztuna hizkuntza bat irakastetik harago doan ikuspegia da, beraz, metodologia, curriculum eta antolaketa aldaketak dakartza.

Nafarroan, British Council-en eskutik ingelesezko programa hau iritsi zen. Nafarroako Hezkuntza webgunean *MEC-British Council* atalean agertzen den bezala: “Ministerioaren eta British Council-en arteko lehen lankidetzaren hitzarmena 1996an sinatu zuten”. Horren helburua hainbat ekintza egitea zen, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publikoetan, hispano-britainiar curriculum integratua garatu ahal izateko. Programa horrek beharrezko naturaltasuna hornitzen zuen ikasgelan hizkuntzaren erabilera espontaneoan egon zedin; hizkuntzaz kanpoko curriculum-arlo desberdinak (Matematika, Plastika, Gorputz-Hezkuntza, etab) atzerriko hizkuntzan esperimendatzeko eta erabiltzeko trebetasun komunikatiboak esparru zabalago batean erabiltzeko aukera gisa erabiliz. Jada, enfasia ez zegoen irakasten zen atzerriko hizkuntzan, haurrek komunikatzeko eta transmititzeko zuten gaitasunen ezagutzan baizik. Horrela, ikasleek ez ziren egiturak, soinuak praktikatzera eta gramatika-arauak aplikatzera mugatzen bakarrik.

Nafarroako aldizkari ofizialaren webgunean adierazten den bezala (10. Aldizkaria-2017ko urtarrilaren 16a), Hezkuntza Departamentuaren arabera, interesgarria da, hezkuntza eta estrategia aldetik, atzerriko hizkuntzetako murgiltze programetan oinarritzen diren programak eskaintzea hezkuntza sisteman, eskaera handia eta esperientzia egiaztatua dutenean, hala nola British Council-MECD hitzarmena. Programa eleanitzak hizkuntzekiko sentsibilitate berri batekin garatzen dira, eskolan hizkuntza bakarrean ari direnengan baino estrategia metakognitibo eta komunikatibo aberatsagoak bultzatuz ikasle guztiengan. Zenbait testuingurutako ikerketa enpirikoek hizkuntza bat baino gehiago ikasten dituenak hizkuntza bakarrekoak baino abantaila gehiago dituela erakusten dute.

Bestalde, *Britila* federazioa ere badago; ikastetxetako apymen federazioa gaur egun British programa edo PAI programa duten Nafarroako ikastetxetako apymek osatzen dute. Bere helburu nagusia gaztelania ingelesa, frantsesa edo alemana duen irakaskuntza elebiduna defendatzea, indartzea eta hobetzea da, baita irakasleekin eta ikastetxetako zuzendaritzekin lankidetzaren harremanak sustatzea ere.

Gaur egun, 2020-2021 ikasturtean, 86 ikastetxe publiko eta 31 itunpeko ikastetxek gauzatzen dute PAI programa Nafarroan. PAI-ren antolamenduari buruzko zehaztapena atzerriko hizkuntzetan ikasteko programen oinarritzeko alderdiak arautzen dituen *abenduaren 30eko 147/2016 Foru Aginduan eta 401/2009 Ebazpenean* ezarritakoaren arabera ezartzen da.

#### **2.1.1. Ezaugarriak**

Nafarroako Hezkuntza Departamentuaren arabera (2021), programa eleaniztunetan indarreko curriculumak bi hizkuntzatan edo gehiagotan koordinaturik ematen da. Egiten dena hau da: hizkuntzen arloetatik kanpoko edukiak atzerriko hizkuntzan garatzen dira. Horrela, hizkuntzaren eta edukiaren irakaskuntza integratzen dira (CLIL), eta horrekin batera irakas-hizkuntzen tratamendu integratu edo koordinatua egiten da (HTI).

Programa eleaniztunak Haur Hezkuntzako bigarren zikloan hasten dira eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako programa eleaniztunekin ematen zaie jarraipena. Euskarak ere, A ereduko ikasleentzako programen kasuan, beste hizkuntzekin integratutako eta koordinatutako planteamendu didaktikoa jarraitzen du, dagozkion eskola-orduen kopuruaren arabera.

Irakasleen profilarik dagokionez, Lehen Hezkuntzan, PAI programa aurrera eramaten duten maisu-maistrek ingelesa irakasgai gisa eta hizkuntza horretan ematen diren beste irakasgaiak biltzen dituzte. Irakasleek ikasleekin elkarreragin behar dute, haien ikaskuntza-estiloak ezagutu behar dituzte, ikasle bakoitzaren errendimendua ezagutu behar dute, edukia dosifikatu ahal izateko eta teknikak eta estrategiak aplikatzea lortzeko. Nafarroan, programa hau lantzen duten maisu-maistrek gutxienez ingeleseko B2 titulua behar dute; hala ere, gero eta ikastetxe gahiagok eskatzen dute C1 titulua/maila izatea.

### **2.1.2. PAI programari egin zaizkion kritikak**

PAI programak kritika asko jasotzen dituela ere gehitzea beharrezkoa da, eta sindikatu ezberdinetatik birplanteatzen saiatzen dela. Azken berrien arabera, *Noticias de Navarra* egunkari digitaletik (2021) ateratakoak, Steilas sindikatuak PAI programa bertan behera uztea eskatu du. Haien aniztasunarekiko arreta kontuan hartuko duen eredu berri bat birplanteatzearen alde daude. Programa planteamendu pedagogiko honen inguruan, Steilas-en iritziz: "baliabide material eta giza baliabide gehiago behar ditu, aniztasunarekiko arreta kontuan hartuko duena". Orokorrean, albistean azaltzen den bezala, ez dela ondo antolatutako eredu bat uste dute, eta ez dituzte ikusten programa honek ekarri beharko lituzkeen hobekuntza nahikoak. Hezkuntza Sailak ezarri zuen programa bat dela esaten dute, gaizki antolatua, eta aurrera ateratzeko nahiko baliabiderik ez duena. Horregatik, haien ustez, programa honek ez du funtzionatzen, eta planteamendu pedagogiko berria, baliabide material, giza baliabide gehiago eta aniztasuna kontuan hartzea lortu nahi dute.

Bestalde, Castejon-go Dos de Mayo ikastetxe publikoko irakasleek eta familiek ere PAI programatik ateratzea eskatu dute. *Noticias de Navarra* egunkari digitalaren arabera (2021): "Ahobatezko erabakia da, argudio pedagogikoekin hausnartua eta babestua. Elkargoak berretsi zuen baldintza guztiak betetzen dituztela baimen-batzordeak bere ikastetxean PAI pedagogikoki bideragarria ez dela zehazteko. Eskaera irakasleen klaustroaren % 78k eta eskola-kontseiluaren % 100ek bermatzen du ". Aurrerago, albisteak azaltzen du ikastetxeak ziurtatzen duela ez dutela hobekuntza ikusten errendimenduan; izan ere, azken urteetan, Haur Hezkuntzako 1. mailako ikasleek erdiek ez dute gaztelania ezagutzen: "Irakasleek edukiak sinplifikatu behar dituzte edo irakasgai bera bi aldiz eman, irakasleek ikas dituzten, eta horrek gelaren erritmoa izugarri atzeratzen du eta edukia sinplifikatzen du". Ikastetxeko ikasketa-buruak ere, honako hau ondorioztatu du

albistean: "Ez gaude hizkuntzan murgiltzearen eta ingelesa ikastearen aurka, baina argi daukagu programa honek ez duela funtzionatzen gure hezkuntza-errealitatean, eta kalitatezko irakaskuntza publikoa eskaini nahi diegu gure ikasleei".

### **2.1.3. CLIL metodología**

1990eko hamarkadaren erdialdean CLIL (Content and Language Integrated Learning) metodologia sortu zen. Metodologia honen helburua atzerriko hizkuntza eta edukiak modu osatuan irakastea da. Edukiak eta hizkuntza irakasteko helburu bikoitz hori lortzeko, metodo didaktiko jakin bat erabili behar da, curriculum-edukiak atzerriko hizkuntzarekin eta atzerriko hizkuntzaren bidez ikasteko. Beraz, CLIL metodologia funtziona dezan, irakasleek arreta hizkuntzen irakaskuntzan ez ezik, irakaskuntza-prozesu osoan ere jartzea ezinbestekoa da.

Coyle, Hood eta Marshek, (2010) CLIL metodologia edukiaren eta hizkuntzaren ikaskuntza integratua da bezala definitzen dute. Hau da, hezkuntza-ikuspegi duala dela, eta hizkuntza gehigarri bat erabiltzen dela edukia eta hizkuntza irakasteko eta ikasteko.

Era berean, Bentleyk (2010) CLIL irakaskuntza eta ikaskuntza biltzen dituen aprobetxamendu gisa deskribatzen du, non irakasgaiak jatorrizko hizkuntza ez den hizkuntza baten bidez irakasten eta ikasten diren. Hori dela eta, hizkuntza ez-natiboarekiko esposizioa handiagoa da, eta ikasleek curriculumeko hainbat arlotan ezagutza eta trebetasunak eskuratzen dituzte. Bentley-ren arabera, programa pedagogiko eraginkor bat diseinatu behar da, hezkuntza-testuinguruak kontuan hartuko dituenak.

Navés eta Muñoz-ek (2000) adierazi zuten moduan, Atzerriko Hizkuntzen eta beste Curriculum Edukien Ikaskuntza Integratuak berezko hizkuntza ez den beste hizkuntza batean Historia edo Natur Zientziak bezalako irakasgaiak ikastea dakar berekin. Haiei dagokionez, CLIL oso onuragarria da beste hizkuntza batzuk ikasteko (Frantsesa, Ingelesa...) eta hizkuntza horietan lantzen diren irakasgaietarako. CLIL metodologia "arazoak konpontzea" eta "gauzak egiten jakitea" gaitasunak lantzea azpimarratzen dituenaz, ikasleek motibatuta sentitzen dira arazoak konpontzeko eta beste hizkuntza batzuetan ere gauzak egiteko.

CLIL programan parte hartzen duten atzerriko hizkuntzako irakasleek funtsezko zeregina dute. Irakasleek curriculum-edukia irakasteaz arduratzen dira, eta eduki-irakasleekin koordinatzen dira; horrela, ikasleei atzerriko hizkuntzan beharrezko hizkuntza-gaitasunak eskuratzen laguntzen diete edukiak menpera dezaten.

CLIL metodologiaren funtsa integrazioa da. Integrazio honek ikuspegi bikoitza du:

Alde batetik, hizkuntzaren ikaskuntza curriculum-edukiari buruzko klaseetan egiten da, Matematika, Gizarte Zientziak, Natur Zientziak, Gorputz Hezkuntza, Plastika, etab, klaseetan esaterako. Horrek, irakasleek informazioa egokitu behar dutela esan nahi du, ikasleek informazioa errazago uler dezaten; grafikoen, diagramen, marrazkien, kontzeptuen lanketaren eta esperimentu praktikoen bidez lor dezakete, adibidez.

Beste alde batetik, Curriculumaren edukia hizkuntzaren ikaskuntza-klaseetan integratuta dago. Atzerriko hizkuntzako irakasleek, beste irakasgai batzuetako irakasleekin koordinatuta, hiztegia, terminologia eta beste irakasgai batzuetako testuak edota ariketak txertatu behar ditu atzerriko hizkuntzan irakasten diren klaseetan. Halaber, ikasleek atzerriko hizkuntza eta edukiak ulertzeko eta erabiltzeko behar dituzten diskurtso moduak ikasten dituzte.

Edukiaz eta hizkuntzaz gain, bada lantzen den funtsezko beste faktore bat: ikasteko trebetasun desberdinak; hala nola, kultura digitala, pentsamendu kritikoa eta arazoaren konponketa, sormena eta irudimena, lankidetzak eta komunikazioa, jokabide zibikoa, besteak beste. Neurri handi batean, prozesuetan eta zereginetan oinarritutako ikaskuntza da. CLIL klaseetan parte hartzen duten haurrek joaten ez diren beste haur batzuek baino trebetasun gehiago lantzen dituzte, atzerriko hizkuntza ikasten dute, baita ama hizkuntza garatzen jarraitzen dute.

CLIL proiektu batek hizkuntzarekiko eta edukiarekiko esposizio handiagoa errazten du. Beraz, jasotako informazioa iraunkorragoa eta aberatsagoa izateaz gain, ikasleek ekoizpen hobeak lortzea sustatuko dute. Cano-ren (2014) arabera, CLIL proiektu bat lau urratsetan bana daiteke:

- Sarrera: ikasleek alde aurretik dituzten ezagutzak baita itzaropenak ikustea, ikaskuntza-mapa bat egitea eta sarrera bisuala txertatzea.
- Praktika: erantzun fisikoko ekintzak sustatzea, hitz berriak eta definizioak erabiltzea, flashcard-ak, baita sekuentziak eta jarduerak gauzatzea.
- Sendotzea: lankidetzako talde-lana sustatzea, ahoskera praktikatzeko, mapa mentalak erakustea edo sortzea, lan-fitxak osatzea, etab.
- Sorkuntza: bakarkako lanak, jolasak, errepasoak eta errefortzua, aurkezpenak, azterketak, ebaluazioa, jarraipena, feedback-a eta elkarrizketa ere sustatzea.

### **2.1.3.1. CLIL saio baten osagaiak**

CLIL testuinguru batean, edukiaren kontzeptua diziplina tradizional batean baino askoz malguagoa da, testuinguru-aldagai askoren mende baitago: irakasleen eskuragarritasuna, hizkuntzak gelan duen egoera, ikasleen adina eta gizarte-eskaerak, esaterako. Metodologia horren eduki-tartea oso zabala da; izan ere, curriculumean ezarritako elementuetatik diziplina arteko gaitan oinarritutako proiektuetara edo curriculumeko alderdi batzuk zeharka lantzen dituzten proiektuetara irits daiteke (Coyle, D., Hood, P., eta Marsh, D., 2010).

Irakatsi eta ikasteko prozesu tradizionalaren ikuspegiak aldatzen da; izan ere, irakaslea gidari bihurtzen da ikasleen ikaskuntza-prozesuan, eta horretarako ikaskuntza interaktiboa eta komunikatiboa aukeratzen du. Beraz, ahozko lanaren lehentasuna, ikuspegi honetan, bizitza errealeko egoerak eta benetako komunikazioa garatzeko aukerak ematea da. Gramatikari dagokionez, helburua ez da modu hain sistematikoan irakastea. Enfasia ikasgelako ahozko eta entzumenezko trebetasunetan dago, eta hizkuntzarekin kontaktuan egoteko denbora garrantzitsua da; ez bakarrik maisuari entzuten, baita hizkuntzarekin kontaktu pertsonala izaten ere : ikasleek fonetika praktikatu, perpausuan patroiak txertatu eta akatsak egiteko aukera



izanez. Hala ere, ikuspegi honek ez da ahozko trebetasunetara mugatzen bakarrik, idazketa eta irakurketa garatzea ere beharrezkoa baita ikasleen konfiantza sustatzeko, hainbat formatan aurkitutako elementuak erabiliz: irakurketa, laburpena, itzulpena, debateak, etab.

CLIL metodologiaren beste ezaugarri bat saio edo jardueretan funtsezko lau osagai integratzea da: curriculumeko "4C" deiturikoak ingeleraz (Coyle 1999). Lau osagai hauek erlazionatuta daude eta honako hauek dira: content, communication, cognition and culture (Bentley, 2010, 7). Hau da: edukiak, komunikazioa, kognizioa eta kultura.

- **Content/Edukiak:** Curriculum jakin bateko gai espezifikoen ezagutzan, trebetasunetan eta ulermenean aurreratzea da helburua. CLIL programa batzuek zeharkako loturak garatzen dituzte hainbat irakasgairen artean; hau da, ikasleek eremu jakin bateko musika, geografia eta artea ikas dezakete, adibidez. Testuinguru CLIL batean, funtsezkoa da irakasleek edukia aztertzea eta ikasleei modu ulergarrian aurkeztea. CLIL metodologiarekin irakatsi ahal diren curriculum-ikasgaien artean Plastika/Artea, Herritartasuna, Teknologia, Natur Zientziak, Geografia, Gizarte Zientziak, Musika, Gorputz Hezkuntza, Literatura, Matematika eta Erljioa daude.
- **Communication/Komunikazioa:** Hizkuntza bera erabiltzen ikasten den bitartean hizkuntza ikasteko erabiltzea da helburua. CLIL-en betekizun garrantzitsu bat ikasleek atzerriko hizkuntza bi modutan ekoiztea da: ahoz eta idatziz. Ekoizpena sustatzeko, garrantzitsua da irakasleek komunikazio-egoera adierazgarriak sortzea ikasleentzat, baita ikasleei egoera horietan parte hartzera animatzea. Halaber, funtsezkoa da STT (Student Talking Time) ikaslearen hizketa-denbora handitzea eta TTT (Teacher Talking Time) irakaslearen hizketa-denbora murriztea. Autoebaluazioa edo taldeko feedback-a sustatzea aberasgarria da baita ere.
- **Cognition/Kognizioa:** Kontzeptu abstraktu eta zehatzen eraketan ezagutzak eta hizkuntza lotzen dituzten trebetasun kognitiboak garatzean datza. CLIL-ek trebetasun kognitiboen garapena sustatzen du. Gaitasun kognitiboek honako hauek barne hartzen dituzte: arrazoiketa, pentsamendu sortzailea eta ebaluazioa. Irakasleek ikasleen prozesu kognitiboak aztertu behar dituzte, ikasleek modu jario korrean hitz egiten ikasi behar duten hizkuntza irakasteko.
- **Culture/Kultura:** CLILen beste oinarri bat kulturaren ezagutza da. Ezagutza horrek gure kultura ezagutzea ez ezik, besteen kultura ere barne hartzen du. "Kultura CLIL-en jomuga da." (Coyle, 2007, 7. or.). Perspektiba askotarikoen baita ezagutza partekatuen ikerketa eta erakusketa ahalbidetuz, besteaz eta norberaz gehiago jabetzeko. Askotan, pertsonak hizkuntza, ohitura eta bizitza ikusteko modu desberdinak dituzten pertsonekin komunikatzeko beharra izaten dugu; beraz, CLIL-en helburua testuinguru kultural ugari ezagutzea da, komunitate bateko kide gisa dituzten erantzukizunez jabetzen diren ikasleak prestatzea, jarrera positiboak eta errespetagarriak sustatuz.
-

### 2.1.3.2. Onurak eta zailtasunak

CLIL saio baten oinarriak, ezaugarriak eta osagaiak azaldu ondoren, metodologia honen onurak eta zailtasunak azalduko ditut.

Bentlyerentzat (2010) abantaila asko daude CLIL metologia erabiltzean:

- Ikasleei curriculumaren kontzeptu berriak atzerriko hizkuntzaren bidez irakastea.
- Ikasleen atzerriko hizkuntzaren ekoizpena hobetzea curriculum-gaiei dagokienez.
- Ikaslearen errendimendua hobetzea curriculum-ikasgaiei eta atzerriko hizkuntzari dagokienez. Ezagutza akademikoko prozesuak sustatzen ditu.
- Ikasleengan konfiantza garatzea. Eskuratu beharreko atzerriko hizkuntza berrian hizkuntza-autonomia aberastea, baita ama-hizkuntzarekiko garapenean jarraitzeko konfiantza hobetzea.
- Txikitatik trebetasun kognitiboak garatzen dituzten materialak lantzea.
- Herritartasun- eta komunitate-balioak sustatzea. Hau da, kulturen arteko ulermena bultzatzen du eta balio komunitarioak integratzen ditu.

CLIL metodologiarekin ikasten duten ikasleek kognitiboki aktiboagoak izatera bultzatzen ditu ikaskuntza-prozesuan zehar. Bestalde, Coylek (2010) CLIL-ek edozein adinetako ikasleei hizkuntzaren garapenerako egoera naturala eskain diezaiekeela azaldu zuen.

Hala ere, metodologia hau modu egokian garatzea eragozten duten oztopo edo zailtasun handiak ere daude. Jarraian, *Uncovering CLIL* (Mehisto, Frigols eta March, 2008, 20-22 or.) liburuaren arabera CLIL metodologiak aurre egin beharreko zailtasun ohikoenak eta horien inguruan proposatzen diren konponbide batzuk azalduko ditut.

- Metodologiaren inguruan izaten ohi diren kontzeptu okerrak: CLIL-en oztopo handi bat pertsona askok metodologia berri honekiko duten jarrera da. Askorentzat, CLIL klaseak jasotzen dituen ikasle batek gainerako ikaskideekiko atzerapen akademikoa erakuts dezake, eta ama-hizkuntzaren hizkuntza-trebetasunek ondorioak jasan ditzakete. Hala ere, CLIL ikasleek metodologia horretan parte hartzen ez duten ikasleek baino ikaskuntza-maila altuagoak edo handiagoak dituztela frogatu da. CLIL ikasleek ezagutza metalinguistikoak garatzen dituzte eta.
- Ikasleen hizkuntza-gaitasun maila desberdinak: zenbait ikasleei ama hizkuntza eta atzerriko hizkuntza konbinatzea zaila egiten zaie. Hizkuntza-ahaleginaren eta bereganatuko diren ezagutzen arteko oreka, ulermen- eta interakzio-estrategiak garatzea, (ez bakarrik gramatika eta hiztegia), zailegia izan daiteke hainbat ikasleentzako.
- Irakasleen prestakuntza eskasa. Nahiz eta CLIL Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara hezkuntza berritzailea bezala hedatzen ari den, zailtasunak ere izaten ditu metodologia hau ezartzeko. Programa berri bat Lehen Hezkuntzan ezartzen

hasten denean, irakasle trebatu asko behar dira aldaketa horrek dakartzan erronkei eta zailtasunei aurre egiteko. Horregatik, irakasle gehiago behar dira. Era berean, irakasleen prestakuntzaz arduratzen diren erakundeek, askotan ez dituzte berariaz irakasleak CLILerako prestatzen. Hala ere, herrialde askotan, irakasleak prestatzeko hezkuntza-erakundeak oraindik ez daude prestatuta CLIL irakasleak hezitzeko. Beraz, CLIL hizkuntzan adituak direnen eta beharrezko kualifikazioak dituzten profesionalen kopurua oso mugatua da. Are gehiago, alde aurreko prestakuntza izanda ere, irakasle guztiak ez daude prest atzerriko hizkuntzaren eta edukien aldibereko irakaskuntzan kontzentratzeko.

Beraz, arazo horri aurre egiteko, lehenengo urratsa langileen hizkuntza-gaitasunak ezagutzea izango litzateke. Agian hizkuntza bera sakonago ezagutu behar dutelako edo, aitzitik, CLIL metodologiari buruzko ezagutza zehatzagoa behar dutelako. Irakaslearen hizkuntza-gaitasunik eza arazoa bada, hainbat herrialdetako irakasle-trukeak egin litezke, trebetasun horiek garatzeko. Bestalde, arazoa metodologia berriari buruzko ezagutza eza bada, administrazio publikoek prestakuntza hori ikastetxeetan sustatu beharko lukete .

- Lan-karga handiagoa irakasleentzat: oso garestia da eta lan handia eskatzen du CLIL metodologia. Ez dago material espezifikorik, horregatik denbora gehiago behar da materiala prestatzeko eta metodologia modu egokian gauzatu ahal izateko. Irakasleen arteko koordinazio handiagoa eskatzen du; edukiak, hizkuntza eta ikasteko trebetasunak barne hartzen dituzten jarduerak egitea eta haur kopuru jakin bati egokitzeko.

Beraz, arazo hau konpontzeko, hainbat urtez hurbilketak egiten aritu direla prestakuntza mota hori diseinatzen lagun dezakeen tresnaren bat sortzeko aipatzea garrantzitsua da. Europako Kontseiluak, Hizkuntza Modernoen Europako Zentroaren bidez, horrelako tresna baten diseinua bultzatu du, *European Framework for CLIL Teacher Education (EFCT)* izenekoa. Tresna hori CLIL irakasleen gaitasunetan oinarrituta dago, eta gaitasun horiek garatzeko balio du.

Ekintza-ildo horien bidez planteatzen da, oro har, hezkuntza-komunitateak zer inplikazio dituen CLIL ezartzeari dagokionez. Inplikazio horiek irakasleei ez ezik, zuzendaritza-taldee, familia-gurasoei, eskola-kontseiluei eta eskola-antolaketan inplikaturako eragile guztiei eragiten diete. Funtsezkoa da kultura eleaniztun moduko bat sortzea, pixkanaka hezkuntza-komunitate osoa, testuinguru soziala eta kultura bera barneratuko dituen.

## **2.2. Arte Hezkuntza**

### **2.2.1. Arte Hezkuntzaren egoera eta ezaugarriak Lehen Hezkuntzan**

Lehenik eta behin, Hezkuntza Artistikoaren definizioa adieraziko dut, ondoren gaur egun Lehen Hezkuntzan Arte Hezkuntzaren eremuaren egoeraren azalpenarekin lotzeko.

Marín (2003), horri dagokionez, hau adierazi zuen:

“Hezkuntza artistikoak irudiak eta objektuak sortzeko askotariko estrategiak eta sistemak biltzen ditu (...) kontzeptu, teoria eta argumentu ugari biltzen ditu, zentzumenei eta ikusizko gertakari ugarien esanahiei buruz sakonago ulertu eta hitz egitea ahalbidetzen dutenak, eta bere interesa hedatzen du, ez bakarrik artelanei edo teknika tradizionaleri buruz, baita hainbat garai eta kulturatako eguneroko eta iraganeko irudi eta artefaktu sorta zabalari buruz ere”. (9. or.)

*Abenduaren 7ko, 1513/2006 Errege Dekretuak (BOE 293, 2006)* horrela definitzen du zer den Arte Hezkuntza: “Adierazpen artistikoak etengabe agertzen dira ingurunean eta pertsonen bizitzan. Ikuspegi horretatik, arte-hezkuntzaren arloaren helburua ikasleen pertzepzioa eta adierazpen estetikoaren erraztea da, bai eta ikasleen prestakuntza orokorrerako eta kulturalerako ezinbestekoak diren edukiez jabetzea ere” (40370. or.).

Aipatzekoa da Hezkuntza Artistikoaren arloa lengoia plastikoak eta lengoia musikalak osatzen dutela. Baina, kasu honetan, ikerketa hau arlo plastikoari eta horren interpretazioari buruzkoa da. *1513/2006 Errege Dekretuak (BOE 2006)* Arte Hezkuntzan landu behar diren helburu nagusi hauek jasotzen ditu (43072. or.):

1. Soinuak, irudiak eta mugimenduak irudikapenerako eta komunikaziorako eskaintzen dituzten aukerak aztertzea, eta ideiak eta sentimenduak adierazteko erabiltzea.
2. Hainbat material eta tresna aztertzea eta ezagutzea, bai eta arte-lengoaien kode eta teknika espezifikoak eskuratzea ere.
3. Arte-adierazpen desberdinetako egoerak eta eguneroko objektuak behatzean eta aztertzean eskuratutako ezagutza artistikoak erabiltzea.
4. Norberaren nahiz taldearen bilaketa-jarrera garatzea.
5. IKTek behaketarako, informazioa bilatzeko eta ekoizpen propioak sortzeko eskaintzen dituzten aukerak erabiltzea eta ezagutzea.
6. Norberaren eta beste herri batzuen kultura-ondarearen arte-adierazpenak ezagutzea eta balioesten jakitea.
7. Autokonfiantza garatzen dute, norberaren eta besteen sorkuntzak errespetatzen dituzte, eta kritika eta iritzi ugari jasotzen dituzte.
8. Sormen artistikoak taldeka eta egoki egitea, azken produktu egokia lortzeko.

Beraz, Lehen Hezkuntzako gutxienezko irakaskuntzei buruzko *1513/2006 Errege Dekretu (BOE 2006)* honetan islatzen den bezala, Arte Hezkuntzako helburu nagusiak hurren pertzepzioa, adierazpen estetikoaren eta prestakuntza global zein kulturalerako ezinbestekoak diren edukien asimilazioa erraztea dira.

### **2.2.2. Artearen garrantzia hurren garapen eta hezkuntzan**

Beste alde batetik, garrantzitsua da *artea* hurrentzako zer suposatzen duen labur azaltzea baita ere. “Hurrentzat *artea* adierazpide bat da nagusiki” (Lowenfeld eta Brittain, 1972, 7. or.), elementu artistikoekin lan egiteak irudimena, fantasia eta sormena etengabe erabiltzea

eskatzen du, sentimenduak, pentsamenduak, desioak eta fantasiak adierazten dira ikuspuntu ezberdinetatik, eta gaitasun horiek sendotu eta areagotu egin behar dira Lehen Hezkuntzako ikasleengan. Arteak, hurrei inguratzen dien errealitatea adierazteko modu ezberdinak daudela erakusten die, eta forma ezberdin horietako bakoitza baliagarria dela. Aldi berean, jarduera artistikoek aukera ematen diete hurrei bere taldeekin esperientziak partekatzeko, eta horrek tresnak ematen dizkie beste pertsonekin hobeto moldatzeko; hau da, modu desberdinetan komunikatzen ikasten laguntzen die. Horren ondorioz, hurrek beren sentimenduak eta sentsazioak jabetzen dituzte, eta, geroago, segurtasuna eta autonomia lortzen dituzte. Artea adierazpen ingurune naturala da, eta hurrek egiten dituzten irudikapenak haien pentsamendutzat hartu behar dira. Horregatik, ezinbestekoa da artearen irakaskuntzak duen garrantzia kontuan hartzea. Lowenfeldek eta Lambertek (1992) honako hau adierazten dute:

"Artea jarduera dinamikoa eta bateratzailea da, eta hurren hezkuntzan berebiziko garrantzia duen rola du. Marrazketa, pintura edo eraikuntza prozesu konplexu bat dira, non hurrek bere esperientziaren hainbat elementu biltzen dituen esanahi berria duen osotasun bat osatzeko. Elementu horiek hautatu, interpretatu eta eraberritzeko prozesuan, hurrek marrazki edo eskultura bat baino zerbait gehiago ematen digu; bere buruaren zati bat ematen digu: nola pentsatzen duen, nola sentitzen duen eta nola ikusten duen " (15. or.).

Hurrek artea bere behaketetik eta esperientzietatik abiatuta pertzepzioa, pentsamendua eta sentsazioa agerian jartzen dituen jardueratzat hartzen du. Lowenfeldek eta Lambertek (1992) haur baten ekoizpen artistikoak haur horri garapen emozionalerako, garapen intelektualerako, garapen fisikorako, garapen pertzeptiborako, garapen sozialerako, garapen estetikorako eta garapen sortzailerako ematen zaion aukera eraiki dezakeela gehitzen dute.

Abenduaren 27ko 122/2007 (BOE, 2001) Dekretuaren arabera, hirugarren arloan hurrengoa adierazten du: "Ikaskuntza artistikoa zentzumenen estimulazioak bultzatutako sentsazio eta pertzepzioekin esperimentatuz lortzen den hezkuntza-prozesuaren zati bat da" (14. or.).

Azkenik, artea ere oso tresna erabilgarria izan daiteke hezkuntza inklusioa eta kulturartekotasuna lantzeko. *Hoja de Ruta para la Educación Artística (ONU 2006)* dokumentuaren arabera, ikuspegi hori oso garrantzitsua da hezkuntza artistikoan. Honela azaltzen du:

"Arte-hezkuntzaren edozein ikuspegik ikasten duen pertsonaren kultura edo kulturak hartu behar ditu oinarritzat. Pertsona horrengan bere kulturaren estimazio sakonean oinarritutako konfiantza sortzea da beste kultura batzuk esploratzeko, errespetatzeko eta balioesteko abiapuntu egokiena. Horretarako, ezinbestekoa da kulturaren izaera etengabe aldakorra eta testuinguru historiko zein garaikideetan duen balioa hautematea. Edukiak eta hezkuntza-egiturek arte-mota bakoitzaren ezaugarriak islatu behar dituzte, baina, horrez gain, baliabide artistikoak eman behar dituzte, testuinguru kultural, sozial eta historiko desberdinen barruan komunikazioa eta elkarrekintza ahalbidetzeko" (5. or.).

Hau da, horrek guztiak lagundu egiten die haurrei arreta handiagoa jartzen inguruari eta inguratzen dieten pertsoneri. Gaur egun, gero eta familia eta haur gehiago daude ikastetxeetan beste herrialde batzuetatik eta beste kultura edo erakunde batzuetatik etorritakoak. Haurrek ikasi behar dute garrantzitsua dela kulturartekotasuna ulertzea, errespetatzea, babestea eta balioestea; eta artea tresna ona izan daiteke horretarako.

Orain arte aipatutako kontuak garrantzi handiko arrazoiak dira arteak eta artearen interpretazioa indartzeko beharra Lehen Hezkuntzako ikasleekin.

### **2.2.3. Pertzepzioa, prestakuntza kulturala eta artelanen interpretazioa Arte Hezkuntzan**

Atal honetan, curriculumak Lehen Hezkuntzako Plastika saioetan artelanen interpretazioari eta pertzepzioari buruz azaltzen duena aztertuko dut. Ezer baino lehen, bi kontzeptu horiek arte hezkuntzako saioetan lantzeak duen garrantzia azpimarratzea beharrezkoa iruditzen zait, ezinbestekoak baitira eskatzen den kultura-prestakuntzarekin lotutako helburuak eta aurreko atalean aipatutako helburuak lortzeko.

Edukiei dagokienez, hezkuntza plastikoa eta ikusizko hezkuntza, curriculumean bi alderditan artikulatzen dituzte: pertzepzioa eta adierazpena bezala. Pertzepzioa "elementu plastikoen behaketari eta musika-entzumenari" dagokio. Behaketak natura-ingurunea eta giza sorkuntzak interpretatzea, ikertzea eta aztertzea izan behar du ardatz. Horregatik, gure ikasleek behatzen eta hautematen ikasi behar dute, hau da, interpretatzen jakin behar dute helburu horiek lortzeko.

Etorkizuneko irakasle gisa, oso garrantzitsua iruditzen zait irudien eta objektu artistikoen sorkuntzan etengabeko bilakaera dagoela ez ahaztea. Hau da, artelanen bidez adierazteko eta interpretatzeko moduak denboran zehar eboluzionatuz joan dira; horretarako hainbat tresna ezberdin erabiliz eta testuinguru desberdinetara egokituz, gaur egun, batez ere, informazio eta komunikazio teknologiei esker. Ikasgeletan prozesu hori sustatu behar dugu, aldaketetara egokitzen garen bitartean, haurren hezkuntza-beharren alde. Hala eta guztiz ere, hori sarritan ez da kontutan hartzen Lehen Hezkuntzako klaseetan, nahiz eta martxoaren 19ko 24/2007 Foru Dekretuak honako helburu batzuk ezartzen dituen:

- Ezagutza artistikoak aplikatzea eguneroko errealitateko egoerak eta objektuak behatzen eta aztertzean. Baita artearen eta kulturaren munduko hainbat adierazpen ere, hobeto ulertzeko eta gustu propioa sortzeko (hainbat herrialde desberdineko artisten obrak erakutsiz).
- Bilaketa pertsonalerako eta kolektiborako jarrera sustatzea, pertzepzioa, irudimena, ikerketa eta sentsibilitatea artikulatuz eta hainbat ekoizpen artistiko egiteko eta gozatzeko orduan gogoeta eginez.
- Nafarroako eta beste herri batzuetako kultura-ondarearen arte-adierazpenak ezagutzea, balioestea eta errespetatzea, tokiko adierazpideak kontserbatzen eta berritzen lagunduz eta ingurune bera partekatzen duten kultura desberdinetako pertsonetikiko trukeak dakarren aberastasuna balioetsiz.

- Emozioak eta bizipenak autonomiaz eta ekimenez adierazten eta komunikatzen ikastea, arte-sorkuntzaren berezko prozesuen bidez.

Likasleei artelanak aurkezteko arrazoiak, ikasleen irudimena suspertzeko ez ezik, kontzentrazio-gaitasuna ez galtzeko ere badira. Baina, batez ere, planteatzen zaizkien arazoei banaka aurre egin diezaien ikerketa-estrategiak eta trebetasunak garatzea, behaketa, esperimentazioa eta ingurunearekin zuzeneko harremana oinarri hartuta. Azken horrek lotura estua du ikusizko arteen ikasgaiari programatzen diren edukiekin.

Likasleen adierazteko nahia eta, horrekin batera, ikasleen irudimena eta arazoak konpontzeko gaitasuna deuseztatzen duten arrazoi nagusietako bat irudiak kopiazea eta koloreztatzea da. Helduek egindako ereduak jarraitzera, kopiazera, patroiak lortzera eta sortutako irudiak koloreztatzea ohitzea bakarrik ez da batere egokia. Lehen Hezkuntzako geletan hori gertatzen ari da. Azkenean, haurrek behatzeko duten interesa, baita sorkuntza askea garatzeko interesa murrizten du. Horrela, ez dute inongo sormen arazorik konpondu behar. Hortaz, askotan egiten zaizkien galderak, zer material mota erabil dezaketen eta paperean dauden elementuak zer koloretakoak margotu ditzaketen inguruan baino ez dira. Beraz, ez zaie proposamen irekietatik eratorritako estetika edo sormen arloko arazoei aurre egiteko aukerarik ematen. Horrelako praktikekin ez zaie kanpoko ingurune hurbilenean dutena behatzeko estimulatu. Gainera, horrelako ariketek ez dute balio hezitzailezik ezta artistikorik.

Likusizko arteekin heztearen ekarpenetako bat espiritu kritikoa garatzea da, haurrek beraien kabuz erabakiak hartzeko gai izan daitezken. Gainera, diziplina horrek ikasgelan bertan zein ikasgelatik kanpo arazoak konpontzeko baliagarriak izan daitezken zenbait tresnak eskaintzen ditu. *Behaketa plastikoa* blokearen ardatza ingurune naturala eta giza jarduera eta sorkuntza interpretatzea, ikertzea eta aztertzea da. Gai espazialak eta irudien esanahiaren interpretazioari eta mezu ikonikoen analisiari buruzko jarduerak jorratzen dira. Eduki horiek, pertzepzioan zentratuta, sorkuntza eta adierazpen plastikoaren blokea elikatzen dute. Bloke horretan, lengoaia plastikoaren eta ikusizko hizkuntzaren berezko elementuen miaketa eta materialen tratamenduak jasotzen dira, eta hautemandakoa adierazteko hainbat aukera azaltzen dira, elaborazio-prozesuaren plangintza bati egokituta. Oro har, esanahiak interpretatzen, proposamenak egiteko erabakiak hartzen, emozioak eta iritziak hautematen eta adierazten ikasten dute, eta beraien ezagutza soziala, historikoa, kulturala eta naturala eraikitzen dute.

Beraz, hauek dira bloke honetan lantzen diren eduki nagusiak:

- Testurak eta tonalitateak sailkatzea; hainbat angelu eta kokapenetik miatutako forma naturalak eta artifizialak hautematea.
- Ordena edo jarraibide bat ezartzea behaketa-prozedurari eta ahozko edo idatzizko komunikazioari jarraitzeko.
- Obra plastikoetan erabiltzen diren materialak behatzea.
- Ingurunea, kultura-ondarea osatzen duten obrak, norberaren eta besteen ekoizpenak errespetatzea eta zaintzea.
- Ekoizpen artistikoei buruzko informazioa bilatzeko eta iruzkinak egiteko interesa izatea.

- Irudiek testuinguru sozialean ematen duten informazioa interpretatzea eta baloratzea, eta lortutako iritziak komunikatzea.
- Ingurune elementuak behatzea, eskalak eta objektuen arteko proportzioak aztertzea.
- Espazioa irudikatzen hainbat modu ikertzea.

Laburbilduz, tradizionalki, plastikako saiok produktu artistikoen ekoizpenean oinarritu izan dira, baita teknika eta material desberdinen lanketan ere. Gure helburua, ordea, horrelako jardueren protagonismo gutxiago ematea da, eta, berriz, lan artistiko desberdinak interpretatzera bideratutako jarduerak sustatzea da, kultura-prestakuntzarekin lotutako helburuak eta pentsamendu kritikoa garatzeko helburuak lortzeko. Horregatik, hurrengo ataletan esparru honetan zentratuko naiz.

### 2.3. CLIL. Ingelera eta Plastika ustartuz

Atal honetan, artelanen interpretazioak izan dezakeen protagonismoa azpimarratu nahi nuke, aldi berean, Plastikako saiotan CLIL metodologia lantzeko. Horretarako, Coyleren "4C-en" eredu birpasatuko dut; eredu hori oinarri hartuta, proiektu ezberdinak garatu baitaitezke. Ondoren, ikasleekin interpretazioa nola landu daitekeen azalduko dut, bigarren hizkuntza bat ikasten ari diren bitartean, ingelesa kasu honetan, baita horrek ekar ditzaten onurak ere. Horretarako, hiru artikulua nagusitan oinarrituko naiz: "Picturing another culture: Developing Language Proficiency, Empathy and Visual Literacy through art", Gisela Hoecherl-Aldenek (2019) garatua, "Teaching language and literacy through the visual arts", Patricia A. Bectikerrek (2020) idatzia; eta "How many words is a picture worth?", Lottie Bakerek (2015) idatzia. Azken artikulua hauetan, interpretaziorako baliagarriak diren hainbat estrategia eta teknika ere azaltzen dituzte, aurrerago horiei buruz hitz egingo dut.

Arte Hezkuntza edo Plastika irakasgaia ingelesaren bidez emateak duen zailtasun nagusietako bat, ikasgelako jardueren Hezkuntza Artistikoko edukiak lantzeaz gain, ikasleek input ulerkor batera azaldu daitezkeen sustatzea da (Krashen, 1989), hizkuntzan trebetasun hartzaileak garatzen laguntzeko eta ikasleei hizkuntza horretan dituzten ezagutzak adieraz ditzaten aukerak eskaintzeko. Aurreko ataletan aipatu dudana bezala, metodologia elebidunaren beharra, hain zuzen ere, edukiak ez ezik, atzerriko hizkuntza ere modu integratuan ikastea da. Hala ere, ingelesaren ikaskuntza integratzeko zailtasuna handiagoa izan daiteke Hezkuntza Artistikoaren kasuan. Tradizionalki, irakasgai honetako eduki gehienak manipulazio-alderdiekin erlazionatzen dira, batez ere, arte-sorkuntzara bideratuta daude; beraz, alderdi linguistikoa bigarren mailan gera daiteke. Hori dela eta, zailtasun gehigarri bat dagoela ondorioztatzen da atzerriko hizkuntzaren ikaskuntza "hain linguistikoa" ez den irakasgai batzuetan txertatzeko, kasu honetan bezala.

Horregatik, irakasle eta pedagogo askok ahaleginak egin dituzte irakasgai honen ikaskuntza-prozesua hezkuntza elebiduneko inguruneetan hobetzeko. Askok, *CLIL metodologia* integratzea (edukien eta hizkuntzen ikaskuntza integratua) beharrezkoa dela ondorioztatu dute; Coylek (2009) diseinatutako eta aurreko puntuetan aipatutako "4C-en" ereduari jarraikiz, zehazki. Lehen azaldu dudana bezala, Coylek dioenez, irakaskuntza elebiduneko ikaskuntzak lau elementu



integratu behar ditu: edukiak, komunikazioa, kognizioa eta kultura. Haren ustez, oso garrantzitsua da irakasgaiaren berezko edukien ikaskuntza komunikazioarekin lotzea, hau da, garapen-hizkuntzaren ikaskuntza kognizioarekin eta edukiarekin lotzea. Oro har, estrategia kognitiboak garatuz, hizkuntzak berezkoa duen kultura ez ezik, baizik eta ikasleei inguratzen dizkieten kulturak ere; kulturartekotasuna zentzu zabalago gisa ulertuz eta kultura-balio desberdinen ulermen gisa ulertuz. Horrela, Coyle-ren eredu ikaskuntzaren teoriak, hizkuntzen teoriak eta kulturartekotasunaren ulermenari buruzko teoriak uztartuz eraikitzen da.

Guzti honekin, Coylek modelo ezberdinetara jotzen du. Horietatik modelo interesgarrietako bat eta ikasgeletan praktikan jarri dena, emaitza onak lortuz, proiektuetan oinarritutako ikaskuntza da. Proiektuetan oinarritutako ikaskuntzak "4C-en" ikaskuntza integratua eta garapena gauzatzeko agertoki ezin hobea ematen du, gaitasunetan oinarritutako ikaskuntza ahalbidetzen baitu.

Proiektu bat programatu eta diseinatzerakoan, edukien egituraz gain, garrantzitsua da ikasleen ezaugarrietara egokitutako ikaskuntza-mailari eustea, ikasleek trebetasun desberdinak gara ditzaten. Gainera, metodologia aktiboen bidez garatu behar da, taldean lan eginez, jakin-mina sustatuz, sormena, pertzepzioa, analisia eta originaltasuna bereiztuz. Jarraian, proiektua prestatzeko eta interesak betetzen ari garen ikusteko baliagarriak diren galdera batzuk adieraziko ditut:

- Zer baliabide (ikusizko artelanak, irudiak), material eta tresna erabil daitezke informazioa eta kontzeptuak irudikatu eta adierazteko, edukiarekin elkarreragiteko?
- Zer baliabide (artelanak, irudiak, objektuak) erabil daiteke instrukzioaren parte gisa ikasleek edukia eskuratzen eta ikasitakoa frogatzen laguntzeko?
- Zeintzuk dira beren ikaskuntza eraikitzekeo jarduerak?
- Zeintzuk dira hizkuntza erabiltzeko aukera gehien ematen dituzten jarduerak?
- Noiz eta zer helbururekin erabiltzen da jarduera bakoitza?

Beraz, proiektu horietan honako hauek landu daitezke: elkarlaneko jarduerak eta ikusizko mezu bat aurkitzen saiatzea, irudiek ideiak edo pentsamenduak nola transmititzen dituzten ulertzeko. Hori sakon aztertzekeo aurkezten zaizkien irudi, objektu edo monumentuak interpretatzeko, irakasleek ikasleei lagundu behar diete prozesuan zehar, jarduerak aldatuz, ikasleek tartean sartzen direla ziurtatzeko. Pixkanaka, ikasleek ikusten dutenaren esanahia ulertzea, interpretatzea edo azaltzea lortu behar dute. Hori lortzerakoan, edukia ulertzen dutela esan nahi du, aztertzen badakitela eta kulturaren produktu eta praktikei buruz konparatzen eta hausnartzen dutela.

Bestalde, lehen aipatutako artikuluei erreparatuz, Gisela Hoecherl-Aldenek (2019) taldearen "Picturing another culture" artikulua aipatu behar dut. Oso garrantzitsua eta interesgarria iruditzen zait berak aipatzen dituen zenbait alderdi komentatzea, ikasgelan artelanak interpretatzea sustatzen duten jarduerak garatzeko moduari eta onuragarriari dagokienez. Azken hori ingelesa bigarren hizkuntza bezala ikastearekin lotzen du; hau da, zuzenean aipatzen ez duen arren, berak azaltzen duena CLIL metodologian txerta daiteke. Bere esperientziaren

arabera, bigarren hizkuntza bat (L2) artearen bidez ikasteak ikasleei hizkuntza bistaratzen eta atxikitzen lagun diezaikeela azalduz hasten da, baita emozioetara jotzeko eta zentzumenak konprometitzeko ere. Honako hau adierazten du:

“L2ko ikasketa-plan batean, hizkuntza-ikasleek hiru komunikazio-moduak praktikatzan dituzte (pertsonek artekoak, interpretazioak eta aurkezpenak), eta artea aztertzeaz gain, koadroak, grafikoak, denbora-lerroak, argazkiak, karikaturak, ilustrazioak, narratibak, mapak, memoriak, zeinuak, sinboloak eta logotipoak interpretatzen eta sortzen ikasten dute” (58. or).

Horrekin, gaur egun ikasleek digitalki manipulaturako irudiak irakurtzen, idazten eta interpretatzen inoiz baino gehiago ikasi beharko luketela defendatzen du, aro digitalean gaudelako eta teknologia gure egunerokotasunaren parte delako. Horrela, kontziente izan litezke testuen, mezu eta irudien arteko konbinazioen inguruan. Irudiak eta baliabide bisualak modu eraginkorrean eta efizientean eskuratu ahal izateko, horien esanahia interpretatzea eta aztertzea, irudiak eta iturriak ebaluatzea, eta ikus-baliabideetako irudi esanguratsuak inportatzea beharrezkoa da. (Ervine, 2016; Ikusizko Alfabetatze Lantaldea, 2012)

Bere artikuluan adibide gisa jartzen du nola aplikatu duten Alemaniako ikastetxeetako eskoletan. Edozein mailatan aplika daitekeela ziurtatzen du. Irakasleek ikasketa-plan bat sustatzen dute, ikusmen-analisia bezalako trebetasunak, hiztegia eta horiek garatzeko behar diren hizkuntza-egiturak garatzera bideratua. Ikasketen plan horietan jardura sinpleetatik konplexuetara mugitzen diete ikasleei, programa osoan zehar, gela eta unitate bakoitzean. Edukietan -ez gramatikan- bultzatutako orientazio-galderak ikasleei esanahia ematen laguntzen die. Horrek, ikasleek komunikatu behar direnean, behar dituzten gramatika-egiturak eskuratzan dituztela esan nahi du.

Guzti horrekin, ingeleseko oinarrizko mailako ikasleekin lantzen has gintezke. Irakaslea koloreen, formen, objektuen, izenburu sinpleen eta abarren izenak bezalako oinarrizko gauzeekin hasiz gero, kolore bakoitzaz zer pentsatzen duten eztabaidatzen has gintezke ere, horrela oinarrizko izen eta adjektiboak landuz. Adibidez, gorriak maitasuna edo indarra sinbolizatzen du; horiak alaitasuna transmititzen du, etab. Beraz, formen eta objektuen zerrenda bat zerrendatuz has liteke, eta ondoren kolore-aukerak azaldu, adjektiboak gehitu eta bertsio ezberdinak konparatu. Modu horretan, ikasleei irudien oinarrizko interpretazioak egiteko sarrera landuko genuke. Artikuluan, ikasle hasiberriekin artelan bat eztabaidatzeko moduaren adibide hau jartzen du:

"Hasiberriek August Mackeren (1913) *La mujer con chaqueta verde* margolana eztabaida dezakete, parke batean bost pertsona irudikatzen dituena. Lehenik eta behin, kolore espezifikoak zerekin lotzen diren azal dezakete, eta gero oinarrizko arrokekin konektatu. Margolanean agertzen diren beste pertsonak ere deskriba ditzakete, eta aurrealdean, atzealdean, azpian edo dauden edozein lekutan deskribatu, parkean, ibaian edo zuhaitzen inguruari dagokionez. Horrek preposizioak sartzen eta praktikatzan lagunduko luke. Nahiz eta oinarrizko zeregina izan, maila altuagoko ikasleek hipotesiak eta justifikazioak formulatzen hasi litzateke, hizkuntzan

aurrera egin ahala, identifikatzen, kontrastatzen eta deskribatzen hasi arte. Puntu honetan, objektuen arteko erlazio espazialak ere zehaztuko lukete". (60. or.)

Beste alde batetik, Patricia A. Becker (2020) idatzi zuen *Teaching language and literacy through the visual arts* artikulua arabera, ingelesez integratutako plastikako ikasgaiak hizkuntzaren eta alfabetizazioaren askotariko osagaiak landu daitezkeela defendatzen du baita ere. Patriciaren arabera, CLIL klaseek ingelesez nola erantzun laguntzen dute, arteek esanahia nola transmititzen duten ulertzen eta ebaluatzen, edo ideia artistikoak lotzen eta esanahi pertsonalarekin eta kanpoko testuinguruarekin lan egiten. Pixkanaka-pixkanaka, horrek gero eta konplexuago izango da noski, ikasleen mailaren arabera. Hala ere, helburu nagusia hitz egitea, ahoskera hobetzea, esaldiak eraikitzea, hiztegi gehiago ikastea etab izango da. Halaber, arte-elementuak landu ditzakete, hala nola lerro motak, forma desberdinak, koloreak eta testurak. Kasu honetan, horrekin lotutako kontzeptu eta hiztegi horiek ezagutzeak, geroago ikusten dituzten lan artistikoak hobeto ulertzen lagun dezake. Elementu horiek bat datoz letren ezagutzarekin eta izen, idazketa eta hiztegi deskribatzailearekin.

Azkenik, Lottie Bakerrek (2015) ere azaldu zuen zeinen garrantzitsua den ikusizko alfabetizazioa hizkuntzaren ikaskuntzarekin lotzea. *How many words is a picture worth?* artikuluan alfabetizazio bisuala zer den eta ikaskuntza hori hizkuntza baten ikaskuntzarekin konektatzeko dituen onurak azaltzen ditu. Honela dio:

“Irudiek berebiziko garrantzia izan dute ingelesezko irakasle eta irakasle-hezitzaile gisa egiten dudana lanean. Batzuetan, irudiak erabiltzen dira ulermena bultzatzeko, hala nola aldazio bezala edo tresna bezala, ikasleei hitz ezezagunak kontzeptuekin azkar lotzen laguntzeko (Beck, McKeown eta Kucan 2002). Hala ere, irudiek hizkuntzaren erabilera konplexua estimulatzen ahalmena ere badute, ikasleek beren trebetasunak zabaltzera bultzatuz. Beraz, ikusizko alfabetizazioa hainbat eduki-arloekin integratu daiteke, eta irudiekin egindako jarduerak ekarpen eraginkorra egiten dute hizkuntzen ikaskuntzan bereziki”. (3. or.)

Aurrerago, ahozko elkarrekintza esanguratsu bat nola lor daitekeen azaltzen du. Irudiak hautemateko modua pertsona bakoitzaren esperientzien arabera dela adierazten du; bizipen horiek bakarrik eta desberdinak dira bakoitzarentzat, oroitzapenen eta iraganaren emaitza gisa. Hau da, ikusten dugunaren interpretazioa subjektiboa da; beraz, irudiak aztertzeak aukerak ematen ditu ikaslearen eta ikaslearen arteko interakzio esanguratsurako. Edukiak hizkuntzarekin nola lotu ditzakegun ere adierazten du:

“Ikusizko alfabetizazio jarduerak atzerriko hizkuntza edukiarekin lotzeko aukera ere ematen dute. Hizkuntza-ikertzaileek luzaroan eskatu dute hizkuntzaren hezkuntza edukiarekin lotuta egon dadila, bai programa egituratu baten bidez, bai edukietan integratutako ikaskuntza gisa (Coyle, Hood eta Marsh 2010) (...) edo, besterik gabe, ikasleentzat garrantzitsuak diren gaiak erabiliz. Ikasgelan irudiak erabiliz, edukia hobetzeko modu bat da, ikasleek hizkuntza batekin interakzioan jardun dezaten kontzeptu baten gainean komunikatzeko, gramatika edo hiztegia modu arbitrarioetan memorizatu beharrean. Irudiak benetako materialak dira. Irakasleek testuak nahita

aukeratzen dituzten bezala, irudiak ere estrategikoki aukeratu behar dituzte edukiak irakasteko eta helburuak osatzeko". (4. or.)

Metodologia horri jarraiki lor daitekeen beste onuretako bat pentsamendu kritikoaren trebetasuna da. Autoreak azaltzen duen beala, oso gutxitan dago irudi bat ulertzeko modu bakarra, eta iritziak adierazteko modu amaigabeak behar dira. Lottieren arabera, irudiak interpretatzeko, Bloomen taxonomian (1956) azaltzen diren trebetasunak behar dira, hala nola ebaluatzea, sintetizatzea eta aztertzea. Askotan "*pentsamendu kritikoko trebetasunak*" esaten zaie, eta Bloomen goi-mailako trebetasunak funtsezkoak dira hizkuntzaren bidez pentsamendu abstraktuak komunikatzeko. Hortaz, ikusizko alfabetizazioko jarduerak trebetasun horiek hobetzen lagun diezaiekete ikasleei baita ere.

Gainera, irudiak erabiltzeak instrukzio-aldamio mota bat bezala balio dezake, Brunerrek (1975) ikaslearen gaitasun independentetik haratago dauden ikaskuntza-zereginak errazten dituen laguntza gisa deskribatutako eraikuntzaren arabera. Irudiak baliabide eta laguntza gisa erabil daitezke oraindik hiztegia menderatzen ez duten ikasleentzat edo egitura partikularrekin zailtasunak dituztenentzat. Lottiek hurrengo adibidea jartzen du:

"Irakasleek argazkiak edo ikonoak erabil ditzakete gai edo hiztegi berriak aurkezterakoan, ikasleek azkar uler dezaten termino berrien esanahia. Grafiko antolatzaileak erabiltzea, kontzeptuzko harremanak espazioan irudikatzeak, hizkuntza-jardueretan laguntzeko beste adibide bat da. Ikerketak erakusten dutenez, laguntza bisual hauek erabiltzen dituzten ikasleak hobeto moldatzen dira hizkuntzaren zereginetan (Baratta eta Jones 2008; Nunan 1999)" (4.or.).

Hala ere, artikuluan azaltzen den moduan, garrantzitsua da nabarmentzea aldazio-mekanismo hori denboran zehar aldatu behar dela: "euskarriak kendu egin behar dira ikasleek gaitasun eta zereginak modu independentean osatzeko gai diren arabera. Helburua ez da azalpen elementu bisualak ezabatzea, ikasleek irudiak euskarri gisa erabiltzeko moduak pixkanaka aldatzea baizik". (4. or.)

Oro har, artikulua hauek ideia eta aholku on ugari ematen dituztela uste dut ikaskuntza-programa bat eta artelanak interpretatzera bideratutako proiektuak CLIL metodologiarekin nola gara daitezkeen aurrepausua emateko, bai eta haren onura nagusiak azaltzeko ere.

### **2.3.1. Ingelesa artelanen interpretazioaren bidez lantzeko estrategiak**

Atal honetan, Plastikako klaseetan aplikatu daitezkeen metodologiak edo prozedurak zerrendatzen saiatuko naiz. Gertakari artistikoen interpretazioan eta beste mota bateko erakusketetan aplikatu daitezkeen estrategiak ikuspegi praktikoa batetik ingelesa irakasteko azalduko ditut. Horretarako, zenbait estrategia baliagarri bilduko ditut, teorikoki aipatu eta adibideak emanez, hausnarketa gisa balio dezaten, baina baita irakasle bakoitzak bere behar eta testuingurura egokitu ditzaketen tresnak sustatzeko proposamen gisa ere.

Ezer baino lehen, artelanei buruz dauden hiru *elkarrizketa-ereduak* azalduko ditut (Olga M. Hubbard, 2010). Oso baliagarria izan daiteke klaseetan zer elkarrizketa mota garatu nahi dugun erabakitzeke; izan ere, ingelesez artelanak interpretatzen irakastearen helburu nagusia hizkuntzaren ahozko praktika sustatzea da. Beraz, Olgak azaldu du elkarrizketarako hiru eredu nagusi daudela, hezitzaile gisa izandako esperientzian oinarrituz: *elkarrizketa lehenetsia*, *elkarrizketa interpretatibo-tematikoa* eta *interpretazio irekia*.

- ***Elkarrizketa lehenetsia:*** irakasleak alde aurretik identifikatutako ulermen zehatzetara iristen laguntzen die ikasleei. Beraz, hezkuntza-ikuspegia objektiboa da, eta irakasleak ezagutzea merezi duena ezartzen du. Hau da, irakasleak prestatu eta gidatutako galdera zehatzen bidez, ikasleei nahi duten ezagutzara iristeko aukera ematen die, beren arrazoiketa-prozesua sustatuz. Elkarrizketa errazteko, desbideratzen diren elkarrizketak birbideratu behar izango dira.
- ***Elkarrizketa interpretatibo-tematikoa:*** irakasleak ikerketarako mugak ezartzen ditu artelan baten alderdi zehatz bat hautatuz. Horrela, ikasleek eremu bakarra aztertu behar dute, obra interpretatzeko. Horretarako, irakasleak galdera espezifikoaren sekuentzia bat ere prestatu behar du. Adibidez: lehenengo saioan, obrak aurkezten duen ingurunearekin zerikusia duen guztia azter liteke. Bigarren saio batean, bertan agertzen diren pertsonaiak azter daitezke; eta hirugarren saio batean, pertsonaien arteko, baita pertsonaien eta ingurunearen arteko harremanak. Horrek guztiak interpretazio-sakontasuna erraztu dezake, eta kontzeptuak curriculumaren edukiekin eta gure egunerokotasunarekin konekta litezke.
- ***Elkarrizketa interpretatibo-irekia:*** elkarrizketa mota honen ardatza artelanak berez direnaren baino gehiago direla da. Hau da, ikerketarako bide ugari daude, eta hori modu organikoan agertzen da ikasleek eman ditzaketen erantzunetan. Kasu honetan, irakaslea ez dator gai edo galdera zehatz eta prestatu batzuekin. "Dialogoa ikasleei galdetuz obraren inguruan zer harritzen dien irekitzen dut. Arretaz entzuten dut, eta, txanda bakoitzean, sortu diren gaiak bilatzera animatzen ditut ikasleei (...) Lotu daitezken ideiak adierazten ditut eta interpretazio kontraesankorrak azpimarratzen ditut ". (Olga M. Hubbard, 43. or)

Beraz, elkarrizketa-eredu ezberdin horiek hainbat modutan integra daitezke ingelesez hitz egiterakoan. Espezifikoa izateko, elkarrizketa ireki baten barruan, gai jakin bat nabarmendu liteke, adibidez. Bi edo are hiru elkarrizketa-eredu konbinatu daitezke, ikasleek duten ingeles-mailaren arabera. Baina, oro har, Olgak defendatzen du errazagoa dela gai bati buruz eztabaidatzea ikasleek zer ikertu edo zer eskatzen zaien dakitenean, hau da, mugak zein diren dakitenean.

Aurretik azaldutako ideietatik abiatuta, jarraian, ingelesaren ikaskuntza eta artelanen interpretazioak sustatzeko estrategiak aztertuko ditut. Horretarako, Tate Papersek (2006) eta Eneritz López Martínezek garatutako estrategiak hartuko ditut kontuan. Biek oso estrategia antzekoak eta erabilgarriak garatzen dituzte ikasgeletan aurrera eramateko. Aldi berean,

Nafarroako curriculumean (81- 87. or.) ingelesezko ikasgaiaren eskatzen diren edukiak kontuan hartuko ditut, L.H.-ko 5. maila adibide moduan jarriz, hizkuntzaren edukiak eta interpretazio-estrategiak nola integra genitzakeen azaltzeko.

- **Hurbilketa pertsonala.** Ikasleek nor diren jakin behar dute, zein den beren mundua eta zeintzuk izan diren beren esperientziak eta interesak. Horrek guztiak baldintzatuko du aurkezten dizkiegun artelanak ikusteko modua. Horregatik, komenigarria da edozein talde-interpretazio hurbilketa horretatik abiatzea, hurrengo galderak eginez, adibidez:

QUESTIONS/ GALDERAK	CONTENT/ EDUKIAK
<p><b>Myself, my world, my experience/ Ni neu, nire mundua, nire esperientziak:</b></p> <p><i>What are your first impressions or reactions to this image/artwork ?</i></p> <p><i>Why do you think it makes you feel this way ?</i></p> <p><i>What does this work remind you of ?</i></p> <p><i>Does it remind you of any similar experience that you have lived?</i></p> <p><i>How can your gender, age, country, social class, determine your opinions ?</i></p>	<p><b>Syntactic structures/ Egitura sintaktikoak:</b></p> <p><i>There is/there are/we can see a/an/a lot of/many/one, two, three...</i></p> <p><i>My first impresión is...</i></p> <p><i>It makes me feel...</i></p> <p><i>I think there is...</i></p> <p><i>Because...</i></p> <p><i>It reminds me of...</i></p> <p><b>Vocabulary/ Hiztegia:</b></p> <p><i>Emotions, feelings, attitudes (angry, sad, happy, anxious, nervous, surprised, scared...), objects, shapes, colors, spaces, habits, activities (dancing, studying, reading, cleaning, writing, playing...), professions (writer, seller, teacher, carpenter, cook, doctor...), monuments (bridge, house, hotel, hospital, city hall, statue, pyramid, fountain...), etc.</i></p>

- **Objektua ezagutu.** Ikasleek ikuspuntu formalago batetik obraren azterketa egiten hasi behar dute. Arte tradizionalarekin, materialez, prozesuaz, ezaugarriez, lerroez, formez, koloreez, espazioez eta denboraz hitz egin daiteke. Arte garaikidearekin, berriz, gauza askorekin alderatu daitezke (filmak, liburuak, bideojokoak, objektuak, janaria, etab.). Adibidez:

QUESTIONS/ GALDERAK	CONTENT/ EDUKIAK
<p><b>Colors, objects, shapes, marks, surface, materials, process, position, environment, weather, season, time/ koloreak, objektuak formak, markak,, materialak, prozesua,</b></p>	<p><b>Syntactic structures/Egitura sintaktikoak:</b></p> <p><i>I think the materials used for this artwork were...</i></p> <p><i>The space where the characters are is... therefore, it is a real/fictional place.</i></p>

<p>posizioak, ingurumena, eguraldia, urtaroak, denbora :</p> <p><i>What type of materials is the artwork made of?</i></p> <p><i>What do you think the creation process has been?</i></p> <p><i>What changes do you think could have occurred when making/painting the artwork?</i></p> <p><i>Is the space where the characters are real or fictional? Why?</i></p> <p><i>When do you think this artwork was done? Why?</i></p>	<p><i>In my opinion, the space is not real/fictional, because...</i></p> <p><i>I think this artwork was made... x years ago, because...</i></p> <p><i>I think this artwork is contemporary/present, because...</i></p> <p><b>Vocabulary/Hiztegia:</b></p> <p><i>Colors, objects, shapes (rectangle, square, triangle, circle, rhombus, irregular, oval, cube, cylinder, cross...), prepositions (on, in, over, under, far, near, up, above, down, behind, between, in front of, next to...), materials (brick, rock, paper, plastic, glass, metal, wood, iron, ceramics, sculpture, canvas, clay, brushes, watercolors, acrylic...), environment (mountain, park, valley, forest, woods, river, cottage, farm, country road, fields, village, lake, stream, hills, theatre, shop, church, garden, restaurant, museum...), seasons, time (just, recently, still, years ago, centuries ago, time-lines...).</i></p>
--	---

- **Obraren gaia aztertu.** Objektu edo irudi bakoitza esaten ari digunaren arabera, bai edukiaren edo mezua bidez, bai izenburuaren edo dagokion genero-motaren bidez, aztertu daiteke. Hurbilketa hori lantzeko, honako galdera hauek planteatu ditzakegu:

QUESTIONS/ GALDERAK	CONTENT/ EDUKIAK
<p><b>Content, message, title, theme, type, genre, personal questions/ Edukiak, mezua, titulua, gaia, mota, generoa, galdera pertsonalak :</b></p> <p><i>What is the artwork about?</i></p> <p><i>What is happening?</i></p> <p><i>What title would you give it?</i></p> <p><i>How does the title given by the artist change or condition the way we are looking at the artwork?</i></p> <p><i>With what other images could you link it?</i></p> <p><i>What questions does the artwork suggest to us?</i></p>	<p><b>Syntactic structures/Egitura sintaktikoak:</b></p> <p><i>I think/In my opinion the artwork is about...</i></p> <p><i>The artwork tries to reflect...</i></p> <p><i>The characters/animals/objects are...</i></p> <p><i>What is happening is that...</i></p> <p><i>The story that is happening/trying to tell us is...</i></p> <p><i>The title I would give to this artwork is...</i></p> <p><i>Because...</i></p> <p><i>I agree with...</i></p> <p><i>That's not the way I see it...</i></p> <p><i>That is exactly what I thought...</i></p>

<p>Do you think there is a story/challenge that is telling us ?</p> <p>How could you relate this artwork to traditional genres such as portrait, landscape, etc ... ?</p> <p>How does the work engage you ?</p> <p>Can you make any connection between the message/stroy of the artwork and your life experiences ?</p>	<p>The connection I can make between the artwork and my life is...</p> <p>What is happening in the artwork is similar to what it happened to me last year when I...</p> <p>I can not make any connection between the artwork and my life experinces, because...</p> <p>I think this is a portrait because...</p> <p>In conclusion...</p> <p><b>Vocabulary/Hiztegia:</b></p> <p>Genres (landscape, portrait, self-portrait, religious, mythological, marine, daily life, battle, architectures...), plastic or visual art types (painting, photography, video, comic, architecture, sculpture, goldsmithing, ceramic, engraving...), experiences, activities, etc.</p>
---	---

- **Testuinguruan murgildu.** Azkenik, deskribatutako hiru hurbilketak landu ondoren, obra mundu zabalago batekin lotu genezake. Esanahiak sor ditzakegu, *noiz, non* eta *nork* egin zuen/zuten aztertzerakoan. Hala ere, ezin genuke bere ekoizpen-unean bakarrik zentratu (artistaren biografian edo testuinguruan), baizik eta bistaratzaileen testuingurua eta inguruan baita bere. Obra beste diziplina batzuekin ere lotu dezakegu: historiarekin, zientziarekin, naturarekin, kultura bisualarekin, gizartearekin, etab. Helburu horrekin, honelako galderak erabil daitezke:

QUESTIONS/ GALDERAK	CONTENT/ EDUKIAK
<p><b>When, where, who, histories, the present, the interpretation, other areas of creativity/</b> Noiz, non, nork, iragana, oraina, interpretazioa, sormenaren beste arlo batzuk:</p> <p>Who made this artwork ? What for?</p> <p>When and where was created?</p> <p>Was it commissioned ? By whom ?</p> <p>Can we make any connections between the work and the place and period in which it was made ?</p> <p>Can you relate it to the social and political histories of the time ?</p> <p>Whose history does it represent ?</p>	<p><b>Syntactic structures/Egitura sintaktikoak:</b></p> <p>This artwork was made by... in... in...</p> <p>Yes, it was commissioned by...</p> <p>No, itw as not commissioned.</p> <p>Yes, there is a connection between the work and the place and period of the time because... /No, there is no connection.</p> <p>Yes, I think I can relate it to...</p> <p>In my opinion it represents...</p> <p>Yes, the opinion about it has changed because... / No, I don't think it has changed.</p> <p>It would look different because... /No, it would not.</p> <p>My expectations before knowing any information were...</p>



<p><i>How is this different from the way it might have been seen when it was made ?</i></p> <p><i>How has opinion changed and why ?</i></p> <p><i>How does the artwork relate to other art, visual art or culture ?</i></p> <p><i>How would the artwork look in a different place ?</i></p> <p><i>What were your expectations of the artwork before knowing any information about it ?</i></p> <p><i>Does it make you reflect or does it influence you in any way ?</i></p> <p><i>What changes would you make to it ?</i></p>	<p><i>Yes, it makes me reflect about...</i></p> <p><i>I would change many things about the artworks, for example...</i></p> <p><b>Vocabulary/Hiztegia:</b></p> <p><i>Time-lines, environment, spaces, costumes, clothes, activities, experiences, genres, plastic or visual art types, emotions, etc.</i></p>
---	---

Estrategia horietako bakoitzari etengabeko feedbacka erantsi behar dio maisuak. Hau da, aurreko atalean aipatu dudan kontzeptua erabiltzea: scaffolding (instrukzio-aldamioak) Bruner (1975). Horrela, errazagoa izango da ikasleei gidatzea eta irakastea. Beraz, horretarako, jarduerak testuinguruan kokatzen has gaitzake, jarraibideak azal ditzakegu eta ingelesez artelanak edo beraien lehen inpresioak deskribatzeko erabil ditzakegun esaldi eta hitzen adibideak jar diezazkiekegu. Horrela, zer eskatuko zaien jardueran zehar hobeto ulertuko dute: zer egitura sintaktiko, zer hiztegi, zer ahoskera duten hitzek, etab. Hori guztia hobe da interpretazio-jarduerari ekin aurretik sartzea; horrela, aurrerago, praktikan jarri ahal izango dituzte eman dizkiegun adibideak. Horrek ikasleek edukiak pixkanaka prozesatzea eragingo du. Jardueran zehar, maisua estrategia/atal bakoitzari eman nahi dion denboraren kontrola mantentzeaz arduratu beharko da; baita ikasle guztiei entzuteaz, zuzentzeaz (ahoskera, hiztegia, eduki artistikoak, etab.), hau da, etengabeko feedbacka mantentzeaz.

Azkenik, irakasleak ikasleen motibazioari eusteaz eta emaitzak ebaluatzeaz arduratu beharko da. Ikasleei suposatzen zaizkien atal zailenak edo errazenak aztertu beharko ditu, baita zerk motibatzen dituen, zer nolako ariketek ikasleen trebetasunak sustatzen dituzten, eta denboran zehar lortzen dituzten ezagutzak ebaluatu beharko ditu.

### 3. MARKO ENPIRIKOA

#### 3.1. Materialak eta metodoa

Lehenik eta behin, ikerketa-lan hau Nafarroako ikastetxeetan PAI programa nola garatzen den azaltzeko planteatu dela gogorarazi behar dut, batez ere Plastika irakasgaiari. Ikerketa garatzeko metodo ezberdinak erabili behar izan ditut, horien artean, informazio eta beste ikerketen bilaketa, galdetegia eta behaketak.

##### ✓ *Iturri ezberdinen bilketa*

Lan honetarako bildutako informazioa hainbat iturritatik atera dut, guztiak publikoak. Alde batetik, gradu amaierako lan eta artikulua ezberdinak bilatu ditut *Google Academic* eta *Upna-ko Academic-e* gunean, PAI programa, CLIL metodologia eta Arte Hezkuntza bezalako gaiak jorratzen dituztenak, batez ere. Antzeko informazioa duten lanak eta artikulua ere bilatu ditut ingelesez eta/edo beste unibertsitate batzuetatik. Bestalde, zenbait webgunetan bilatu dut informazioa, hala nola *Nafarroako Hezkuntzaren* webgune ofizialean edo *Britila* federazioaren webgunean, horiei buruzko informazio zehatzagoa jasotzeko. Era berean, Nafarroan eta hezkuntzan zentratuta dauden albiste-orri batzuk arakatu ditut, *Diario de Noticias de Navarra* egunkari digitala esaterako, PAI programari eta haren ezarpenari buruzko albiste berrien bila, bai eta programa horren aurkako iritzien eta kritiken bila ere, horri guztiari buruz gehiago eztabaidatu eta hausnartu ahal izateko.

Azkenik, APA (American Psychological Association) argitalpen-eskuliburuaren arabera erreferentzia bibliografikoak aipatzeko eta egiteko nazioarteko arauak jarraitu ditut.

##### ✓ *PAI programa duten ikastetxeei galdetegia*

Lan honetan erabilitako metodoa metodo enpirikoa izan da; izan ere, hasieran azaldutako helburuen inguruko informazioa lortzeko, galdetegi bat erabili da. Ezin izan nenez PAI programak dituzten ikastetxe batean edo gehiagotan zuzeneko behaketa egin edo ingeleseko irakasleekin elkarrizketa zuzena izan, galdetegi bera, euskaraz eta gaztelaniaz prestatua, Nafarroako ikastetxe guztietara bidaltzea erabaki nuen. *Encuesta Fácil* web-orrialdearen bidez galdetegia prestatu nuen, inkestak erraz, sinple eta doain egiteko aukera ematen duen web-tresna baita; gainera, inkesta prestatzeko, sortzeko eta diseinatzeko fase guztiak web-orriak eskaintzen dituen txantiloiek ematen dituzte, baita erantzunen bilketak ere. Orri berean, jasotako datuak denbora errealean ikusteko aukera ematen du, eta formatu estatistiko desberdinetan prestatzen ditu: grafikoak, taulak, etab.

Galdetegiak 11 galdera ditu (*Eranskinak I*), batzuk erantzun irekien aukerarekin, baina gehienak aukera anitzeko galderak dira. Galdetegia horrela prestatu nuen irakasleek 5 minutu baino gutxiagotan azkar eta eraginkortasunez erantzun ahal izateko. Era berean, prestatutako aukera askoren erantzunen helburu nagusia ahalik eta informazio espezifikoko gehien jaso ahal izatea zen. PAI programa lantzen zuten Nafarroako ikastetxeak zeintzuk ziren *Nafarroako Hezkuntza*

orrialdean bilatzen jakinarazi nuen, zehazki *ingelesez ikasteko programen* atalean. Atal horretan 2020-2021 ikasturtean Lehen Hezkuntzan programa hori gauzatu duten ikastetxeen zerrenda agertzen zen, bai eta ikastetxeen ereduak. Guztira, 86 ikastetxe publikori eta 31 itunpeko ikastetxeri bidali nien galdetegia posta bidez.

✓ ***Practicum-ean garatutako behaketa***

Bestalde, praktikaldian izan dudan esperientziak ikerketa hau garatzeko datuak ere eskeini dizkit. PAI programa gauzatzen zuten ikastetxe batean praktikak egin ez ditudan arren, zorionez, Ingeles-eta-Plastika klaseetan egon izan naiz nire practicumean. Honek plastikaren irakaskuntzaren praktikei buruzko informazioa eta esperientzia eskeini dit eta baliagarria izan zait galdetegiaren bidez eta idatzitako iturrietan topatutako informazioarekin alderatzeko.

#### 4. EMAITZAK ETA EZTABAIDAK

Atal honetan, ikastetxeetara bidali nuen inkestaren emaitzak adierazi eta komentatuko ditut. Inkestak sortu eta bidaltzeko erabili nuen web orrialdea, aldi berean, grafikoetan jasotako erantzunak antolatzeaz arduratzen da. Horregatik, datuak fidagarriak dira eta estatistikoki antolatuta daude. Guztira 42 inkesta erantzun dira. Hala ere eta zoritxarrez, irakasle batzuek ez dituzte galdera guztiei erantzun, zenbait irakasle inkesta erdizka utzi baitute.

Atal honetan, jasotako datuak erantsi eta komentatuko ditut, bi ikuspuntu edo iturri desberdinetatik. Horietako bat, esan dudan bezala, grafikoen eta haien datuen bidez izango da, eta bestea practicum-ean egindako behaketetan jasotako ebidentzia azalduz. Horrela, informazio gehiago eman dezaket praktiketan izan dudan esperientziari esker eta gai honekin zerikusia duten datu interesgarri batzuei esker.

Bost azpimultzotan banatu dut emaitzen informazioa:

- *Ikastetxeen ezaugarriak:*

Lehenik eta behin, inkesta bidali nien ikastetxeen ezaugarri batzuk azalduko ditut eta, ondoren, lehen galderaren emaitzak komentatuko ditut.

Inkesta 2020/21 ikasturtean PAI programa gauzatzen duten ikastetxe publiko zein pribatu guztiei bidali nien. PAI programa duten ikastetxe guztien zerrenda aurkitu nuen *Nafarroako Hezkuntza* webgunean, ingelesez ikasteko programen atalean. Guztira, 117 ikastetxe dira, horietatik 86 publikoak, eta gainerako 31 itunpekoak. Lehen esan dudan bezala, horietako 42-k bakarrik erantzun zituzten inkestak, eta, zoritxarrez, galdera guztiak ez ziren bete.

Zerrenda horretan, ikastetxe bakoitzak dituen ereduak ere zehazten dira. A, B, D eta G ereduak izan daitezke. Prestatu dudan hurrengo koadroan eredu ezberdin bakoitzeko zenbat dituzten sailkatzen dut:

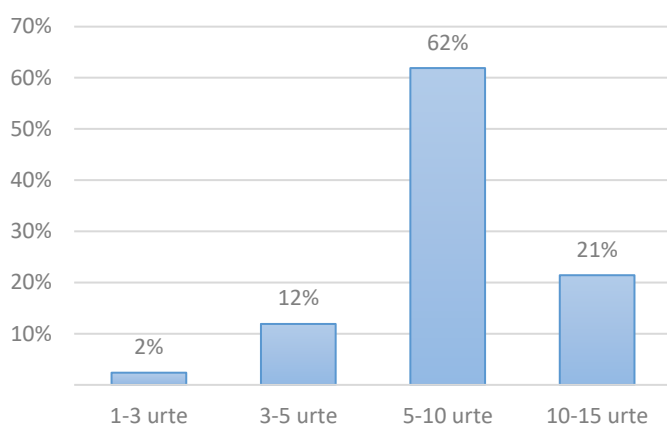
Ereduak	Ikastetxe publikoak	Itunpeko ikastetxeak
<b>A/G</b>	56	13
<b>B</b>	0	1
<b>A/G/D</b>	10	0
<b>D</b>	2	0
<b>G</b>	18	17

PAI programa 1996an iritsi zen British Council-en eskuen bidez Nafarroara, baina urte batzuk geroago pixkanaka erkidegoko hainbat ikastetxetan ezartzen hasi ziren. 2014/2015 ikasturtean, PAI programa zuten ikastetxeek % 50 egin zuten gora, Nafarroako 60 ikastetxetik 90-era izatera pasatzen. Horregatik duela 5-10 urte inguru programa honek indarra hartzen hasi zela esan dezakegu, gero eta ikastetxe gehiagotan gauzatuz.

Hori bat dator inkestako lehen galderaren erantzunetan lortutako datuekin. Grafikoan ikus dezakegun bezala, ikastetxeen % 62-k erantzun du duela 5-10 urte inguru hasi zirela programa hori beren geletan gauzatzen.

**Grafikoa. 1. galderaren erantzunak.**

**Galdera: Duela zenbat urte dago martxan PAI programa zuen ikastetxean?**



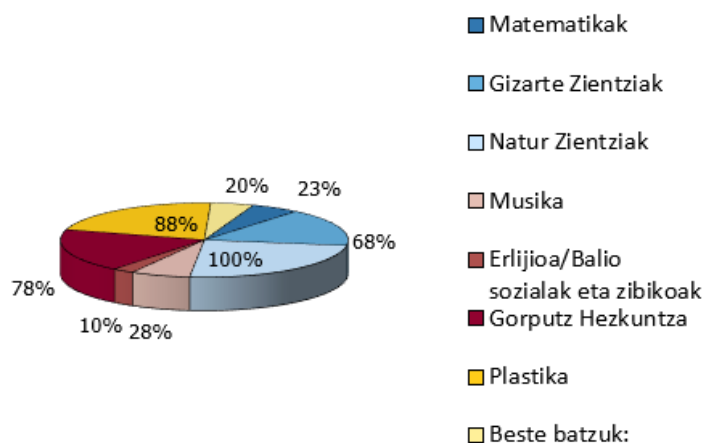
1-3 urte	1	2 %
3-5 urte	5	12 %
5-10 urte	26	62 %
10-15 urte	9	21 %
<b>Jasotako erantzunak</b>	<b>42</b>	

○ **PAI programaren ezaugarriak ikastetxeetan:**

Ingelesez lantzen diren irakasgaiei dagokienez, Plastika, % 88-rekin, eta Natur Zientziak % 100-rekin dira atzerriko hizkuntzan gehien lantzen direnak. Irakasle batzuek "Beste batzuk" aukeran zehaztu zuten ingelesez emandako beste jarduera batzuk, baina ez irakasgai zehatzetan, jolasak eta abesti batzuk zirela.

**Grafikoa. 2. galderaren erantzunak.**

**Galdera: Zein ikasgaiak lantzen dira Atzerriko Hizkuntzan?**



Matematikak	9	23 %
Gizarte Zientziak	27	68 %
Natur Zientziak	40	100 %
Musika	11	28 %
Erlijioa/Balio sozialak eta zibikoak	4	10 %
Gorputz Hezkuntza	31	78 %
Plastika	35	88 %
Beste batzuk:	8	20 %
<b>Jasotako erantzunak</b>	<b>40</b>	

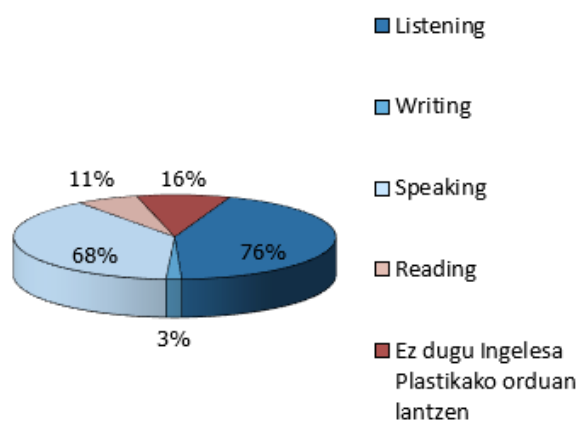
○ **Plastikako saioetako helburu eta edukiak:**

Azpiatal honetan 3. eta 4. galderak batuko ditut, Plastikako saioetan Ingelesari dagokionez jorratzen diren helburu eta edukiei buruzkoak baitira. Hau da, Plastikako klase batean Ingeles hizkuntzari buruz zeri ematen dioten garrantzia eta zer lantzen duten gehien ikustea.

Hirugarren grafikoan ikus dezakegunez, alde handia dago *listening/speaking* eta *writing/reading* helburuen artean. *Listening*-i eta *speaking*-i protagonismo handiagoa ematen zaie, askoz gehiago lantzen eta praktikatzeko baitituzte eta. Hala ere, *listening* da gehien lantzen den helburua, pentsa daiteke egiten dituzten lanak gehienbat ekoizpen lanak direlako, eta ez ikerketa edo interpretazio lanak. Horrek hizkuntzaren jariora eta ahoskera egokia sustatzen laguntzen du. Hortaz, *reading* eta *writing* helburuak, askoz gutxiago lantzen dira.

**Grafikoa: 3. galderaren erantzunak.**

**Galdera: Plastikako orduan zeintzuk dira Ingelesa hizkuntzari dagokionez lantzen diren helburu eta eduki nagusiak?**



Listening	28	76 %
Writing	1	3 %
Speaking	25	68 %
Reading	4	11 %
Ez dugu Ingelesa Plastikako orduan lantzen	6	16 %
<b>Jasotako erantzunak</b>	<b>37</b>	

Laugarren galderaren erantzun libreetan jasotako erantzunek horrela konfirmatzen dute: *“Obra plastikoak egiteko jarraibideak ulertzea eta konposizio plastikoak adierazi edo deskribatzea”*. Beste batek hurrengoa adierazten du: *“Proposamen plastiko bakoitzari lotutako jarraibideak eta hiztegia, ulermena hobetzeko”*.

Ikus dezakegunez, *speaking* bidez praktikatzen dute lantzen ari diren gaiari buruzko hiztegia, bai eta deskribapenak, ahoskera, proposamenak egiteko esaldiak, etab. Eta *listening* bidez, egingo dituzten obra plastikoen jarraibideen entzumena eta ulermena praktikatzen dute. Garrantzitsuena, beraz, hizkuntzaren ulermena eta arintasuna lantzea da, gehienbat. Horrela, haurrak hiztegi eta hitz desberdinetara, hizkuntzaren fonetikara eta bere egituretara ohitzen dira.

Bestalde, eta 4. galderarekin bat eginez, badirudi ere plastika beste ikasgaietako edukiak indartzeko erabiltzen dela zenbait kasutan. Galdera hau da: ***Mesedez, zehaztuko zenuke gehiago, plastikako orduan, Ingelesa hizkuntzari dagokionez lantzen den helburu eta eduki nagusienak?***

3 kasutan, adibidez, irakasle batzuk hurrengoa erantzun dute: *“Gure eskolan proiektuak egiten dugun lan, beraz, zientzietan aukeratzen den proiektuaren arabera lantzen da plastika”*. Beste batek: *“Arloarekin lotutako edukiak lantzen ditugu, eta, gainera, beste arlo batzuetako edukiak indartzen ditugu, hala nola: ingelesa, science, egiten ditugun lan plastikoak bi irakasgaiekin batera egiten baititugu.”* Beste batek: *“Plastika Gizarte Zientzien eta Natur Zientzien arloetako edukiei eta helburuei lotuta dago.”* Erantzun hauei esker plastikaren lanketa, zenbait kasutan, erabilpen instrumentala bezala moldatzen dela ikus dezakegu, hau da, irakasle batzuentzako plastika lantzea ez da helburua, baizik eta beste ikasgaien edukiak lantzeko bidea da.

Practicum-ean zehar egindako praktketan ikusi dut hori egia dela. Askotan plastika erabiltzen da, marrazketa eta pintura batez ere, ikasgai desberdinetan proiektu bisualak sortzeko, adibidez, posterrak sortuz, marrazkiak eginez, tituluak, grafikoak, aurkezpenak, pankartak, etab. apaintzeko, beste irakasgai horrekin lotutako helburuak lortzeko bitarteko bide gisa. Aldi berean, uste dut hori garrantzitsua eta onuragarria izan daitekeela haurrentzat ere, marrazketarekin lotutako trebetasunak eta horrek zeharka dakarren guztia ikasten baitute. Hala ere, plastikako orduetan, ikastetxe gehienetan astean behin ordubetera murrizten dena, nire esperientzia da batez ere marrazketa eta pintura librea lantzen dutela. Hau da, haurrei askatasunez marrazten uzten diete ordu horretan, edo marrazkidun txantiloak ematen dizkiete eta txantilo horiek koloreztatu besterik ez dute egiten. Baina, arteari eta interpretazio artistikoei dagokienez, oso ikastetxe gutxik lantzen dituzte gai horiek berariaz ikasgeletan.

Dakigunez, plastikari eta arteak oro har biltzen duenari garrantzi gutxi ematen zaio, eta hori kurrikulum-ean ez ezik, gizartean ere gertatzen da. Eta, beraz, oso garrantzi gutxi ematen zaio, halaber, historian zehar inguratu gaituen eta inguratzen gaituen obren eta artearen interpretazioari. Ez da horri buruzko pentsamendu kritiko edo gogoetatsu bat garatzen, edo oso gutxitan; material ona izan liteke egunero eta edozein lekutan inguratzen gaituzten eraikin, egitura, pintura, iragarki, eta abarri, buruz kontzientziatzen hasteko.

- ***Plastikako saioetan lantzen diren jarduerak/ariketak:***

Azpiatal honetan 5. eta 6. galderak ere batuko ditut. Hasteko, 6.galdera azalduko dut lehenago, argi geratzen baita, aurreko atalaren erantzunek konfirmatzen duten moduan, ekoizpen jarduerak protagonismo handia dutela. Gainera, galdera honetan *Arts & Crafts* gehien aukeratu den erantzuna izan da. 6. galdera hurrengoa zen: ***Plastikako orduan zer eduki eta jarduera mota landu eta burutzen dituzue?***

Bigarren postuan, adierazpen artistikoa izan da, baina oso ikuspegi formalista eta tekniko batetatik planteatuta; eta hirugarren postuan marrazketa geometrikoa izan da. 21 erantzunetatik soilik 6 artisten lanak lantzen dituztela aipatzen dute eta bakarrik 2-k interpretazioa lantzen dutela aipatzen dute. Eraitza horiek espero izatekoak ziren, lehen esan dudana bezala, arteari eta horren interpretazioari ez baitaie kurrikulum-ean behar besteko garrantzirik ematen. Garrantzi handiagoa ematen zaio obra plastikoak sortzeari.

Inkestan egindako beste galdera ireki batek hurrengoa galdetzen zuen: ***Zer nolako ariketak prestatzen dituzue plastikako saioan ingelesaren hizkuntz gaitasunak lantzeko?***

Kasu honetan 6 erantzun bakarrik jaso nituen eta esan dezaket gehien bat ekoizpenean oinarritutako ariketak dira ingelera lantzeko egiten diren ariketak ere. Irakasleek horiek egiteko azalpenak ematen dituzte eta haurrek beraien artelanen inguruan ingeleraz hitz egin behar dute. Batzutan, egindako ekoizpenak azaltzen dituzte baita ere. Modu horretan *listening* eta *speaking* lantzen dela hautematen da.



Beste bi kasuetan badirudi artelanen-en interpretazioa lantzen dutela, artisten lanei buruzko azalpenak ematen baina baita artelanei buruz haurrek egin dezaketen interpretazioak bultzatzen, kasu honetan emozioei eta sentimenduei protagonismoa emanaz: *“Korronte artistikoei buruzko azalpenak, artisten biografiak, hiztegi espezifikoa, emozioak eta sentimenduak, etab”*.

Beste kasuetan, artisten lanak lantzen dituzte, lehenik artisten obrak ikusiz eta pixka bat analizatuz, geroago horien artelanetan inspiratuta haurrak beraien ekoizpenak egiteko eta azaltzeko. Berriz ere, horrelako egoeren bitartez *listening* eta *speaking* lantzen dela hauteman dezakegu.

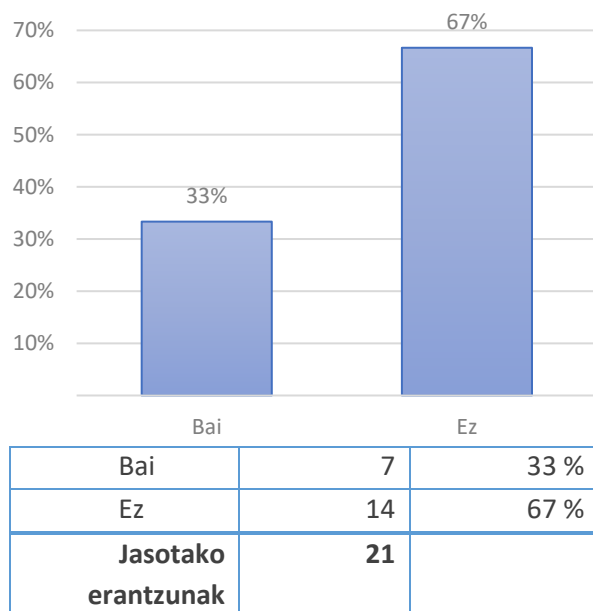
○ **Irakasleen formakuntza eta PAI programa:**

Azken azpiatal honetan azken 4 galderak jaso ditut; izan ere, galdera guztiak PAI programari, atzerriko hizkuntzan emandako plastikako saioei eta horri buruz duten iritzari buruzkoak dira.

Horietako gehienek, zehazki % 67-k, ez dute prestakuntza espezifikorik jaso artearen edo plastikako saioen bidez ingelesaren trebetasunak ere lantzeko. Bestalde, prestakuntza jaso dutenek beraien kabuz jaso dute.

**Grafikoa. 7. galderaren erantzunak.**

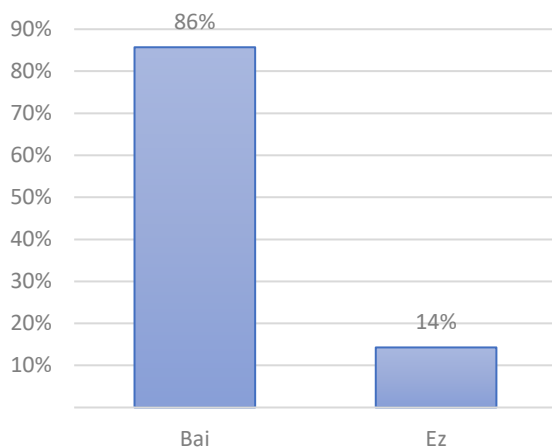
**Galdera: Prestakuntza espezifikorik jaso al duzu arte edo plastikaren bidez ingelesaren hizkuntz gaitasunak lantzeko?**



Hala ere, irakasleen % 86-k uste du beharrezkoa dela prestakuntza jasotzea, ingelesez gaitasunak modu egokian landu ahal izateko plastikako irakasgaiaren bidez.

**Grafikoa. 9. galderaren erantzunak.**

**Galdera: Beharrezkoa iruditzen zaizu plastikaren bidez ingelesaren gaitasunak lantzeko formakuntza jasotzea?**

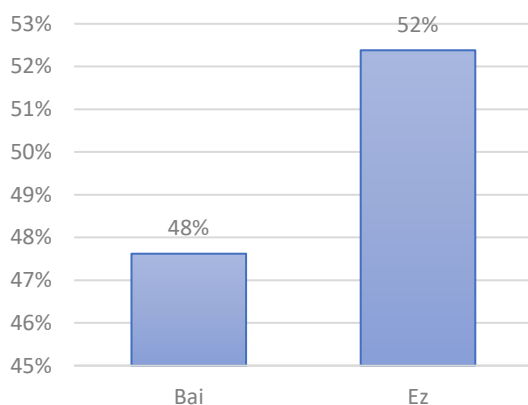


Bai	18	86 %
Ez	3	14 %
<b>Jasotako erantzunak</b>	<b>21</b>	

Azkenik, % 52-k baieztatu digu ez duela berariazko prestakuntzarik jaso PAI programa ikasgeletan gauzatzeko moduari buruz. Eta hala bada, berriro ere gehienek beren kabuz egin behar izan dute (% 35), edo laguntzarekin, ikerketarekin, elkarrekintzarekin, plangintzarekin eta materialak prestatzarekin, beste irakasle batzuekin batera. Harrigarria da magisteritzako graduan bakarrik %10-a formakuntza jaso dutela adierazten dutenean. Interesgarria izango litzateke jakitea noiz ikasi duten eta nola aldatu den magisteritzako ikasketa planak azkeneko urteetan PAI programari erantzun hobea emateko.

#### **Grafikoa. 10. galderaren erantzunak.**

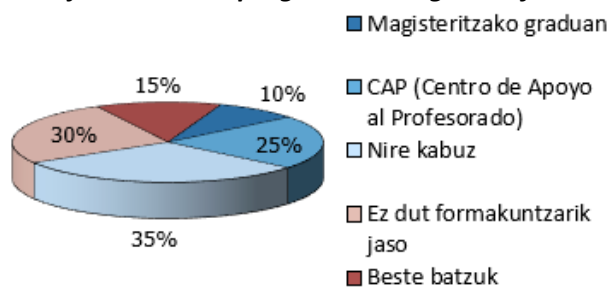
**Galdera: Prestakuntza espezifikorik jaso al duzu PAI programa aurrera eramateko?**



Bai	10	48 %
Ez	11	52 %
<b>Jasotako erantzunak</b>	<b>21</b>	

**Grafikoa. 11. galderaren erantzunak.**

**Galdera: *Non jaso duzu PAI programaren inguruko formakuntza?***



Magisteritzako graduan	2	10 %
CAP (Centro de Apoyo al Profesorado)	5	25 %
Nire kabuz	7	35 %
Ez dut formakuntzarik jaso	6	30 %
Beste batzuk	3	15 %
<b>Jasotako erantzunak</b>	<b>20</b>	

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, a continuación, expondré las conclusiones que he sacado mediante la información recopilada para el marco teórico, y la información recibida mediante el estudio empírico.

Por un lado, gracias a este trabajo he profundizado en el programa PAI y sus principales características, así como en la metodología CLIL. Teniendo en cuenta que CLIL es una metodología que trabaja de manera simultánea contenidos e idiomas, podemos decir que se basa en un enfoque comunicativo y práctico que permite formar a niños y niñas con criterio. Al mismo tiempo, trata de adaptarse a las necesidades de los alumnos, parte de los conocimientos previos que tienen éstos y ayuda a crear situaciones comunicativas significativas.

Por otro lado, también he podido informarme acerca de cómo se puede adaptar dicha metodología en las clases de Plástica, centrándome y dando protagonismo a las interpretaciones de diferentes obras de arte. Gracias a la información de distintos autores que explican ciertas estrategias o pautas útiles que pueden ser adaptadas a diferentes niveles de Educación Primaria, he podido analizar los numerosos beneficios y ventajas que puede proporcionar integrar la metodología CLIL junto con contenidos enfocados a la interpretación de obras de arte. Por ello, también es importante plantear actividades que puedan conectar con los intereses de los estudiantes. Conviene plantear la construcción de relatos visuales como estrategia comunicativa y educativa, para así aproximarnos a las prácticas artísticas de diversas épocas, con la finalidad de interpretar esas obras desde múltiples puntos de vista y fomentar la práctica del idioma inglés.

Por otra parte, el estudio empírico realizado mediante la encuesta demuestra la situación actual de algunos de los colegios de Navarra en los que se implanta el programa PAI. El análisis realizado de las respuestas obtenidas en la encuesta evidencia varias conclusiones. Una de ellas es que en los últimos 5-10 años cada vez más centros han decidido llevar a cabo este programa. Por otro lado, la asignatura de Plástica es una de las asignaturas que más se trabaja en inglés en la mayoría de estos centros. Sin embargo, no parece que se trabaje, en parte, por los beneficios que he explicado en el marco teórico. Es decir, hemos comprobado que la mayoría trabaja actividades enfocadas a *Arts and Crafts*, lo que supone que el aspecto lingüístico quede en un segundo plano, ya que este tipo de actividades son limitadas. Mi experiencia durante las prácticas realizadas en diferentes colegios me ha permitido observar que, normalmente, en las sesiones de plástica se trabaja el dibujo o pintura libre, la creación de posters, decoraciones, colorear plantillas o completar fichas. Es por eso que creo que son actividades que limitan avanzar, desarrollar e incorporar el aprendizaje de otra lengua.

Como ya he comentado en el apartado anterior, creo que sería interesante mantener una conversación con los equipos directivos de los centros para conocer y entender cuáles son los criterios que utilizan a la hora de seleccionar las materias que se tratarán en inglés. Así, tendríamos la oportunidad de entender por qué la asignatura de Plástica les parece una buena opción para trabajar las competencias relacionadas con el aprendizaje del inglés.

Sin embargo, en lo que respecta a las interpretaciones artísticas, este tipo de contenido es muy poco habitual; hemos comprobado que son muy pocos los centros que abordan estos temas en las aulas. Bajo mi punto de vista, creo que se debería reconsiderar y plantear nuevas actividades o unidades didácticas que estén dirigidas a la interpretación, a la percepción y preparación cultural, al pensamiento crítico, al análisis visual o alfabetización visual y al debate. Las imágenes son producidas en contextos, y las historias que vehiculan las imágenes y las narrativas visuales son artefactos sociales que nos cuentan historias sobre la sociedad, la cultura, una persona o un grupo (Hernández, 2010). Todo ello integrado con la metodología CLIL, opino que puede ser un método más completo, más útil y rico a la hora de enseñar una segunda lengua y contenidos de Educación Artística.

En cuanto a los objetivos y contenidos que más se trabajan, hemos visto que se les da más protagonismo a *listening* y *speaking* que a *writing* y *reading*. Considero que es lo normal teniendo en cuenta el tipo de actividades que realizan la mayoría. Al mismo tiempo creo que son objetivos realistas y necesarios en la etapa de Primaria, ya que es importante trabajar y reforzar las bases de un segundo idioma, como por ejemplo la pronunciación, la comprensión auditiva, vocabulario básico, estructuras gramaticales básicas, construcción de frases básicas etc., y todo esto, es más fácil de ejercitar a través de *listening* y *speaking*. Asimismo, sirve para ayudar a reforzar el idioma a aquellos alumnos que tengan dificultades, o un nivel más bajo de las competencias lingüísticas, ya que se basan en practicar la interacción básica de un idioma.

Por último, es necesario hablar de la escasa formación que tienen la mayoría de los maestros y maestras acerca del programa PAI y de cómo llevar este a cabo. Como se puede observar en los resultados de la encuesta, la mayoría de los maestros y maestras no han recibido ningún tipo de formación acerca del programa, a pesar de que la mayoría lo considera necesario, y esto concuerda con la información recopilada en el marco teórico. Como ya he explicado previamente, este es uno de los obstáculos que no permite afrontar los retos y dificultades que este programa conlleva. Y lo mismo ocurre con la metodología CLIL. Lamentablemente, las instituciones educativas de formación no están preparadas para educar al profesorado CLIL. Por tanto, el número de profesores y profesoras con las cualificaciones necesarias es muy limitado.

Al mismo tiempo, esto supone una mayor carga de trabajo para aquellos profesores que tienen la responsabilidad de desarrollar y trabajar esta metodología de la mejor forma posible. Al no haber mucho material específico, necesitan más tiempo y herramientas que puedan servirles de ayuda para preparar el material necesario. Todo esto creo que influye de una manera u otra en la calidad con la que se trabaja posteriormente la metodología; creo que es una de las razones por la que el programa PAI y la metodología CLIL no acaban de funcionar del todo, y por la que los alumnos no acaban obteniendo el nivel de inglés esperado. Es decir, debemos ser conscientes de las complejidades y trabajo previo que conlleva la implantación de un nuevo modelo en el sistema educativo. Por lo tanto, esto exige un esfuerzo y trabajo colaborativo previo por parte de los docentes y de las instituciones educativas de formación, las cuales deberían reflexionar acerca de los problemas que existen actualmente y ayudar a conseguir una solución efectiva.

## ERREFERENTZIAK

10. *Aldizkaria-2017ko urtarrilaren 16a (s.d)*. Nafarroako aldizkari ofizialaren webgunetik berreskuratua: <https://bon.navarra.es/eu/iragarkia/-/texto/2017/10/1/>

*Atzerriko Hizkuntzetan ikasteko programak - Haur eta Lehen Hezkuntza*. Nafarroako Hezkuntza webgunetik berreskuratua: <https://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/programas-de-aprendizaje-de-ingles-infantil-y-primaria>

Bentley, K (2010) *The TKT Course. CLIL module*. United Kingdom: Cambridge University

BOE. (1983) Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE-A-1983-23432, num. 209, p. 24034 a 24042). Jefatura de Estado: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/>

BOE. (2006) Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE-A-2006-21409, num. 293, p. 43053 a 43102). Ministerio de Educación y Ciencia: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/07/1513/dof/spa/pdf>

*Federación de Apymas de Colegios British PAI de Navarra (Britila s.f)*. Britila webgunetik berreskuratua: <http://www.britila.es/>

Cano, W. (2014) *CLIL Team Project 1 primary*, SM.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press: Cambridge

DECRETO FORAL 60/2014 (BON num 174, pp. 81-87), de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra: [https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295\\_EducacionPrimaria.pdf](https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf)

*Docentes y familias del colegio público Castejón piden salir del PAI*. Noticias de Navarra egunkari digitaletik berreskuratua: <https://www.noticiasdenavarra.com/actualidad/sociedad/2021/03/03/docentes-familias-colegio-publico-castejon/1125598.html>

Gisela Hoecherl-Alden y Kathy Fegely (Mayo 2019, num. 83, pp 57-78,). *Picturing another culture: Developing Language Proficiency, Empathy, and Visual Literacy through Art*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Hernández, F. (2010): «Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia», Actas del I Congreso Internacional «Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades»,

Granada.2002%20Educación%20y%20cultura%20visual%20repensar%20la%20educación%20de%20las%20artes.pdf

Lizmendy Zuhey Bautista Urrego y Ingrid Judith Parra Toro (2016, Vol.23, num. 1, pp 85-102). *Percepciones de estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre temas sociales en obras de arte*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Eneritz López Martínez. *Interpretación y mediación en museos: estrategias y posibilidades desde la educación artística*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Lottie Baker (2015). *How many words is a picture worth? Integrating Visual Literacy in Language Learning with Photographs*. English Teaching Forum.

Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

MEC-British Council. Nafarroako Hezkuntza webgunetik berreskuratua: <https://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/mec-british-council>

Olga M. Hubard (2010). *The models of dialogue about works of art*. National Art Education Association.

Patricia A. Becker, Ph.D. (2020) *Teaching language and literacy through the visual arts*. Cardinal Stritch University.

*Steilas exige la derogación inmediata del PAI*. Noticias de Navarra egunkari digitaletik berreskuratua: <https://www.noticiasdenavarra.com/actualidad/sociedad/2021/03/24/steilas-exige-derogacion-inmediata-pai/1131689.html>

Tate Paper (2006, pp. 53-62). *Ways in: frameworks for engaging with visual art in gallery*. Tate's online research journal.

Verónica Planes y Paloma Palau (2014, num. 19, 307-336). *La interpretación de una obra de arte como estrategia de aprendizaje*. Universitat Jaume I.

## ERANSKINAK

### *Eranskinak I*

#### PAI PROGRAMAREN INGURUKO GALDETEGIA

1. **Duela zenbat urte dago martxan PAI programa zuen ikastetxean?**
  - a. 1-3 urte
  - b. 3-5 urte
  - c. 5-10 urte
  - d. 10-15 urte
  
2. **Ze ikasgaiak lantzen dira atzerriko hizkuntzan?**
  - a. Matematikak
  - b. Gizarte Zientziak
  - c. Natur Zientziak
  - d. Musika
  - e. Erlijioa/Balio sozialak eta zibikoak
  - f. Gorputz Hezkuntza
  - g. Plastika
  
3. **Plastikako orduan, zeintzuk dira Ingelesa hizkuntzari dagokionez lantzen diren helburu eta eduki nagusiak?**
  - a. Listening
  - b. Writing
  - c. Speaking
  - d. Reading
  
4. **Mesedez, zehaztuko zenuke gehiago, plastikako orduan, ingelesa hizkuntzari dagokionez lantzen diren helburu eta eduki nagusienak?** Erantzun irekia:
  
5. **Plastikako orduan, zeintzuk dira Plastika dagokionez lantzen diren helburu eta eduki nagusiak?**
  - Ikus entzunezkoen hezkuntza.
    - Irudi digitala.
    - Irudien analisia.
    - Komikia.
    - Animazio zinema.
    - Bideo jokoak
      - Adierazpen artistikoa.
    - Elementu formalak (kolorea, testurak, bolumenak e.a.).
    - Konposaketa.
    - Teknika.



- Materialak.
- Errealitatea, fantasia
- Figurazioa, abstrakzioa
  - Marrazketa geometrikoa.
- Lerro motak.
- Neurriak.
- Irudi geometrikoak.
- Simetria.
- Planoak eta maketak.

**6. Plastikako orduan, ze jarduera mota burutzen dituzue?**

- a. Art & Craft
- b. Teknika plastikoak/artistikoak
- c. Arte proiektuak
- d. Artelanen interpretazioa
- e. Beste batzuk:

**7. Zer nolako ariketak prestatzen dituzue plastikako saioan Ingelesaren hizkuntz gaitasunak lantzeko?**

**8. Prestakuntza espezifikorik jaso**

**al duzu arte edo plastikaren bidez ingelesaren hizkuntz gaitasunak lantzeko?**

- a. Bai
- b. Ez

**9. Non jaso duzu formakuntza?**

- a. Magisteritzako graduan
- b. CAP (Centro de Apoyo al Profesorado)
- c. Prestakuntza ikastaroetan
- d. Ikastetxean bertan
- e. Nire kabuz

Beste batzuk

**10. Prestakuntza espezifikorik jaso al duzu PAI programa aurrera eramateko?**

- a. Bai
- b. Ez

**11. Beharrezkoa iruditzen zaizu plastikaren bidez ingelesaren hizkuntz gaitasunak lantzeko formakuntza jasotzea?**