

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletzan

Master Bukaerako Lana

Idatziz irakurzaletu

**Irakurtzeko gogorik ez duten ikasleak literaturarekin
motibatzeko proposamen didaktikoa**

Ikaslea: Bidane Beloki Ezker

Tutorea: Paula Kasares Corrales

Espezialitatea: Euskal Hizkuntza eta Literatura

2023, ekaina

Laburpena

Gazteei, oro har, ez zaie irakurtzea gustatzen. Derrigortutako irakurketa akademikotik haratago irakurtzea ez da plazer iturri haientzat. Irakurmena eta irakurriaren ulermena ezinbestean erdietsi beharreko oinarrizko gaitasuna den arren, nahitaezko jarduera bilakatzen denean onurak eta gozamena ezkutuan geratzen dira. Hezkuntzak irakurzaletasun faltan esku-hartzea dauka eta curriculumak ere hala markatzen du. Ardura berriz, literaturaren didaktika historiko-kronologikoarena izan daiteke. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakurtzeko ohiturarik ez duten nerabeen irakurzaletasuna sustatzea helmuga duen proposamen didaktiko honek, ikasleen motibazioa, interesak eta praktikotasuna jartzen ditu erdigunean. Horretarako, irakurtzearen beste aurpegia, idaztea baliatuko da, ikasleen errealitatetik abiatuta. Idaztea irakurzaletasunera iristeko bidetzat proposatzen da.

Gako-hitzak: irakurzaletasuna; Gazte Literatura; curriculum; didaktika; idaztea.

Resumen

A los jóvenes, en general, no les gusta leer. Leer más allá de la lectura académica obligada no es para ellos fuente de placer. Aunque la lectura es imprescindible, cuando se convierte en una actividad forzosa los beneficios y el disfrute quedan ocultos. La educación interviene en la pasión por la lectura y así lo marca también el curriculum educativo. La didáctica histórico-cronológica de la literatura puede ser el motivo por el cual la Educación es responsable de la falta de disfrute con la lectura. Esta propuesta didáctica, que tiene como objetivo fomentar el gusto por la lectura de los adolescentes no aficionados a la lectura de Educación Secundaria Obligatoria, pone en el centro la practicidad, la motivación y los intereses del alumnado. Para ello, partiendo de las realidades del alumnado, se trabajará la otra cara de la lectura, la escritura, que se propone como vía para llegar a la pasión por la lectura.

Palabras clave: lectura; Literatura Juvenil; curriculum; didáctica; escritura.

Abstract

In general, young people don't like to read. They do not find reading pleasant, reading beyond required academic reading is not a source of pleasure for them. Even though reading is a necessity, if it becomes forced, the benefits and the enjoyment are hidden. Education is a tool that can be used to encourage the passion to read, and the curriculum supports it. The historical-chronological didactics of literature may be the responsible for that. This didactic proposal, which aims to promote the love of reading among adolescents of Compulsory Secondary Education who are not fond of reading, focuses on the practicality, motivation, and interests of the students. To this end, starting from the realities of the students, the other side of reading, writing, will be worked on, which is proposed as a way to reach the desire to read.

Keywords: reading; Young Adult Fiction; curriculum; didactics; writing.

Aurkibidea

1. Sarrera.....	5
2. Gazte Literaturaren eta haren irakaskuntzaren didaktikaren berrikuspena	6
2.1. Gazte Literaturaren kontzeptua.....	6
2.2. Literaturaren irakaskuntzaren bilakaera.....	7
2.3. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Curriculuma	8
2.4. Irakurtzeko motibazioa	10
2.5. Irakurtzeko idatzi	12
3. Idatziz, irakurzaletasuna landu	14
3.1. Testuingurua	14
3.1.1. Ikastetxea	14
3.1.2. Ikastaldea	15
3.2. Helburuak eta gaitasunak	18
3.3. Proposamen didaktikoa	19
3.3.1. Metodologia eta baliabideak	19
3.3.2. Jarduerak.....	20
3.3.3. Ebaluazioa	24
4. Emaitzak eta haien gaineko eztabaida.....	28
4.1. Esku hartzearen balorazioa.....	28
4.2. Helburuen balorazioa.....	30
5. Ondorioak.....	31
Bibliografia	33
Eranskinak.....	36

1. Sarrera

Irakurtzearen garrantzia azpimarratu izan da beti, baina, azkenaldian, gazteek irakurtzeko ohiturarik ez daukatela entzun ohi da maiz; sare sozialak, Internetak eta egungo gizarteak ez dio mesederik egin irakurzaletasunari. Zergatik ez dute irakurtzen egungo gazteek? Beharbada, Hezkuntzak dauka ardua eta beraz, irtenbidea. Hori aintzat hartuta, lan honen helburua idaztearen bidez literatura zaletasuna eta irakurzaletasuna bultzatzea da. Xedeari heltzeko, testuinguru erreal batean, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBHko) D ereduko 1. mailako ikasleentzako proposamen didaktikoa sortu da.

Nagieria ematen die ikasleei irakurtzeak eta Euskara eta Literatura irakasgaiko testuetatik haratago ez dute plazer hutsagatik irakurtzen. Baina, noren erantzukizuna da zaletasun falta? Hezkuntzak eginkizun garrantzitsua jorratzen du prozesu honetan, hala ere, irakurtzea norberaren hautua da eta bizitza osoan zehar egiten gara irakurle. Irakurtzera motibatze bideak aztertu dira hainbatetan eta Victor Moreno idazleak (2005b) behin baino gehiagotan aipatu duenez, zoritxarrez, ez dakigu zeintzuk diren pertsona batzuk irakurtzera eta beste batzuk ez irakurtzera eramaten dituzten arrazoiak; askotan irakurtzera bultzatzeko zergatiak aldi berean, beste batzuk gogogabetezko arrazoi berberak dira. Sistemaren ahulgunea irakurketa baino gehiago idazketa ote den galde genezake, irakurzaletasunera iristeko bidea idaztea izan baitaiteke. Irakurzaletasunari eragiteko bide hori aipatzen du Morenok: “[...] escribir es una forma de leer. Posiblemente la forma más apasionada de leer. Escribir es leerse a sí mismo” (Moreno, 1994: 20).

Lan honetan literaturaren didaktikaren bilakaera aztertu da, bere irakaskuntza nolakoa izan den ulertzeko. Horretarako, Teresa Colomer, Idurre Alonso, Xabier Etxaniz edo Pedro C. Cerrillo autoreen ikerketak bildu dira. Ondoren, Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren etapako irakaskuntzen curriculumean literaturak eta irakurmenak duten tarteaz aztertu da.

Hortaz, idaztea baliatuta irakurzaletasuna eta hala, literaturarekiko zaletasuna lantzeko jarduerak planteatuko dira, curriculumaren oinarri helburu orokorrak zein espezifikoak finkatuta. Irakurtzeko motibazioa eskuratzeko alderdi ludikoak eta irakurketarako ezinbestekoa den idazketa baliatuko dira. Ikasleen intereseko gaietatik abiatuta eta gelako aniztasuna kontuan izanik hainbat dinamika proposatuko dira, testu moten lanketa tradizionala ardatza izango ez delarik. Horretarako, ikastaldearen nolakotasuna ezagutzen eta proposamena ikasleen errealitatera egokitzen lagunduko digun galdetegi bat erabiliko da. Bestalde, banaka eta taldeka egiteko zereginak izango dira, izan ere, norberak aurkitu behar du plazera irakurtzen baina irakurketak ez du zertan lan bakartia izan behar. Idatzia, sormena eta irakurketa landuko dira proposamen didaktikoan. Beti ere, interesik ez dutenak motibatze xedez.

2. Gazte Literaturaren eta haren irakaskuntzaren didaktikaren berrikuspena

2.1. Gazte Literaturaren kontzeptua

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleen irakurzaletasuna hizpide duen lan honetan, Gazte Literatura definitzea komeni da. Autore askok eta askok definizio baten bila zenbait hausnarketatan plazaratu dutenez, definizio bakarra ematea ez da zeregin erraza. Bildutako eztabaiden artean irakurleen adinari erreparatzen diote gehienek (Ruiz Huici, 1999: 27; Cerrillo eta Sánchez Ortiz, 2018: 222; Mínguez, 2012: 104). Halaber, Gazte Literatura asmo editorialak eta merkatuak sortutako kategoria da Cerrillo eta Sánchez Ortizen (2018) aburuz.

Bederen, literatura kategoria hau mugatzeko elementu garrantzitsuak literatura beraren bereizgarriak dira. Literatura lan orok bezala, originaltasuna, koherentzia, baliabide estilistikoak eta beste hainbat errekurso izan behar ditu. Horrekin batera, hartzailea eta haren hizkuntza-gaitasunak kontuan hartu behar ditu obrak, eta beraz, forma eta neurri txikiagoan, edukia egokitu behar da (Mínguez, 2012: 97). Finean, gazte literatura hartzaile nerabeari egokitzen zaio. Hala ere, aitortzekoa da Euskal Haur eta Gazte Literatura sistema gisa 1990eko hamarkadan jaio zela eta beraz, Haur eta Gazte Literaturaren esparrua nahiko berria da Etxanizek eta López Gasenik (2005: 22) iragartzen zutenez. Alegia, garai hartan literaturaren didaktika aztertzen zuen ikerketa askorik ez zegoen.

Dena den, Hezkuntzak literaturaren esparru bati nagusiki eskaini dio arreta: “ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzea, literaturaren historia irakastea eta irakurzaletasuna sustatzea” (Alonso, 2010: 141). Literaturaren lanketaren helburuez gain, erabilitako metodologiak ezbaian jarri daitezke. Hauyk (2014: 24) zehazten duenez kasu, literaturari buruz literatura irakurtzen ikasten da, ez garai edo herrialde bateko literaturaren historia ikasiz, ezta obren literatura-kritikari buruzko azterketak eginez ere. Bide horretan, irakurketa literarioaren muina jartzen du mahai ganean Hauyk, irakurketa literarioaren muina irakurtzearen plazera erdiestea delako, lehenik eta behin irudimena garatzeko, eta, bestalde, pentsamendu kritikoa indartzeko aukerak garatzeko (ibid., 24). Ahaztu gabe, literaturak betetzen duen funtzioetako bat haurrak eta nerabeak gizarte jakin baten errealitatea irudikatzen hastea dela. Horrela azaltzen du Landak: “[...] la literatura, en concreto, cumple la función de iniciar a los niños y adolescentes en la representación de la realidad de una sociedad determinada y ofrece a las nuevas generaciones esa forma peculiar de socialización” (Landa, 2005: 174).

Berriki aipatutakoak Nafarroako Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako curriculumaren ardatz nagusia dira aurrerago ikusiko dugunez. Ardatz horiei nola heldu dien hezkuntzak, hau da, nola irakatsi diren

aztertuko da lehenbizi, curriculumean literaturaren lanketak eta irakurketak duten helburua hobeki ulertzeko. Euskal Haur eta Gazte Literatura historikoki nola ulertu, hala landu izan baita hezkuntzan eta halakoa izan da didaktika. Azter dezagun zein izan den literaturaren didaktikaren bilakaera.

2.2. Literaturaren irakaskuntzaren bilakaera

Aipatu bezala, 1990era arte ez zen Haur eta Gazte Literaturaren kategoria zurrunki bereizten, baina, eskolan literatura lehendik landu izan da, sailkapena alde batera utzita. Historikoki eliza eta eskola estu-estu joan dira eskutik eta literaturaren irakaskuntza ez da salbuespena. XV. mendera arte, inprenta asmatu zen arte, literatura idazketaren ikaskuntzaren parte zen eta ahozkoatasunera bideratuta zegoen. Ikasleek testuak kopiatu, idatzizko diktaketak egin eta diskurtsoak eraikitzen ikasten zuten (Colomer, 1996: 2).

Erreforma protestantetik (XVI. mendetik) aurrera literaturaren lanketa irakurketan oinarritutako jarduera bat izaten hasi zen. Batetik, eskritura sakratuak guztientzat heltzeko nahiari esker eta bestetik, kristau doktrinen zabalkundeari esker. Irakurketa horrek, ordea, testuen memorizazioa bilatzen zuen funtsean eta interpretazioa ahozko sermoietarako gordetzen zen (Colomer, 1996: 3).

Euskal Herriaren kasuan, XIX. mende hasieran literaturaren lanketa eraldatzen hasi zen. Alonsoren hitzetan “herriaren jakinduria bultzatzearekin identifikatu zen hezkuntza, eta literaturari zegokion irakasgaia *literatura nazionalak* irakasteko baliatu zen” (Alonso, 2010: 136). Erromantizismoak, derrigorrezko eskolaldiak eta Hego Euskal Herrian foruen galerak ere, eskoletan “kontzientzia nazionala” sustatzea eragin zuen. Literaturan lantzeko idazle batzuk aukeratu ziren “ondare literario nazionala” osatzeko eta “belaunaldiz belaunaldi memoria historikoan” gordetzeko (ibid., 137). 1970ean aldaketa finkatzen du Alonsok:

Testuak hartu zuen garrantzi handiena bigarren hezkuntzan, eta testu-azterketak nagusitu ziren. Horrela, literaturak galdu egin zuen hezkuntza morala eta estetiko transmititzeko funtzioa, eta lan bakoitza nola eratu zen ulertzeko elementuen analisia lehenetsi zen (Alonso, 2010: 138).

Alonsok (2010: 138) aipatzen duenez 1969ko Cerisy-La Salleko *L'enseignement de la littérature* kongresuan inflexio puntua gertatu zen eta “generoetan antolatutako irakaste eskemara” pasa zen. Jada 1950eko hamarkadan prozedura didaktiko gisa testuen iruzkina Hizkuntza eta Literaturaren lanketan barneratu zuen hezkuntzak, ikasketa literarioei maila zientifikoa emateko asmoz (Dueñas, 2013). Instantzia administratiboetatik eta haiek oinarritzen ziren zirkulu teorikoetatik epaitu zen, gertakari literarioaren pertzepzio berriak gainditutako proposamen gisa. Gainera, Dueñasek

argudiatzen duenez, testuen iruzkina derrigorrezko irakaskuntza berriko ikasleari egokitu beharrak, beharbada gehiegi sinplifikatzea edo ikuspegi zurrunezi batetik aurkeztea eragin zuen (ibid., 137).

Hezkuntza legeen moldaketek eta ikasketa-planen berregituraketek eragin handia izan dute literaturaren irakaskuntzan. Izan ere, LOGSE (1990) baino lehenagoko ikasleek argi eta garbi bereizten dituzte hizkuntza eta literatura ia loturarik gabeko irakasgai gisa (Ballester eta Ibarra, 2009: 26). Lanketa historizistarekin jarraituz, lehenengoa gramatika tradizionalenaren ikaskuntzan eta beraz, ikasleen komunikazio trebetasunen garapenean oinarritzen da eta bigarrena berriz, garai, egile eta testuekiko ia kontaktu zuzenik gabeko lanen kronologia-multzo zabala dela aitortzen dute Ballesterrek eta Ibarrek (2009). Urteak igaro ahala eragindako ondorioen artean hurrengoa nabarmentzen du Dueñasek:

Perdió no solo una parte de su especificidad discursiva (y, por lo tanto, comunicativa) sino también muchas de sus virtualidades educativas. Desde los nuevos parámetros la literatura apenas podía apreciarse como discurso elaborado, arraigado en contrastadas tradiciones estéticas e ideológicas, y dirigido a detenerse en los grandes asuntos del ser humano (Dueñas, 2013: 137).

Literaturaren irakaskuntzak bilakaera nabarmena izan du joan den mendeko hirurogeita hamarreko hamarkadatik gaurdaino. Aldaketa horien emaitzarik nabarmenena “literaturaren irakaskuntzatik” “literatura-hezkuntzara” igarotzean datza (Margallo, 2011: 167). Aldi berean, literatura-hezkuntzan hezkuntza-sistemari garatzea dagokiona eztabaida sakona eskaintzen duen auzia da. Alabaina, azter dezagun hezkuntza curriculumak dioena.

2.3. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Curriculumak

Hezkuntzak ikaslea erdigunean jarrita bizitza osoan zehar era autonomoan ikastea bermatu nahi du. Ikasleak ikasketa prozesuan gaitasun eta ezagutza jakin batzuk eskuratu ditzan curriculumak kompetentzia orokor zein espezifikoak zehazten ditu. Europar Batasuneko hezkuntza proposamena oinarri, literaturaz diosenari erreparatu zaio. Europar Batasunaren Aldizkari Ofiziala L 394 zk., 2006ko abenduaren 30ekoak hurrengoa jasotzen du: “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas”. Nafarroako legediari dagokionez, aldiz, LOMLOE (Ley de modificación de la LOE) legea eta 71/2022 Foru Dekretua —non Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza etapako irakaskuntzaren curriculumak dagoen— aztertu dira. Ikus dezagun Nafarroako Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako curriculumak dioena.

Euskara eta Literaturaren ikasgaiaren ardatza ahozko eta idatzizko interakzio egokiarekin lotutako hamar konpetentzia espezifiko dira, haien artean elkarri lotuta daudenak. Ahozko, idatzizko eta testu multimodalak ulertu, interpretatu, baloratu, identifikatu eta “eraginkortasunez” zein “sormenez” produzitzeko gai izan behar da ikaslea. Literatura, irakurmena eta idatzizko ekoizpena, espresuki, jarraian bildutako konpetentzia espezifikoetan aipatzen dira¹:

4. konpetentzia espezifikoa: testu idatziak ulertzea, interpretatzea eta baloratzea, zentzu kritikoarekin eta irakurtzeko asmo desberdinekin, esanahi orokorra eta ideia nagusiak eta bigarren mailakoak errekonozitzea, igorlearen asmoa identifikatuz, edukiaren eta formaren gainean hausnartuz eta haren kalitatea eta fidagarritasuna ebaluatuz, askotariko komunikazio beharrei eta interesei erantzuteko eta ezagutza eraikitzeke.

5. konpetentzia espezifikoa: idatzizko testu eta testu multimodal koherente, kohesionatu, egoki eta zuzenak produzitzea, kontuan izanik hautatutako diskurtso-generoaren berezko konbentzioak, ezagutza eraikitzeke eta modu informatuan, eraginkortasunez eta sormenez erantzuteko eskaera komunikatibo jakin batzuei.

7. konpetentzia espezifikoa: askotariko lanak gero eta autonomia handiagoarekin hautatu eta irakurtzea plazer eta ezagutza iturri gisa eta irakurritakoaren esperientzia partekatzea irakurle izaera osatzeko eta irakurketaren alderdi sozialaz gozatzeko.

8. konpetentzia espezifikoa: euskal literaturaren eta literatura unibertsalaren lanak irakurri, interpretatu eta baloratzea, eta esperientzia biografikoaz baliatuz loturak finkatzeko testuen artean eta beste arte adierazpen batzuekin, literaturaz gozatzeko aukerak zabaltzea eta literatura testuak sortzea.

Alabaina, Margalloren (2011) iritziz, finkatutako helburu eta asmo-adierazpen horrek ez du garapen orekaturik ikasturte bakoitzeko edukien hedapenean:

La dificultad del documento curricular para mantener la centralidad de la formación del lector literario y su tendencia a priorizar, a medida que avanzan los cursos, la adquisición de los conocimientos literarios por sí mismos, desgajados de la función de servir a una mejor interpretación de los textos literarios, tiene que ver con el prestigio que en las tradiciones escolares mantiene el enfoque historicista (Margallo, 2011: 169).

Kontraesanean jartzen du curriculuma Morenok berebat, izan ere, “irakurtzearekin atsegina erdiestea ere ez da curriculumaren helburua. Irakasleak ez daude behartuta ikasleei atsegina ematera” (2001: 12). Irakurtzeko plazer eta literaturaz gozatzeko aukerak eskaini behar zaizkie ikasleei, baina, egungo teknikek eta irakaskuntzak zein metodo historizistak, ez dute lortu Ruiz Huicik aitortzen duenez:

¹ Curriculumak zehaztutako ordena eta zenbaketa mantendu da.

Una vez más, la institución educativa, aprisionada por la inercia y por intereses abusivamente formativos y pedagógicos, recorre en sentido inverso el camino de la animación lectora de los jóvenes. Este recorrido ha ido casi siempre desde los principios y objetivos didácticos hacia el joven, cuando debiera haberse orientado justo en sentido inverso (Ruiz Huici, 1999: 35).

Isabel Solék (1992) bat egiten du aurreko ideiarekin. Era berean, irakasleek irakurmenaren kompetentzia nola baloratzen duten, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan (IHP) ematen zaion tartea, erdiesteko erabilitako bitarteko eta baliabideak, eta zaletasuna lortzeko aplikatutako metodologiak giltza dira (ibid., 28). Eraberritzeko beharrari buruzko adostasuna gorabehera, teoriarik oinarritutako ereduak eztabaida oso presente jarraitzen du Bigarren Hezkuntzako ikasgeletan.

Ikastetxeko erronka ez ezik, Hezkuntzarena da, irakurtzeko eta idazteko oinarritzko trebetasunak ikasleengan garatzea baita hezkuntza-sistemak kalitate-irizpide gisa planteatzen duen lehentasunezko beharretako bat. Informazioaren gizartearen barruan Hezkuntzaren erronka eta ardatz nagusietako bat irakurketa-ekintza da (Bernabeu eta Goldstein, 2016: 26).

2.4. Irakurtzeko motibazioa

Zergatik landu irakurketa Hezkuntzan? Curriculumak hala markatzeaz gaindi, irakurketak nerabeen eta oro har, pertsonen garapenean duen garrantzia ikertu eta azpimarratu dute hainbat autorek jarraian ikusiko dugunez. Natalia Bernabeuren eta Andy Goldsteinen (2016: 24) hausnarketak hurrengo adierak ematen dizkio irakurtzeari: irakurtzea beste ahots batzuk entzutea da, eskolan, ozen irakurtzearen bidez, ikasleek hitzaren balio kolektiboa deskubritzen dute. Halaber, elkarrizketa bat da, irakurleak testuaren egilearekin hitz egiten du. Irakurketan irakurle guztiak ispilu baten aurrean jartzen dira eta haien nortasunaren oinarriak eraikitzen dituzte. Barne unibertsoa eta baita kanpo unibertsoa atek irekitzeko tresna ere bada. Irakurtzea berebat arrazoitzea da, testu bat deszifratzeaz haratago doan prozesu mentala da irakurketa. Condemarinek eta Milicicek (1998) gaineratzen dutenez, irakurtzea bizitza osoan zehar garatzen den prozesu konplexua da, “la lectura no es un don que se adquiere de una vez y para siempre, sino una habilidad que se perfecciona y refina con la práctica, a lo largo de la vida” (1998: 13).

Irakurketa ororen atzean irakurleak deszifratu behar duen kodea dago eta Solé ikertzailearentzat (1992: 44) haurrak nolabaiteko kontzientzia metalinguistikoa garatu behar du kodearen sekretuak ulertzeko. Halaber, kodea ulertzeak norberaren garapena lagunduko du. Bakoitzaren garatze prozesua norberarena da, eta neurri zein aldi ezberdinean eman daitekeen arren, irakurketa orok hartzailearen rol aktibo bat eskatzen du, ahaleginak egiten dituen orrialde batean idatzita dagoena prozesatu eta

esanahia eman ahal izateko. Horretan, irakurle bakoitzaren zenbait ezaugarrik eragin zuzena daukate: aurre jakintzak, irakurketaren helburuak eta irakurketa horrekiko motibazioak (Solé, 1992: 33). Irakurtzeak motibazioa eskatzen du, eta beraz, bere irakaskuntza planifikatzen denean, ikasleen interes pertsonalak hartu behar dira kontuan (Condemarín eta Milicic, 1998: 12).

Irakurtzea oro har, hazkunde pertsonala erdiesteko tresna da; irakurketak testua eta norbanakoaren arteko loturak sortzen ditu. Literatura ez da soilik askatasun intelektualaren hastapena eta jatorria, literatura bera idealtasun askeko unibertsoa da, aukera infinituen lurraldea. Liburuak inork inoiz itxi ezingo dizkigun atekak dira, zentsura guztiak gorabehera (Lledó, 2009: 125). Era berean, testuek emozioak transmititzeko, sortzeko eta nortasuna garatzeko gaitasuna daukate. Testuen edukiaz haratago pertsonaiek zein irakurleek bizi dituzten egoera edo gatazken bidez loturak sortzen dira. Dena den, horrek ez du esan nahi eduki etiko eta moral horiek obraren ezaugarri estetikoak alde batera utzita landu behar direnik (Sanjuán, 2011). Oraindik ere gaur egun Bigarren Hezkuntzan nagusitzen diren ikuspegi metodologikoei irakurlearen eta testuaren arteko lotura pertsonalak erraz uzten dituztela kanpoan adierazten du Sanjuánek, “siguen favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario que fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto” (2011: 98).

Emozioak eta testuak estuki lotuta daudenez gero, irakurketara bertatik bideratzea proposatzen du Morenok. Izan ere, bere esperientzia oinarri, “testuetan afektibotasunaren bidetik sartzea dauden bideetatik atsegingarriena eta asebetegarriena da” (Moreno, 2005a: 31). Irakurketan murgiltzeko bide egokien garrantzia azpimarratzen dute era berean Ballester eta Ibarra autoreek hurrengo ideian:

[...] la literatura que ofrecemos a los estudiantes, como también la metodología para su enseñanza, debe romper con los límites conceptuales de una única literatura ligada a un país determinado clasificada compartimentalmente en obras, autores y movimientos (Ballester eta Ibarra, 2009: 34).

Beraz, metodologiak funtsezkoak dira irakurzaletasunera iristeko eta irakurketaren abantaila guztiak, gozamina barne, baliatu ahal izateko. Irakurtzea literaturarekin jolastea da, eta hartara, bilatu beharreko bide atsegingarri horien artean jolasa proposatzen dute aditu zenbaitek, ikaskuntzak ahalbidetzen dituen tresna baita (Condemarín eta Milicic, 1998; Bernabeu eta Goldstein, 2016). Alderdi ludikoa estrategia bizi, alai eta pozgarrienak egin nahi dituen balio hezitzailea duen ekintza sortzaile gisa ulertzen dela zehazten dute Marjana Šifrar Kalan eta Barbara Pregelj ikertzaileek (2018: 37).

Halere, normalean, jolasak alde batera uzten dira Bigarren Hezkuntzara eta Batxilergora hurbiltzen garen heinean. Lehiaketa formatuko dinamikak tarteka egiten dira testuinguru hauetan baina jolasa,

askea, dibertigarria eta atsegina dena, ikasmaila hauetarako desegokitzat hartzen da (Bernabeu eta Goldstein, 2016: 47). Hala eta guztiz ere, ikuspegi ludikoa hezkuntzan aplikagarria da eta erabiltzea komeni da, ikaskuntzak jokoan bidez eta jokoak ez diren ekintzak joko bihurtu; *gamifikazioa* alegia. Condemarín eta Milicic (1998) ondorioztatzen dutenaren arabera, azken batean, jolasak sormenaren garapena errazten du, eta ikaskuntza konplexuagoak txertatzeko oinarri sendoa ematen du, irakurtzen ikastea, esaterako; jolasean izandako emozioak irakurketara transferitzen dira eta harekiko jarrera positiboa sortzen dute (Condemarín eta Milicic, 1998: 14).

Irakurketa landu beharra curriculumaren betebeharra izateaz gain, oro har, ikusi dugunez pertsonen garapena laguntzen duen zeregina dela baieztatu dute hainbat adituk. Irakurtzea baliagarria eta onuragarria izan dadin irakurlearen profila aintzat hartu, motibazioak identifikatu, testuak egokitu eta literatura tradizionalaren lanketatik aldentzen den metodologia hautatzea ezinbestekoa dirudi. Gainera, metodo historizistak literatura-testuekiko motibazioa eta interesa eragozten ditu, eta buruz ikastea sustatzen du; literatura-kontsumorik ez duen ikaslearentzat esanguratsua izango ez dena (Margallo, 2011: 170). Bestalde, Margallo (2011) literatura ikaskuntzaren funtzioak birplanteatu beharra jartzen du mahai gainean, metodologia aldaketa bati esker irakurleak sortzeko.

2.5. Irakurtzeko idatzi

Morenok (2005b) irakurle trebeak lortzeko bi bide proposatzen ditu: lehena, irakurketa-ekintzaren azpian dauden trebetasunak lantzea; bigarrena, idaztea, irakurtzen duguna hobeto ulertzeko. Hezkuntzaren hutsunea eta ahulezia irakurleak egiteko gaitasun eza ez ezik, idazleak egitekoa da Morenoren ustez. Hartara, irakurleak egiteko modurik egokiena, beraz, idaztea da; zehazki, Morenok erabiltzen duen eslogana: “a la lectura por la escritura” (ibid., 154).

Ikasle irakurleak hezi nahi baditugu ezin dugu idazmena alde batera utzi. Hainbat autorek bat egiten dute Morenoren ideiarekin eta irakurtzera animatzeko idaztera animatu behar dela argudiatzen dute, idazteko gogoia irakurtzeko ohitura hartzeko berme segurua baita (Landa, 2005; Tobío, 2011). Gainera, “idatzi ohi duenak beti irakurri ohi du” (Moreno, 2001: 13).

Irakurtzea idaztea baino konplexuagoa izan daitekeen arren, ez da zailagoa. Baliteke irakurketa erosoagoa izatea. Itxuraz, behintzat, ahalegin fisiko gutxiago eskatzen du (Moreno, 2005b: 162). Hala ere, ikuspuntu intelektualetik, irakurketan, irakurleak bete behar ditu hutsune guztiak, eta batzuetan, hor dago koska, tarte horiek betetzeko lehenbizi ulertu behar baita. Irakurtzeak testuaren egilearen botere metaforikoa eta kognitiboa ulertzera behartzen gaitu. Aldiz, idazlea norbera denean, testuaren

esanahiaren jabe da eta hartara, idazteak, irakurtzen duguna hobeto ulertzeko balio du. Hori horrela, Maria Dolores Tobío azaltzen duenez, idazketatik irakurketara goaz:

[...] una vez que entran en el juego de querer expresar sus vivencias y pensamientos para hacerlos llegar a los demás, necesitan de modelos en los que buscar las palabras exactas, los recursos literarios, los modos de adjetivar o de estructurar el texto... En este sentido, puede decirse que vamos de la escritura a la lectura (Tobío, 2011: 49).

Landak (2005) idazketa eta irakurmena txanpon bereko bi aurpegiak bezala eta bizikleta baten bi gurpilak bezala irudikatzen ditu; Literaturaren didaktika zuzenaren bi alderdiak dira. Irakurtzean idaztean baino jarduera konplexuagoak edo bestelako ahaleginak eskatzen dituztenak egiten dira, hala nola psikologikoak, afektiboak eta sozialak. Hala ere, nahiz eta esan genezake asko irakurtzen dela, Landak nabarmentzen du irakurtzen dugula baina ez zaigula ezer pasatzen, “pocas cosas nos conmueven realmente, nos emocionan, nos tambalean, nos transforman” (2005: 171). Aitzitik, idaztean, testuak ekoiztean, ikasleak hunkitzera eta sentitzera eramaten duten elementuak kontrola ditzake (Moreno, 2005b).

Idazteari jadanik aipatu den bide ludikotik aurre egitea gomendatzen du Landak, pentsamenduak, oroitzapenak, egindako ideia-asoziazioak... burura datorkiena biltzera jolastea, hain zuzen ere, irudiak beti baitira eskuak baino azkarragoak (Landa, 2005: 174). Idazlearen metafora berreskuratuz idazmena Literaturaren didaktikan bizikletaren gurpil zulatua da, eta beraz, landu beharrekoa. Hori horrela, ezinbestekoa da norberak idatzitakoaren zuzenketari, berrirakurketari eta autokritikari aurre egitea.

Hau da, idazketa erreflexiboa egitea. Norberaren ezagutzak hausnartzeko eta zalantzan jartzeko gaitasuna eta asmoa da idazketa erreflexiboa. Mariana Mirasek (2000) definitzen duenez testuko alderdi nahasiak eta kontraesankorrak identifikatzeko trebetasuna, modu estrategikoan irakurtzeko eta norbera etsai gupidagabearen ankerkeriaz berrirakurtzeko gaitasuna (2000: 76). Irakurketarekin alderatuko bagenu, irakurketa mekanikoa eta ulerkorra bereizten ditugun moduan, idazketa mekanikoa eta erreflexiboa edo gogoetatsua bereizi beharko genituzke. Hori horrela, idazketa erreflexiboak irakurketatik gertuago kokatuko du ikaslea.

3. Idatziz, irakurzaletasuna landu

Sormena eta gozamina literaturarekin bat aipatzen diren arren, literaturaren lanketa testuen azterketara bideratzen da maiz, segur aski tradizio historikoa dela eta. Edukia erdigunean, testua irakurri, ulertu eta interpretatu, gero erreproduzitzeko gai izateko. Sormenean trebatzea eta plazer hutsagatik irakurtzea bigarren mailako eginkizunak dira ikasgelan. Curriculumak aurrerapausoak eman dituela dirudien arren, ikasturtea erlojupeko lasterketa da zenbaitetan eta testuliburuak mugatutako 55 minutuko eskoletan irudimenari utzitako tartea txikia izan ohi da.

Gizartea etengabea aldatzen den heinean, hezkuntzan erabiltzen diren baliabideak, tresnak, metodologiak eta Hezkuntza Curriculumaren lehentasunak egokitu behar dira. Hezkuntza moldatu behar den ala gizarteak egokitu behar ote duen beste eztabaida sakona litzateke. Hala ere, irakurzaletasun faltari dagokionez, orain arte egindako literaturaren didaktikan egon daiteke erantzuna. Hori dela medio, jarraian irakurzaletasuna erdiesteko idatzia ardatz duen proposamen didaktikoa aurkeztuko da.

3.1. Testuingurua

Proposamen didaktikoa D ereduko DBHko 1. mailarako diseinatu da. Kasu honetan, Biurdana BHI ikastetxeko DBHko 1. A, 1. B eta 1. C ikasgeletan martxan jarri da.

3.1.1. Ikastetxea

Kontuan hartzekoa da Biurdana BHI Sanduzelai, Donibane eta Arrotxapea auzoen arteko mugan dagoen D ereduko institutu publikoa dela. Bertan, DBHko lau mailak zein Batxilergoko biak ikasteko aukera dago. Egun ikastetxeak 600 ikasle inguru ditu eta horietatik DBHko lehenengo mailan 55 ikasle, hiru taldetan banatuta. Biurdanako eskola-komunitateak Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuan finkatutako helburuen artean hauek nabarmentzen dira: ikasleen hezkuntza integrala, adimen-garapena, baloreen bidez hezkuntza bultzatu, jarrera kritikoa, euskarazko ikaskuntza, eskola-komunitatean txertatzea eta gizarteari irekita dagoen ikaskuntza-zentro izatea.

Hortaz, Urteko Programazio Orokorrean (UPO) ikastetxeak hainbat proiektu antolatzen ditu, haien artean Irakurketa Publikoa. 2000. urtetik Liburuaren Nazioarteko Egunaren kariatetan irakurzaletasuna sustatzeko eta euskal literaturari garrantzia emateko, euskaraz idatzitako liburuak aukeratu eta ozen irakurtzen dira. Gainera, urtero idazle bat omentzen dute eta haren lanen pasarteak irakurtzen dituzte. Esaterako, Bernardo Atxaga, Mariasun Landa, Karmele Jaio edo Pako Aristi omendu dituzte.

Ikastetxeko hezkuntza programan irakurzaletasunak berezko tarteak dauka eta ikasmaita guztietako ikasleek parte hartzen dute jardura honetan. Aurtengo gonbidatua Amets Arzallus izango da eta *Miñan* bere liburuaren pasarteak irakurriko dituzte ikasleek. Hala ere, ikasgelan bertan irakurketa lantzeko proposamena da honakoa, ikastetxearen aldeko jarrera eta konpromisoa probestuta.

Ezinbestekoa da halaber, Iruñea bezalako eremu mistoan kokatuta dagoen ikastetxe baten testuinguru soziolinguistikoari erreparatzea. 2021eko VII. Inkesta Soziolinguistikoaren arabera Nafarroako biztanleriaren % 14,1 euskalduna da eta % 10,6 euskaldun hartzailea. Eremu mistoan aldez, biztanleriaren % 12,6 euskalduna da eta % 11,5 euskaldun hartzailea; Iruñean zehazki, % 13,5 euskalduna eta hartzailea % 11,1. Adin tarteka aztertuta: 16-24 urte bitartekoen % 29,4 eta 25-34 urtekoen % 19,1 euskalduna da, euskaldun hartzailea berriz, % 12,1 eta % 12,3 hurrenez hurren; adinak gora egin ahala ezagutzak behera egiten du, % 14,1 hartzailea da eta % 13,2 euskalduna (35-49 adin tartean); eta 50-64 urte bitartekoen artean, % 10,6 baino ez da euskalduna eta % 9,8 euskaldun.

IHPren ardatzen artean euskarazko ikaskuntza nabarmentzen da Biurdanan eta, hartara, garrantzitsua da Iruñerriko datuak ez ezik institutuarenak ere xeheki aztertzea. Ikastetxeko familien herenak euskara erabiltzen du etxean; ikasleen amen % 68,8 eta aiten % 61,8 ez da euskalduna. Aldez, euskaldunak direnen artean % 9k amarekin beti egiten du euskaraz eta aitarekin % 12k (Biurdana, 2023).

3.1.2. Ikastaldea

Institutua kokatuta, DBHko 1. mailako ikasgelak deskribatuko dira. 55 ikasle dira osotara maila honetan dauden ikasleak. Hiru taldetan banatzen dira, 20 ikasleko 1. C ikasgela, 18 ikasleko 1. B taldea eta 17 ikasleko 1. A. Aniztasunaren arretari dagokionez, ez dago behar bereziak edo zailtasun handiak dituen ikaslerik. Dislexia edo AGNH (TDAH) duen ikaslerik ez dagoen arren, egotekotan banatutako testuen tamaina eta luzera moldatuko litzateke eta jardueren azalpena ikasle guztiek ulertu dutela ziurtatuko da; ikastetxeak finkatutako aniztasun gidari jarraiki.

D ereduko ikasleak diren heinean euskaldunak dira, nahiz eta ikasgelako erabilera eta hizkuntza gaitasuna zenbait kasutan oso altua ez izan. Jarraian, nerabe bakoitzaren familiaren egoera soziolinguistikoari eta irakurketa ohiturei erreparatuko zaie, bete duten galdetegian² bildutako emaitzak aztertuta ikasgelaren unibertsoa ezagutzeko.

² Galdetegia ikusteko jo ondoko estekara: <https://forms.gle/P3kSWw5DH5531rXD8>

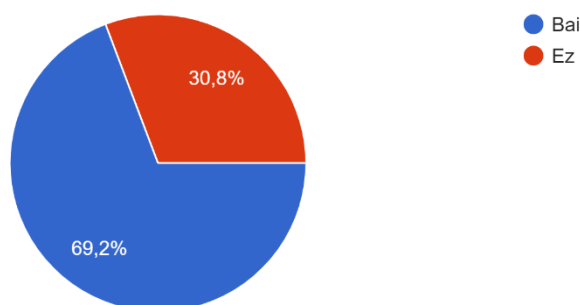
3.1.2.1. Ikastaldearen irakurtzeko ohiturak

Galdetegia lehenengo mailako 55 ikasleetatik 52k bete dute eta modu anonimoan erantzun dute askatasun osoz eta lotsarik gabe bete zezaten. Adina, generoa edo bizilekua bezalako aldagaiak ez dira aintzat hartu ikastaldea genero aldetik askotarikoak direlako eta ikasle guztiak Iruñerrikoak direlako eta 12-13 urte bitartean dituztelako.

Lehenik eta behin, Gazte Literatura definitzeko eskatu zaie. Hasieran batzuk ez zuten ulertzen zer zen erantzun beharrekoa, baina kontzeptuari lotuta burura etortzen zitzaiena erantzuteko esan zaie. Gehienek gazteentzat zuzendutako liburuak edo gazteei buruzko literatura dela ondorioztatu duten arren, gutxi batzuek “zigorra”, “toston” edo “aspergarria” den zerbait dela adierazi dute. Halaber, idaztearekin lotu dute zenbaitek eta “gazteok mundu ezberdinetan murgiltzeko alternatiba bat” ere badela erantzun dute. Bat datoz adin zehatz bati zuzendutako eta gai konkretu batzuk jorratzen dituzten lanak direla batik bat.

Hurrengo galderan irakurtzea gustatzen zaien adierazteko eskatu zaie. % 36,54k (19 ikaslek) baietz erantzun dute eta arrazoiaren artean interesgarria, entretenigarria eta lasaigarria dela nabarmendu dute. Zenbaitek adierazi dute irakurtzea gustatzen zaiela sentimenduak sorrarazten dizkielako, gauza asko ikasten dituztelako eta istorioak buruan irudikatzen dituztelako. % 34,61ek (18 ikaslek) aldiz, baietz erantzun dute, baina, irakurketaren eta gaiaren arabera. Batzuei nagikeria ematen die baina gustatzen zaie, betiere haien zaletasunekin bat datorren testua bada. Azkenik, % 28,85ek (15 ikaslek) ez zaiola irakurtzea gustatzen erantzun dute, “aspergarria” delako eta ulertzeko zailtasunak dituelako. Laburbilduz, esan genezake ikasleen % 70 ingururi irakurtzea gustatzen zaiola. Zaletasun horrekin bat datoz irakurketa datuak. Izan ere, % 69,2k institututik kanpo irakurtzen du.

Institututik kanpo irakurtzen duzu?



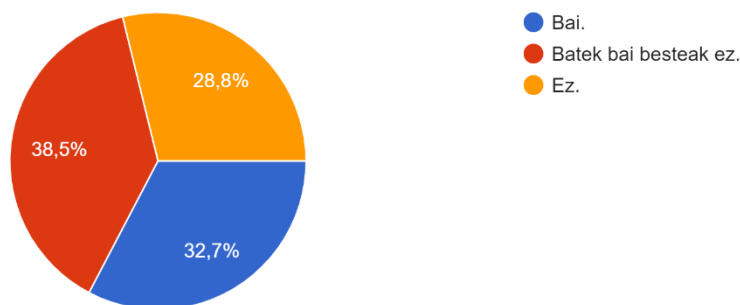
Ikasleen irakurketa azturak ez ezik haien familienak ere bildu dira galdetegian. 27 ikasleren etxeetan denek irakurtzen dute (% 51,92k). 18 ikasleren etxeetan berriz, familiako kide batek bakarrik irakurtzen du (% 34,61ek). Azkenik, 7 ikasleren etxeetan ez dago irakurtzeko ohiturarik (% 13,46k), kasuen % 7,69tan gustatzen ez zaielako eta % 5,77tan denbora faltagatik.

3.1.2.2. Ikastaldearen ezaugarri soziolinguistikoak

Irakurketa ohiturak aztertuta aipagarria den beste datu bat da zein hizkuntzatan irakurtzen duten. Gehiengoak gaztelaniaz irakurtzen du (% 65,4k) “errazagoa delako” eta euskaraz irakurtzeko “zailtasun gehiago” dituztelako eta ahalegin gehiago eskatzen dielako. Nabarmendutako beste arrazoiaren artean hizkuntza erabilera ohiturak ageri dira, egiazki, “etxean soilik gaztelaniaz mintzatzen direlako”, gehien erabiltzen duten hizkuntza delako, edo “euskara eskolatik kanpo” erabiltzen ez dutelako. Beste hainbatek ere bi hizkuntzatan irakurtzen duela adierazi du, nahiz eta gaztelaniaz aukeratzeko irakurgai gehiago daudela azpimarratu.

Hizkuntza hautuaz gain, ezagutza ere neurtu da galdetegian, nerabeen familiek euskaraz dakiten galdetu zaie. % 28,8k ezetz erantzun du, % 32,7k baietz eta % 38,5k gurasoetako batek soilik euskaraz dakiela adierazi du.

Gurasoek euskaraz dakite?



Hasiera batean uste baino ikasle gehiagok irakurtzen dute eskolatik kanpo eta irakurtzen ez dutenek aurreikusitako arrazoiengatik da: aspergarria eta ulertzeko zailtasunak. Familia ohiturek eragin zuzena eta lotura izan dezakete gazteen irakurketa ohitura eta iritziekin. Izan ere, nahiko antzekoak dira ikasleek eta familien irakurle ehunekoak (% 69,2 eta % 86,53, hurrenez hurren). Bestalde, behintzat gurasoren batek euskaraz daki kasuen % 71,2tan, baina, hala ere, gazteen % 65,4k gaztelaniaz irakurtzen du. Dena den, bat egiten dute guraso euskaldunen eta euskaraz irakurtzen duten nerabeen ehunekoek, gutxi gorabehera.

3.2. Helburuak eta gaitasunak

Aipatu bezala, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzari lotutako legeak kontuan hartu dira helburuak eta zereginak zehazteko. Hain zuzen ere, LOMLOE (Ley de modificación de la LOE) legea eta 71/2022 Foru Dekretua, non etapako irakaskuntzaren curriculumak baitago.

Egun proposatzen diren irakurgaiak irakasleak landu nahi duen edo curriculumak lantzeko eskatzen dion kompetentzia, gaitasun edo helburu batekin aukeratzen dira. Testu generoen lanketatik aldentuta, literaturaz gozatzeko eta irakurzaletasuna sustatzeko, idatzizko ekoizpena baliatuta eta emozioekin lotuta jarduerak diseinatu dira. Horretarako, Nafarroako DBHko curriculumak finkatutako etapako helburu hauek kontuan hartu dira:

- b) Diziplina, ikasketa eta laneko ohiturak garatu eta finkatzea, bakarkakoak zein taldekoak, beharrezkoak baitira ikaskuntza lanak eraginkortasunez egiteko eta baliagarriak ere bai, garapen pertsonalari begira.
- d) Norberaren gaitasun afektiboak indartzea nortasunaren esparru guztietan eta besteekiko harremanetan; indarkeria, mota guztietako aurreiritziak eta jokabide sexistak arbuatzea, eta gatazkak bakebidez konpontzea.
- e) Informazio-iturriak erabiltzeko oinarritzko abileziak garatzea, zentzu kritikoaz ezagutza berriak eskuratzeko. Oinarritzko kompetentzia teknologikoak garatzea, eta haien funtzionamendu eta erabileraren gainean hausnarketa etikoan aurrera egitea.
- g) Espiritu ekintzailea eta bere buruarekiko konfiantza, parte-hartzea, zentzu kritikoa, ekimen pertsonala, eta ikasten ikasteko, planifikatzeko, erabakiak hartzeko eta erantzukizunak bere gain hartzeko gaitasuna garatzea.
- h) Ahoz nahiz idatziz gaztelaniazko (edo, hala badagokio, euskarazko) testu eta mezu konplexuak ulertu eta zuzen adieraztea, eta literatura ezagutzen, irakurtzen eta aztertzen hastea.

Curriculumak finkatutako etapako helburuez gain, Euskara eta Literatura ikasgaiko helburu orokorra ikasleen gaitasun komunikatiboa garatzea da, ahozko eta idatzizko interakzio egokia erabilita. Era berean, ikasleak oinarritzko jakintza batzuk eskuratzeko espero da, ikaskuntza egoera zehatz batean, testuingurura egokituta eta benetako egoera komunikatiboetan.

Azkenik, proposamen didaktikoaren helburu zehatzak ditugu. Idatzizko ekoizpenaren bitartez irakurleak ez diren ikasleen motibazioa piztea eta irakurzaletasuna haien errealitatera gerturatzea litzateke xede; horretarako, emozioen bidea baliatuko dugu. Era berean, kompetentzia digitalaz lagunduta sareetan irakurketara gerturatzeko baliabideak ezagut dezaten.

Bestalde, hauek dira ikaskuntza etapan zehar ikasleek garatu beharreko gaitasunak edo funtsezko kompetentziak:

- Hizkuntza komunikaziorako kompetentzia (HKK).
- Eleaniztasunerako kompetentzia (ELK).
- Matematikarako kompetentzia, eta zientzia, teknologia eta ingeniartzarako kompetentzia (STEM).
- Kompetentzia digitala (KD).
- Kompetentzia pertsonal, sozial eta ikasten ikastekoa (KPSII).
- Herritar kompetentzia (HK).
- Ekimenerako kompetentzia (EK).
- Kulturaren kontzientzia eta adierazpenerako kompetentzia (KKAK).

Zehazki, proposamen didaktiko honetan ikasleek hurrengoak landuko dituzte: HKK, KD eta KPSII.

3.3. Proposamen didaktikoa

3.3.1. Metodologia eta baliabideak

Literaturaren didaktikaren bilakaera aztertu denez gero, azalpen teoriko hutsak alde batera utzi dira eta praktikotasunari lehentasuna eman zaio. Ikasleen inplikazioa lortzeko motibatuta egon behar dute, hortaz, haien zaletasunak ezagutuko ditugu. Horretarako, ikasleei galdetegi bat helaraziko zaie. Gazte Literatura nola definituko luketen, haien zaletasunak irakurtzeari dagokionez (irakurketa mota, euskarriak, eta hizkuntza) eta ikasleen zein familien irakurketa ohiturak zeintzuk diren ezagutzeko. Honek ahalbidetuko digu gure irakurle taldea kokatzea eta landutako jarduerak zein aukeraturako testuak egokitu ahal izatea.

Literatura lan askotarikoei zein metodologia berritzaileei ateak ireki behar zaizkiola argudiatzen dute zenbait autorek (Condemarin eta Milicic, 1998; Margallo, 2011; Bernabeu eta Goldstein, 2016), dagoeneko erreparatu diogunez. Irakurketa inposatuak jarrera eztabaidagarriak eragiten ditu gazte irakurleengan eta hautuz irakurleak ez direnak, haien errealtatera gerturatuz motibatu behar dira. Izan ere, galdetegian bildu denez zenbait ikaslerentzat sare sozialetan irakurtzen dutena irakurtzea da eta literaturaren irakurketa urrun geratzen zaien zerbait da. Esku hartze honetan literatura lanen lanketa historizista, hau da, literatura egileen erreparatu historiko zurruna ekidin da. Finean, proposamen honen helburua idatzizko ekoizpen gradual (ekoizpen motzetatik, sakonago eta luzeetara) baten bitartez irakurketarekiko motibazioa lantzea da.

Bestalde, taldeka eta banaka lan egingo dute ikasleek. Ikasle bakoitzak bere ekoizpen propioa egin eta irakurriko du, idaztea norbera irakurtzea baita. Alabaina, irakurtzea ez da soilik banaka disfrutatzeko ekintza eta horregatik ekoizpen indibiduala, orokorra ere izango da. Metodologia kooperatiboak erabiltzeak lankidetzaz sustatzeaz gain, talde kohesioa bultzatzeko eta partaidetza hobetzeko balio dezake; inplikazioa lortzeko gako izan daiteke. Era berean, *gamifikazioa* edo jolas bidezko ikaskuntza erabiliko da zenbait jardueratan aipatu den bezala irakurketarekin jolastea bide atsegingarrietakoa baita (Landa, 2005; Moreno, 2005a).

Idatzizko ekoizpena egiteko baliabideak irakasleak banatuko dizkien jarduerak (paperean zein sarean) eta eskuz idazteko tresnak izango dira nagusiki. 3.3.2. *Jarduerak* atalean zehaztuko diren sarean aritzeko zenbait plataforma ere baliatuko dira, *memeka.eus*, esaterako. Ikasleen unibertsoa ezagutzeko balio duen galdetegia betetzeko GoogleForms plataforma erabiliko da. Ikasleek Chromebook ordenagailua erabiliko dute erantzuteko eta zenbait jardueratarako.

3.3.2. Jarduerak

Ikasgelan egindako esku hartzea praktikaldian zehar egin da eta hortaz, egoerara egokituta eta, batez ere, ikastaldera egokituta, esku hartze txikia eta oso zehatza egin da. Irakurketarekiko inolako interesa duten eta irakurtzen ez duten ikasle horiei zuzendu zaie nagusiki proposamena; motibatuta ez dauden ikasleak haien errealitatek gertu geratzen den eta emozioak eragiten dituen ekoizpen proposamen baten bidez. Jarduerekin hasi aurretik galdetegia bete dute ikasleek eta horrek lagundu du interbentzioa moldatzen eta diseinatzen. Izan ere, ikasgelaren errealitatea eta irakurketa ohiturak ezagututa ariketak zehaztu dira. Hartara, galdetegia betetzea hasierako fasea da eta diseinatutako saioak garapen fasea. Hiru saioetarako prestatu dira jarduerak eta jarraian azalduko dira.

1. SAIOA: <i>Memeka</i> , ekoizpen eta baliabide digitalak (55')			
Helburu espezifikoak	Ikasleen eguneroko irakurketa errealtatea aintzat hartuta, idatzizko ekoizpen laburra eta haien dibertigarria dena sortzea. Haien kontsumitzen duten sareetako edukia sortzea. Era berean, sarean dauden literatura baliabideak ezagutzeko.		
Funtsezko konpetentziak	HKK1, KD1 eta KD2.		
Garapena eta denboralizazioa	Jarduera	Baliabideak	Iraupena
	Ekoizpen digitala: webguneak erakutsi ikasleei eta ezagutzen dituzten galdetu, amankomunean jarri ezagunak diren antzeko baliabideak (15'). Webguneak aurkeztu ondoren, ikasleek ikusitakoa bere kabuz aztertuko dute (5') eta interesgarria iruditu zaiena komentatuko dugu (2').	- Arbela digitala. - Crhomebookak. - Webguneak: <i>armiarma.eus</i> , <i>ipuina.eus</i> , <i>Behinola</i> aldizkaria, <i>Komikipedia</i> komikien wikipedia, <i>Booktuber Boom</i> egitasmoa, EITBpodcasten audioliburuak, <i>goodreads</i> telefonorako aplikazioa eta <i>@Arkkuso</i> YouTube kanala.	20-25'
	Memeka: euskarazko memeak sortuko dituzte ikasleek, betiere arau batzuk finkatuta; inor iraindu gabe eta euskaraz (20-25'). Ikasleek haiek sortutako ekoizpenak irakurriko dituzte, helburua betetzen dutela egiaztatzeko, eta ondoren, memeak partekatuko dituzte ikasleek eta arbela digitalean ikusi, komentatu eta zuzenduko ditugu (5-10').	- Crhomebooka. - Webguneak: <i>memeka.eus</i> .	25-30'
Ebaluazioa	Ebaluazio irizpideak - Baliabide digitalak menperatzen ditu eta baliabide askotarikoak erabiltzen ditu. - Ekoizpen koherentea sortu du eta memearen asmo komunikatiboari heldu dio. Halaber, bere lana eta beste ikasleena irakurri eta baloratzen du. - Irakaslearen papera: baliabideak erakutsi, ikasleen gidari izan, galderak erantzun eta feedbacka eman.		

2. SAIOA: <i>Denok bat</i> , istorio kateatua (55')			
Helburu espezifikokoak	Testuak sortzea literatura hizkuntzaren konbentzioak bereganatuta eta emandako ereduaren arabera jarraipena erabilita. Bestalde, intriga mantenduko duen eta literatur asmoa duen ekoizpen kolektiboa sortzea da helburua.		
Funtsezko konpetentziak	HKK4 eta KPSII3.		
Garapena eta denbormalizazioa	Jarduera	Baliabideak	Iraupena
	<p>Denok bat: ikasleek landu berri dituzte narrazio testuen elementuak, baina hala ere, fikziozko istorioaren elementuak (denbora, tokia, pertsonaiak, hasiera, garapena...) errepatatuko dira (5').</p> <p>Jolasaren dinamika azalduko zaie ikasleei (2-3').</p> <p>Denon artean istorio kateatu bat osatuko dute. Irakasleak esaldi bat idatziko du bi paperetan; batean, iragana eta narratzaile orojakilea erabiliko da eta bestean, orainaldia eta narratzailea protagonista. Orrialde bakoitza ikasgelaren alde batean banatuko da, bi norabidetan pasa dadin papera eta ikasle bakoitzak bi istorioetan parte har dezan.</p> <p>Ikasle bakoitzak esaldi pare bat idatziko ditu irakurri berri duen esaldiari jarraipena emateko, eta, idatzi ondoren, papera tolestuko du, hurrengo ikasleak aurreko esaldia bakarrik irakur dezan, eta ez kontakizun osoa (25-30').</p> <p>Ikasleen ekoizpena irakurriko dugu ozen eta jarraian gure narrazioaren elementuak identifikatu eta koherentzia eta kohesioa eragozten duten ezaugarriak eta zergatiak komentatuko ditugu (10-15').</p>	- Irakasleak emandako orrialdea esaldiarekin eta boligrafoa.	55'
Ebaluazioa	Ebaluazio irizpideak		
	<ul style="list-style-type: none"> - Fikziozko ekoizpena idatzi du emandako zatiaren jarraipena eginez, eta narrazioaren elementuak identifikatu eta errespetatu ditu. - Era berean, inplikazioa, interesa eta parte hartzea kontuan hartuko da. - Irakaslearen papera: denbora neurtu eta jarduera gidatu. 		

3. SAIOA: <i>Emoziotegia</i> , emozioen dekalogoia (55')			
Helburu espezifikoak	Idatzizko produkzioaren bitartez norberak bere burua irakurtzeko eta errealitate subjektiboenetik ezagutzeko jarduera da; norberaren esperientzia biografikoa irakurketarekin lotu. Emozioak adierazi eta norberaren ekoizpenaren akatsetatik ikasi.		
Funtsezko konpetentziak	HKK4, KPSII1 eta KPSII5.		
Garapena eta denboralizazioa	Jarduera	Baliabideak	Iraupena
	Emoziotegia: <i>Emoziotegia</i> (Núñez eta Valcárcel, 2016) aurkeztuko zaie eta emozioen gaineko eztabaida egingo dugu (5'). Ondoren, denon artean banatu zaizkien emozioak irakurri eta komentatuko ditugu, adibideak jarriz eta iritziak partekatuz (5-10').	- Emoziotegia. - Papera eta boligrafoa.	15-20'
	Emozioak ekoizten: emozioak identifikatu eta gero, ikasleek emozio bat (edo bi) aukeratu beharko dute eta hori izango da idatziz landuko dutena. Irakurritakoa barneratu eta bakoitzak emozioen barne-irakurketa egin ondoren, paperean, idatziz, emozio horrek transmititzen diena, iradokitzen diena edo fikziozko egoera zein bizi izandako oroitzapen batekin lotuko dute (25-30'). Ikasle bakoitzak norberak idatzitakoa irakurriko du eta helburua bete duen aztertuko du (2-3'). Bukaeran, irakasleak ekoizpenak jasoko ditu eta pare bat irakurriko ditu amankomunean jartzeko eta asmatzeko zein den testu horretan islatutako emozioa (5').		35'
Ebaluazioa	Ebaluazio irizpideak		
	<ul style="list-style-type: none"> - Norberak bere esperientzia baliatu du autobiografikoki zein fikzioan eta aukeratutako emozioa egoki islatu du. - Bere lanaren irakurketa erreflexiboa egin du eta adierazi nahi zuena lortu duen baloratu du ikasleak. - Irakaslearen papera: jarduera gidatu, denbora neurtu, zalantzak argitu eta feedbacka eman ikasleei. 		

3.3.3. Ebaluazioa

Proposamen didaktikoa ebaluatu ahal izateko, eta finkatutako helburuei jarraiki curriculumeko 4., 5., 7. eta 8. kompetentzia espezifikoak (curriculumeko 173-177 orrialdeetan zehaztuta) DBHko 1. mailan ebaluatzeko irizpideak kontuan izan dira. Oro har, ebaluatuko da: modu autonomoan irakurtzea norberaren gustu eta beharren arabera hautatutako testuak; irakurketaren esperientzia partekatzea eta norberaren esperientziekin lotzea; loturak ezartzea irakurritako testuen artean eta beste kultura adierazpen batzuekin; igorlearen asmoa identifikatzea eta testuak sortzea zenbait euskarrietan beste hizkuntza artistiko eta ikus-entzunezkoen laguntzarekin.

Ikasleak irakurtzera motibatuzeko idazketa eta emozioen bidetik planteatu da proposamena eta ondorioz, idatzizko ekoizpenez gain parte hartzea eta inplikazioa baloratu dira. Jarraian curriculumak (Nafarroako Gobernuak, 2022) kompetentzia espezifikoak ebaluatzeko finkatutako irizpideak eta jarduerak banan-banan ebaluatzeko errubrikak:

Ebaluazio irizpideak.

1. MAILA	2. MAILA	3. MAILA	4. MAILA
4.1. Esanahi orokorra, egitura, informaziorik aipagarriena eta igorlearen asmoa ulertu eta interpretatzea esparrudesberdinetako idatzizko testu eta testu multimodal errazetan, irakurtzeko helburu desberdinei erantzunez eta beharrezko inferentziak eginez.	4.1. Esanahi orokorra, egitura, informaziorik aipagarriena eta igorlearen asmoa ulertu eta interpretatzea esparrudesberdinetako idatzizko testu eta testu multimodal errazetan, irakurtzeko helburu desberdinei erantzunez eta beharrezko inferentziak eginez.	4.1. Esanahi orokorra, egitura, informaziorik aipagarriena eta igorlearen asmoa ulertu eta interpretatzea esparrudesberdinetako idatzizko testu eta testu multimodal errazetan, irakurtzeko helburu desberdinei erantzunez eta beharrezko inferentziak eginez.	4.1. Esanahi orokorra, egitura, informaziorik aipagarriena eta igorlearen asmoa ulertu eta interpretatzea esparrudesberdinetako idatzizko testu eta testu multimodal errazetan, irakurtzeko helburu desberdinei erantzunez eta beharrezko inferentziak eginez.
4.2. Testu errazen forma eta edukia baloratzea.	4.2. Testu errazen forma eta edukia baloratzea, haien kalitatea, fidagarritasuna eta erabilitako kanalaren egokitasuna baloratu, baita erabilitako komunikazio prozeduren eraginkortasuna ere.	4.2. Kritikoki baloratzea nolabaiteko zailtasuneko testuen edukia eta forma, haien kalitatea eta fidagarritasuna baloratu, baita erabili diren prozedura lingulistikoen eraginkortasuna ere.	4.2. Kritikoki baloratzea nolabaiteko zailtasuneko testuen edukia eta forma, haien kalitatea eta fidagarritasuna baloratu, baita erabili diren prozedura lingulistikoen eraginkortasuna ere.

Taula 1: 4. Kompetentzia espezifikoaren ebaluazio irizpideak. Iturria: Nafarroako Curriculumak.

Ebaluazio irizpideak.

1. MAILA	2. MAILA	3. MAILA	4. MAILA
5.1. Idatzizko testu eta testu multimodal errazen idazketa planifikatzea, kontuan hartuta komunikazio egoera, hartzailea, asmoa eta kanala; zirriborroak idatzi eta berrikustea, berdinen arteko dialogoaren bidez eta kontsultarako tresnen bidez, eta azken testu bat aurkeztea, koherentzia, kohesioa eta erregistro egokia dituen.	5.1. Idatzizko testu eta testu multimodal errazen idazketa planifikatzea, kontuan hartuta komunikazio egoera, hartzailea, asmoa eta kanala; zirriborroak idatzi eta berrikustea, berdinen arteko dialogoaren bidez eta kontsultarako tresnen bidez, eta azken testu bat aurkeztea, koherentzia, kohesioa eta erregistro egokia dituen.	5.1. Nolabaiteko luzerako idatzizko testuen eta testu multimodalaren idazketa planifikatzea, kontuan hartuta komunikazio egoera, hartzailea, asmoa eta kanala; zirriborroak idatzi eta berrikustea, berdinen arteko dialogoaren bidez eta kontsultarako tresnen bidez, eta azken testu bat aurkeztea, koherentzia, kohesioa eta erregistro egokia dituen.	5.1. Nolabaiteko luzerako idatzizko testuen eta testu multimodalaren idazketa planifikatzea, kontuan hartuta komunikazio egoera, hartzailea, asmoa eta kanala; zirriborroak idatzi eta berrikustea, berdinen arteko dialogoaren bidez eta kontsultarako tresnen bidez, eta azken testu bat aurkeztea, koherentzia, kohesioa eta erregistro egokia dituen.
5.2. Testuak aberasteko oinarriko prozedurak identifikatzea, aintzat harturik diskurtsoaren, hizkuntzaren eta estiloaren alderdiak, zehaztasun lexikoarekin eta zuzentasun ortografiko eta gramatikalarekin.	5.2. Oinarriko prozedurak erabiltzea testuak aberasteko, aintzat harturik diskurtsoaren, hizkuntzaren eta estiloaren alderdiak, zehaztasun lexikoarekin eta zuzentasun ortografiko eta gramatikalarekin.	5.2. Prozedurak erabiltzea testuak aberasteko, aintzat harturik diskurtsoaren, hizkuntzaren eta estiloaren alderdiak, zehaztasun lexikoarekin eta zuzentasun ortografiko eta gramatikalarekin.	5.2. Prozedurak erabiltzea testuak aberasteko, aintzat harturik diskurtsoaren, hizkuntzaren eta estiloaren alderdiak, zehaztasun lexikoarekin eta zuzentasun ortografiko eta gramatikalarekin.

Taula 2: 5. kompetentzia espezifikoaren ebaluazio irizpideak. Iturria: Nafarroako Curriculumak.

Ebaluazio irizpideak.

1. MAILA	2. MAILA	3. MAILA	4. MAILA
7.1. Testuak hautatu eta irakurtzea alde zuzeneko aukeraketetatik abiatuta, norberaren gustu, interes eta beharren arabera, norberaren irakurketa ibilbidea eta irakurketaren esperientzia jasoz.	7.1. Testuak hautatu eta irakurtzea alde zuzeneko aukeraketetatik abiatuta, norberaren gustu, interes eta beharren arabera, norberaren irakurketa ibilbidea eta irakurketaren esperientzia jasoz.	7.1. Modu autonomoan irakurtzea norberaren gustu, interes eta beharren arabera hautatutako testuak, eta norberaren irakurketa eta kultura ibilbidearen aurrerabidea jasotzea, irakurgaiak hautatzeko irizpideak azalduz, baita literatur kulturarako sarbideak eta irakurketaren esperientzia ere.	7.1. Modu autonomoan irakurtzea norberaren gustu, interes eta beharren arabera hautatutako testuak, eta norberaren irakurketa eta kultura ibilbidearen aurrerabidea jasotzea, irakurgaiak hautatzeko irizpideak azalduz, baita literatur kulturarako sarbideak eta irakurketaren esperientzia ere.
7.2. Irakurketaren esperientzia partekatzea askotariko euskarrietan, lanaren zentzua eta norberaren esperientzia biografikoa eta irakurketena lotuz.	7.2. Irakurketaren esperientzia partekatzea askotariko euskarrietan, lanaren zentzua eta norberaren esperientzia biografikoa eta irakurketena lotuz.	7.2. Irakurketaren esperientzia partekatzea askotariko euskarrietan, lanaren zentzua eta norberaren esperientzia biografikoa, irakurketena eta kulturala lotuz.	7.2. Irakurketaren esperientzia partekatzea askotariko euskarrietan, lanaren zentzua eta norberaren esperientzia biografikoa, irakurketena eta kulturala lotuz.

Taula 3: 7. konpetentzia espezifikokoaren ebaluazio irizpideak. Iturria: Nafarroako Curriculumua.

Ebaluazio irizpideak.

1. MAILA	2. MAILA	3. MAILA	4. MAILA
8.1. Irakurritako lanen interpretazioa azaldu eta argudiatzea, jarraibideen eta ereduaren laguntzarekin.	8.1. Azalpenak eta argudioak ematea, gidalerroen eta ereduaren laguntzarekin, irakurritako lanen interpretazioaz, haien osagaien lanaren zentzuarekin dituzten barneko loturak aztertuz eta literatur generoen eta azpigeren konfigurazioari helduz.	8.1. Irakurritako lanen interpretazioa azaldu eta argudiatzea, abiapuntutzat hartuta osagaien lanaren zentzuarekin dituzten barneko harremanak eta testuak bere testuinguru soziohistorikoarekin dituen kanpoko harremanak, kontuan izanik literatur generoen eta azpigeren konfigurazioa eta eboluzioa.	8.1. Irakurritako lanen interpretazioa azaldu eta argudiatzea, abiapuntutzat hartuta osagaien lanaren zentzuarekin dituzten barneko harremanak eta testuak bere testuinguru soziohistorikoarekin dituen kanpoko harremanak, kontuan izanik literatur generoen eta azpigeren konfigurazioa eta eboluzioa.
8.2. Lotura argumentatuak ezartzea modu gidatuan, estekatzen dituztenak irakurritako testuak eta beste idatzizko testu, ahozko testu eta testu multimodal batzuk eta beste arte eta kultura adierazpen batzuk, kontuan hartuta gaiak, topikoak, egiturak, hizkuntza eta balio etikoak, irakurleak irakurketan daukan inplikazioa eta erantzun pertsonala erakutsiz.	8.2. Lotura argumentatuak ezartzea modu gidatuan, estekatzen dituztenak irakurritako testuak eta beste idatzizko testu, ahozko testu eta testu multimodal batzuk eta beste arte eta kultura adierazpen batzuk, kontuan hartuta gaiak, topikoak, egiturak, hizkuntza eta balio etikoak, irakurleak irakurketan daukan inplikazioa eta erantzun pertsonala erakutsiz.	8.2. Lotura argumentatuak ezartzea gero eta autonomia handiagoarekin, estekatzen dituztenak irakurritako testuak eta beste idatzizko testu, ahozko eta multimodal batzuk eta beste arte eta kultura adierazpen batzuk, kontuan hartuta gaiak, topikoak, egiturak, hizkuntza eta balio etikoak, irakurleak irakurketan daukan inplikazioa eta erantzun pertsonala erakutsiz.	8.2. Lotura argumentatuak ezartzea gero eta autonomia handiagoarekin, estekatzen dituztenak irakurritako testuak eta beste idatzizko testu, ahozko eta multimodal batzuk eta beste arte eta kultura adierazpen batzuk, kontuan hartuta gaiak, topikoak, egiturak, hizkuntza eta balio etikoak, irakurleak irakurketan daukan inplikazioa eta erantzun pertsonala erakutsiz.
8.3. Testupersonalakedokolektiboak sortzea literatur asmoarekin eta estiloaren kontzientziarekin, euskarri desberdinetan eta beste hizkuntza artistiko eta audiobisualen laguntzarekin, zenbait obraren edo zati esanguratsuren irakurketatik abiatuta, zeinetan literatur genero eta estiloen konbentzio formalak erabiltzen baitira.	8.3. Testupersonalakedokolektiboak sortzea literatur asmoarekin eta estiloaren kontzientziarekin, euskarri desberdinetan eta beste hizkuntza artistiko eta audiobisualen laguntzarekin, zenbait obraren edo zati esanguratsuren irakurketatik abiatuta, zeinetan literatur genero eta estiloen konbentzio formalak erabiltzen baitira.	8.3. Testupersonalakedokolektiboak sortzea literatur asmoarekin eta estiloaren kontzientziarekin, euskarri desberdinetan eta beste hizkuntza artistiko eta audiobisualen laguntzarekin, zenbait obraren edo zati esanguratsuren irakurketatik abiatuta, zeinetan literatur genero eta estiloen konbentzio formalak erabiltzen baitira.	8.3. Testupersonalakedokolektiboak sortzea literatur asmoarekin eta estiloaren kontzientziarekin, euskarri desberdinetan eta beste hizkuntza artistiko eta audiobisualen laguntzarekin, zenbait obraren edo zati esanguratsuren irakurketatik abiatuta, zeinetan literatur genero eta estiloen konbentzio formalak erabiltzen baitira.

Taula 4: 8. konpetentzia espezifikokoaren ebaluazio irizpideak. Iturria: Nafarroako Curriculumua.

Idatzizko ekoizpena baloratzeko ebaluazio kuantitatiboa eta errubrikak erabiliko dira. Inplikazioa edo irakurzaletasunarekiko interesa neurtu ahal izateko behaketa erabili da, izan ere, kalifikazio bitartez ezin baita neurtu. Bestalde, ikasleen sormena eta irudimena neurtzea ere ez da zeregin erraza, eta hartara, inplikazioari erreparatu zaio lanen kalitatea neurtzeko, ekoizpenen sakontasunari esaterako. Irakasleak kontuan hartu beharko du ikasleek jarraibideak bete dituzten; idatzizko ekoizpenetan koherentzia, helburua eta asmoa egokiak diren, eta arreta berezia eskainiko die ikasleen irakurtzeko gogoei. Lehenengo saiotik hirugarrenera eskatutako ekoizpenen luzera eta sakontasuna handituz joan da. *Emoziotegia* jardueran esaterako, sakontasun gehiago eskatuko zaie ikasleei eta 8. konpetentzia espezifikoa zehaztutako esperientzia biografikoa baliatzea baloratu da.

Era berean, proposamena diseinatzeko eta hura ebaluatzeko irizpideak curriculumeko oinarriko jakintzen hainbat ataletan oinarritzen dira. Batetik, *B. Komunikazioa* atala non “esparru

desberdinetako ahozko testuak, idatzizkoak eta multimodalak ekoitzi, ulertu eta kritikoki aztertzeo estrategiak” eskuratu behar dituzte ikasleek. Bestetik, *C. Literatura hezkuntza* atalari dagokion zehazki *C2. Irakurketa gidatua* alderdia aintzat hartu da. Hurrengo alderdiei erreparatuta jarduerak ebaluatzeko errubrikak sortu dira:

- B1.1: Komunikazio egintzaren osagaiak: [...] komunikazio xedeak eta asmoen interpretazioa.
- B2.5: Esparru sozialen berezko diskurtso-generoak. Sare sozialak eta hedabideak. [...] irudia eta osagai paratestualak aztertzea.
- B3.5: Idatzizko ekoizpena: plangintza, testualizazioa, berrikuspena eta edizioa zenbait euskarritan.
- B4. Osagai linguistikoak ezagutzea eta diskurtsoan erabiltzea: kohesioa, koherentzia, zuzentasuna eta puntuazioa.
- C2.9: Testuak sortzea literatura hizkuntzaren konbentzioak bereganatuta eta emandako ereduaren arabera (imitazioa, eraldaketa, jarraipena, etab.).

Memeka jarduera ebaluatzeko errubrika:

KALIFIKAZIOA			3	2	1
Egokitasuna	Asmo komunikatiboa	3	Ikaslearen ekoizpenak ongi transmititzen du helburua.	Testua ulertzen da baina ez du helburua guztiz bete.	Mezua ez da ongi ulertzen.
	Zuzentasuna	3	Gramatikalki zuzena da.	Ortografia akatsen bat dauka.	Gaizki idatzita dago eta ez da ongi ulertzen.
Baliabideen erabilera		3	Webgunea trebetasunez eta dagokion helbururako erabiltzen du.	Ez daki oso ongi erabiltzen webgunea.	Ez du behar bezala erabiltzen baliabidea.
Parte hartzea		3	Gogotsu parte hartu du eta ekarpenak egin ditu.	Parte hartu du, nahiz eta batzuetan arreta galdu.	Ekarpen gutxi egin ditu.
Interesa		3	Galderak egiten ditu, irudi ezberdinak aukeratzen ahalegindu da eta egindakoa partekatu nahi du eta besteena irakurri.	Interesa erakutsi du ariketa egitean, baina ez besteen lanarekiko.	Ez da gehiegi inplikatu eta irudi bakarra edo gutxi aukeratu ditu.
Guztira		15	Ikasleak eskuratutako puntuazioa	/15	

Denok bat ariketaren emaitza kolektiboa den arren eta lankidetzaz eskatzen duen arren, ikasle bakoitzaren ekoizpena indibidualki ebaluatu daiteke. Horretarako, errubrika hau erabiltzea proposatzen da:

KALIFIKAZIOA			3	2	1
Egokitasuna	Helburua	3	Ikasleak pasartearen jarraipen egokia egin du.	Jarraipena ez dator guztiz bat aurrekoaren zatiarekin.	Idatzitakoa aurrekoaren parafraasi hutsa da.
	Zuzentasuna	3	Gramatikalki zuzena da.	Ortografia akatsen bat dauka.	Gaizki idatzita dago eta ez da ongi ulertzen.
Autonomia eta lankidetzaz		3	Ikasleak bere kabuz egin du lan eta beste ikaskideen ekarpenak kontuan hartu ditu.	Ikaslea bere kabuz aritu da baina ez die ikaskideen ekarpenei jaramon handirik egin.	Bere ekoizpena egiteko besteei galdetu die eta gutxienezko ahalegina egin du.
Parte hartzea		3	Ariketa hasi aurretik narrazio elementuen erreposan parte hartu du, jarduera bitartean jarrera egokia izan du eta bukaerako ekoizpenarekiko interesa erakutsi du.	Parte hartu du, nahiz eta hasieran zein bukaeran ez ditu ekarpen asko egin taldean.	Ahalegin gutxi egin du istorioari jarraipena emateko eta ez du lan giroa sustatu.
Guztira		12	Ikasleak eskuratutako puntuazioa	/12	

Azkenik, *Emoziotegia* ariketa ebaluatzeko errubrika hurrengoa da:

KALIFIKAZIOA		3	2	1	
Egokitasuna	Asmo komunikatiboa	3	Aukeratutako emozioa arazorik gabe identifikatzen da testua irakurtzean.	Ez dago oso garbi zein den aukeratutako emozioa.	Emozioa aipatu du baina ez du egoki islatu.
	Zuzentasuna	3	Testua gramatikalki zuzena da eta puntuazioa zaindu du.	Akatsen bat egin du baina ez du irakurmena eragozten.	Akatsak ditu eta zenbaitetan ez da ulergarria.
Egitura		3	Kontakizunak hasiera, garapena eta amaiera ditu.	Egitura ez da oso argia edo ideiak ez daude ongi lotuta.	Ez du ordenarik jarraitzen edo nahasgarria da.
Originaltasuna eta sormena		3	Idazketa sakona egin du eta irudimena erabili du.	Idea sinpleak erabili dituen arren, lanketa sakona egin du.	Idea berdina etengabe errepikatu du.
Parte hartzea		3	Eztabaidan parte hartu du eta ekarpenak egin ditu.	Parte hartzea eskasa izan da baina lanean aritu da.	Ez du ekarpenik eta ez du lanik egin.
Guztira		15	Ikasleak eskuratutako puntuazioa	/15	

Era berean, ikasleen feedbacka jasotzea ezinbestekoa da, gogotsu parte hartu duten eta piztutako interesa ezagutzea zein iritziak biltzea. Proposamena amaitzean ikasgelan bertan galdetu zaie ikasleei zer iruditu zaien egindakoa, errepikatuko luketen eta zer den ikasitakoa. Bide beretik irakasleak taldea, baita bere burua ere behatu beharko du; autoebaluazioa egingo du. Zerk funtzionatu duen eta zer ez eta hobetu daitezkeen elementuak identifikatuko ditu.

4. Emaitzak eta haien gaineko eztabaida

Proposamen didaktikoaren emaitzen azterketa bi ataletan banatuko da. Lehenengoan, ikasgelan egindako saioetan landutakoa laburtu eta ebaluatuko da, behaketa bitartez ondorioztatutakoa eta baloratutakoa agertuko da. Azkenik, ezarritako helburuak bete diren ala ez aztertuko da.

4.1. Esku hartzearen balorazioa

Hiru saioko proposamen didaktikoa praktikara eraman da Bigarren Hezkuntzako Irakasletza masterreko praktikaldian zehar, Biurdanako DBHko 1. mailako hiru taldetan. Orokorrean, balorazioa positiboa izan da eta ikasleen erantzuna oso ona izan da. Hiru saio baino ez dira izan eta horrek esku

hartze txiki ahalbidetzen du. Hala ere, zenbait ondorio atera daitezke eta ekoizpenean garapen bat antzeman daiteke.

Lehenengo saioan bi jarduera egin dira: ekoizpen digitala batetik eta *Memeka* bestetik. Lehenengoan erakutsitako baliabide gehienak ez zituzten ezagutzen ikasleek baina eskertu dute beste bide eta plataforma batzuk ezagutzea. Gehien gustatu zaiena *goodreads* sare soziala izan da. Horrez gain, *komikipedia* euskaraz argitaratutako komiki eta ilustrazio lanak ezagutzeko tresna baliagarria iruditu zaiela adierazi dute hainbat ikaslek. Azkenik, ezagutzen ez zuten *memeka.eus* webguneari arreta gehien eskaini dioten tresna izan da. Hasierako eztabaidan hainbat ikaslek adierazi zuten haien eguneroko irakurketa bakarrik sareetako edukiak eta memeak irakurtzera mugatzen zela. Idatzizko oso testu laburrak diren arren, sintesia eskatzen dute eta entretenitzeko zein dibertigarria izateko helburuari heltzeko hitz egokiak aukeratu behar dituzte; elementu grafikoak eta irudiak lagunduta. Landaren hitzak berreskuratuta, irudiak beti dira eskuak baino azkarragoak (2005: 174).

Haiek kontsumitu eta beraz, irakurriko lituzketen ekoizpenak sortu dituzte ikasleek (ikus 1. eranskina). Jarduera haientzat motibagarria izan da eta interesa erakutsi dute hasieratik. Hala ere, taldeen nolakotasuna dela eta, lanerako giroa eta jarrera egokia mantentzea ez da erraza izan talde batean, etengabe besteek egiten zituzten ekoizpenak ikusi nahi zituzten eta haien artean hitz egiten ari ziren lanean egon beharrean. Izan ere, umorearekin lotutako zeregina izanik ikasle batzuk ez dute serio hartu.

Denok bat jarduera hiru taldeetan asko gustatu zaie ikasleei. Zenbait ikaslek ariketa aurretik ezagutzen bazuten ere, hasieratik inplikazioa erakutsi dute eta gogoz parte hartu dute. Papera haien eskuetara iristeko ezin itxaron egon dira hainbatetan eta denek idatzi nahi zuten. Gai izan dira intriga mantentzeko eta jakin minez irakurri dute aurrekoak idatzitakoa eta lankidetzan aritu dira. Horrez gain, papera azken partaideari iritsi zaionean hainbat ikaslek ozen irakurri nahi zuten eta den-denek dinamikak iraun bitartean bukaerako ekoizpena entzuteko desira erakutsi dute. Fikziozko istorio bat sortu dute ikasleek eta zenbait kasutan besteetan baino koherenteagoa izan da, zenbait kasutan kontakizuna zentzugabe izan arren koherentea izan da, beste batzuetan ulergaitz bihurtu da bukaerako ekoizpena eta beste batean ekoizpen txukuna lortu dute ikasleek (ikus 2. eranskina). Bide horretatik, ikasleak jabetu dira istorio baten elementuez, zerk mantentzen duen intriga, aditz denboraren garrantziaz, eta orokorrean, kontakizun koherentea egiteko aintzat hartu behar diren elementuak.

Praktikan garatu den hirugarren eta azken saioan *Emoziotegia* landu da. Hasierako saiotik hona, pixkanaka, ekoizpen luzeagoak eta sakonagoak eskatu zaizkie ikasleei. Emoziotegia banatu zaienean

jakin-minez hartu dute. Errukia, kontzientziako harra, bekaizkeria, gozamina eta esker ona izan dira landutako emozioak. Denen artean irakurri eta komentatu ditugu eta hasieratik ikasle batek baino gehiagok irakurri nahi zuela adierazi du. Zalantzak agertu dira, esate baterako errukia damua izan daitekeen; eztabaidatik abiatuta adibideak jarri dituzte eta bizipenak partekatu dituzte. Irakurri dituzten emozioekin haien esperientzia biografikoak lotu dituzte.

Idaztea eta irakurtzea estuki lotutako bi jarduera dira eta gainera ariketa honek haien emozioekin lotzeko eta barnekoari begiratzeko balio du. Oso lan interesgarriak eta emozioen lanketa sakonak egin dituzte ikasleek eta espero ez bezala, inork ez du trabarik jarri eta berehala hasi dira lanean. Haien ekoizpenean edozein emozio aukeratu zezaketen landutakoen artean edo ezagutzen zuten beste bat eta idatziz islatu behar zuten. Ikastaldeak ongi erantzun dio jarduerari baina bereziki ikasle baten inplikazioa nabarmentzekoa izan da. Familia testuinguru konplexua duen gaztea da eta asko kostatzen zaio klasean egotea, eginbeharrak betetzea eta zenbaitetan ere errespetuz tratatzea ikaskideak eta irakaslea. Emozio bakarra aukeratu beharrean hiru aukeratu ditu eta haien arteko lotura eginez istorio bat kontatu du eta bere emozioen ibilbidea adierazi du (ikus 3. eranskina). Ikasleak berari gertatu zitzaion pasarte bat kontatu du, baina hirugarren pertsonan, bera protagonista izango ez balitz bezala, bizitako emozioetatik distantzia hartuz. Ariketa honen bitartez ikasle honen parte hartzeaz gain, interesa piztea eta bere barnea irekitzea lortu da. Taldearen irakasleak Biurdanako PTari erakutsi dio ikasleak egindako lana.

Idatzitako kontakizunean ikasle batzuek fikziozko 'ni' erabili dute eta lehenengo pertsona ez autobiografikoan sortu dute ekoizpena (ikus 4. eranskina). Asmo literarioari heldu diote hainbat ikasleek eta emozioa adierazteko fikzioa baliatu dute. Emozioak ukitzeko bide bakarra ez da autobiografikoa izatea, norberaren esperientzia hunkitzeko, distantzia hartzeko, beldurtzeko edo edonolako emozioak islatu eta bizitzeko balio du.

4.2. Helburuen balorazioa

Curriculumak finkatutako gaitasun komunikatiboa garatzeko helburu orokorraz gain, proposamen didaktikoan helburu zehatzak finkatu dira irakurtzen ez duten ikasle horien motibazioa pizteko, idatzizko produkzioa, jolasa eta emozioekiko loturaren bitartez. Konpetentzia digitala gako izan da nerabeen errealitatera gerturatzeko eta hasierako jarduera horrek ikasleen inplikazioa lortzeaz gain arreta bereganatzeko funtsezkoa izan da.

Norberak idatzitakoa irakurtzea eta ondoren besteek sortutakoa irakurtzeko jakin-mina izatea lortu da proposamenari esker. Saiok iraun bitartean ikasleak motibatuta egon dira eta irakurtzeko interesa

erakutsi dute. Halaber, geroz eta lan sakonagoak egin dituzte eta esperientzia biografikoan sormenerako bidea ere aurkitu dute ikasleek. Idaztea medio irakurzaletzera eta sormen literariora gerturatu dira ikasleak, eta ez soilik eskolatik kanpo irakurle direnak, baizik eta irakurketa aspergarritzat, akademikotzat eta sufrimendutzat duten horiek ere.

5. Ondorioak

Orokorrean, geroz eta gehiago irakurtzen da, baina, zer irakurtzen da? DBHko 1. mailako ikasleei galdetuz gero, erantzuna kezagarria izan daiteke. Haientzat sareetan partekatzen dituzten testu labur eta barregarri horiek irakurtzea, memeak, irakurtzea da. Ikasgelako irakurle guztiak irakurle dira? Edozer irakurtzen duena irakurle da? Ala soilik literatura irakurtzen duena irakurle da? Victor Moreno idazleak etengabe errepikatzen du irakurle bakoitza mundu bat da esaldia, eta hala da. Zaila da neurtzea irakurzaletasuna handitzea lortu den. Izan ere, irakurtzea bizitza osoan zehar garatzen den prozesu konplexua da, ez da behin eta betiko eskuratzen den dohaina (Condemarin eta Milicic, 1998; Moreno, 2001, 2005a, 2005b). Norberaren ahaleginak eta gogoak eskatzen dituen jarduera da eta norberaren motibazioak baldintzatzen du. Proposamen didaktiko honetan ezagutu ditugun taldeen unibertsoak askotarikoak izan dira eta irakurketa zenbaitentzat plazer iturri eta ohitura den bitartean, beste batzuentzat zigor hutsa da. Dena den, ze puntutaraino sortzen ditu Hezkuntzak irakurketa ohiturak?

Halaber, literaturaren didaktika nola ulertu, halakoa izan da haren irakaskuntza. Beraz, atsegina eta plazera lortzeko finkatu diren irakurketaren helburuak gakoa dira helburuak erdiesteko. Curriculuma gidaliburua da, noski, baina zenbaitetan ez ditu esku-hartze prozedurak eta hauek neurtzeko informazio nahikorik eskaintzen. Ikasleak ikaskuntza etapak bukatzean eskuratu behar dituen jakintzak argi eta garbi azaltzen diren arren, nola eskuratu eta ebaluatzeko tresna metodologikorik ez du eskaintzen curriculumak, irakurzaletasunaren arloan behintzat. Era berean, proposamen didaktiko honetan ikusi denez curriculumak inplikaturik dauden horiei zuzenduta dago. Baina, zer egin inoiz irakurtzen ez dutenekin curriculumak betetzeko? Bada, ikasle hauen motibazioa eta interesa pizteko interbentzio laburra aurrera eraman da lan honetan, hutsune hori betetzeko proposamena egin da.

Irakurketan irakurleak ispilu baten aurrean jartzen direla aipatzen dute Bernabeuk eta Goldsteinek (2016) eta berebat nortasuna eraikitzeke tresna da, barne eta kanpo unibertsoei ateak irekitzen dizkiona. Bide horretatik, irakurtzea eta idaztea eskutik doazen bi jarduera dira eta biak landu dira unitate honetan. Hartatik, ikasleek haien sormena eta adieraztea (ahoz zein idatziz) landu dute. Idaztera animatu dira ikasleak, hori baita irakurtzeko ohitura eta gogo hartzeko bidea (Moreno,

2005b; Landa, 2005; Tobío, 2011). Era berean, proposamen honetan irakurri baino, irakurketarekin jolastu dira ikasleak eta jarduera ludiko edo jolas moduan planteatu zaienean interesa erakutsi dute.

Irakurtzeko idatzi. Baina zertarako idatzi? Irakurtzen dugu zer bait pasatzeko, emozioak sorrarazteko eta testuen ekoizpenean ikasleek emozioak eragin eta islatu dituzte. *Memeka* ariketan esaterako, entretenitzeko testu laburrak sortzeko abilezia erakutsi dute ikasleek eta *Emoziotegian*, berriz, norberaren bizipenetatik kontakizunak eta fikzioak sortzeko gai izan dira. Izan ere, norberaren errealitatetik hurbiltzeak ez du derrigorrez autobiografikoa esan nahi; norberaren esperientzia eta emozioak baliatu daitezke fikzioa sortzeko.

Idaztetik abiatuta, ikasleen errealitatetik oso gertu dagoen eta emozioekin lotura duten idazte jarduera txikien bitartez motibazioa bilatu du proposamenak, eta nerabeak literaturara eta irakurketara gerturatzea lortu du. Irakurketa jarduera aspergarri eta akademiko bat izatetik jarduera gozagarria izatera pasatzea da epe luzerako xedea, baina ardura ez da ehuneko ehunean ez irakaslearena ez Hezkuntzarena. Hala ere, eragina dauka eta jarduera isolatu eta noizbehinkako bat izan beharreak, soilik etengabeko lanbete bati esker lortuko ditugu irakurleak. Ikasturtean zehar egiteko programaturako zer bait izan behar da eta geroz eta ekoizpen luzeagoak eta landuagoak eskatzen dituena, idatzi ohi duenak beti irakurriko duelako eta idaztea norbere burua irakurtzeko modurik erakargarriena delako.

Bibliografia

- ALONSO, I. (2010). Gaur egungo erronkak euskal literaturaren irakaskuntzan. *Jakin* 177-178, 135-153.
- BALLESTER, J. eta IBARRA, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS* 5, 25-36. Universidad de Castilla-La Mancha.
- BERNABEU, N. eta GOLDSTEIN, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- BIURDANA (2023). Zuzendaritza proiektua 2022-2026. (Argitaratu gabeko txostena).
- CERRILLO, P. C. eta SÁNCHEZ ORTIZ, C. (2018). La literatura juvenil. Aparicio, A.E. eta Navarro, R. (koord.). *Imágenes humanísticas para una sociedad educativa* 165, 221-237. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- COLOMER, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 8, 127-171. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- CONDEMARÍN, M. eta MILICIC M. (1998). *Jugar y leer. Guía para padres y animadores de la lectura*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.
- DUEÑAS, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura* 25, 135-156.
- ETXANIZ, X. eta LÓPEZ GASENI, J. M. (2005). La formación del sistema de la Literatura Infantil y Juvenil Vasca. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. Vigo: Universidade de Vigo.
- EUROPAR BATASUNA. (2006). Europar Batasunaren Aldizkari Ofiziala L 394 zk., 2006ko abenduaren 30ekoa.
- HAUY, M.E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima* 20, 22-34.
- LANDA, M.A. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. *Revista de Educación* zenbaki berezia, 169-178.
- LLEDÓ, E. (2009). *Ser quién eres. Ensayos para una educación democrática*. [Re]pensar la educación. Zaragoza: PUZ.

- MARGALLO, A.M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. Ruiz Bikandi, U. (koord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* 10, 167-187. Ministerio de Educación de España. Bartzelona: Graó.
- MÍNGUEZ LÓPEZ, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 10, 87-106. Vigo: Universidade de Vigo.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje* 89, 65-80.
- MORENO, V. (1994). *El deseo de escribir. Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Iruña: Pamiela.
- (2001). *Irakurketa, liburuak eta irakurtzera bultzatzea. Hausnarketak eta proposamenak*. Blitz. Eskolako Liburutegiko Bilduma. Sorta berdea 2. Iruña: Nafarroako Gobernu. Hezkuntza eta Kultura Departamentua.
- (2005a). *Ikasleak irakurzaletzen ahotsa, sentimendua eta sormena erabiliz*. Blitz. Eskolako Liburutegiko Bilduma. Sorta horia 8. Iruña: Nafarroako Gobernu. Hezkuntza eta Kultura Departamentua.
- (2005b). Lectores competentes. *Revista de Educación* zenbaki berezia, 153-167.
- NAFARROAKO GOBERNUA (2022). Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren etapako irakaskuntzen curriculum, 71/2022 Foru Dekretua, ekainaren 29koa, 2022ko 155. Nafarroako Aldizkari Ofiziala, abuztuaren 4koa.
- (2022). *VII. Inkesta Soziolinguistikoa, 2021*. Iruña: Nafarroako Gobernu. Euskarabidea. Hemendik eskuratua:
https://euskarabidea.es/fitxategiak/ckfinder/files/VII_%20Inkesta%20Soziolinguistikoa_2021_NAFARROA.pdf
- NÚÑEZ, C. eta VALCÁRCEL R. (2016). *Emoziotegia. Esan zer sentitzen duzun*. Palabras Aladas.
- RUIZ HUICI, K. (1999). La literatura juvenil y el lector joven. *Revista de Psicodidáctica* 8, 25-40.
- SANJUÁN, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *OCNOS* 7, 85-100.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Bartzelona: Graó.

ŠIFRAR KALAN, M. eta PREGELJ, B. (2018). La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de Eslovenia. *Lenguaje y textos* 48, 33-43.

Tobío, M. D. (2011). De la escritura a la lectura. *Mi Biblioteca. VII. urtea* 26, 48-51.

Eranskinak

1. eranskina



2. eranskina

GAUR, GOIZERO BEAZA, BERANDU ALTXATU NAIZ, BAINA
 (1.B) KOMUNERA DAN NAIZENEAN ETA NIRE BURUA ISPILUAREN
 AURREAN IKUSI DUDANEAN...

Cascabel ^{sugea} bat uuen eta karrika joan
 naiz nire gurasoen bila

CASCA BE SUG EA SAMBA MANTZATZEN ZUEN ETA
 MASKOTA BEZALA NAHAI NUFEN, ~~...~~
 Cascabel ^{sugea} Rudaalera zolastien nazi zen
 eta arduan bere aita MASKOTA bezala geratu zen.
 Zuzela esan zion, pele Gaima Hobeia zen.
 Esatzen zion nire Vassila W. DASIL esan ni zerbait Moss: zela Hobeia.
 Hari ~~...~~ GOTO ~~...~~ nire MASKOTA STORRI ZEL DIONAREN B. K.

- hartu eta Jolaster hasi zen afortu egin zuten haserratu eta...
 egin biru bat pegatu zidan eta hil zeko zorian goa nialten
 Baina ^{hiltzeko} Minutu bat geratzen zenean izan nuen bision bat
~~...~~ ~~...~~ ~~...~~ ~~...~~
 aire ama zen indarra eman zidan eta errekuperratu nintzen
 Gero etxera bueltatu nintzen nire urtebetetzearen
 eguna zelako eta familiarekin ospatu nuen
 Opari batzuk eman zizkidan, gustoko nuen janaria afaldu
 garen eta bukatzeko emanaren bizkotzen jan garen

~~Oso gustu...~~ negonez

Bizkotxa oso ona iruditu zitzaidan eta lehiarik
 txalor bat sartu zen.
 Momentu horietan bizkotxak jan behar nuen eta txalume
 beharrik gertu eta bizkotxak hartu eta jan zen.
 nire aitonak eslopcha bat hartu zuen, da tiro bat eman zion
 kalura hil zen, eta sukaldatu zuten.

TXIKIA NINTZENEAN ASKO GUSTATZEN ZITZAIKAN UDA,
(1.B) BAINA UDAKO EGUN BERO HARTAN ...

-Pisuzinen negoen eta irakete oso maitatu bat ikusi nuen
Bataurreko borobilak zituen eta bere hiru
seme alabekin zegoen.

Seme alaba bat parkera joatean poropozatu
zuten baina beste biak ez zuten mahi

Orduan, ez ziren joan parkera eta zoo batera joatea
proposatu zuten beste seme-alaba.

Zooan animala onkoak zuten; lehiak, txerriak, tximinoak, lupak...
baina seme-alabek onko gutxiago zuten katamotzak.

Eta semeak gurasoen gana joan ziren eta katamotz bat
erosteko eskatu eskatu zuten gurasok katamotzek ikusteko
joan ziren eta zentsatu zuten.

bi oste zentsatu eta gero esan zuten katamotza erostea baina gogostiar zen,
eta ez zuten ia diruditu.

Orduan zoo-ra joan ziren katamotzak ikusteko, oso politak ziren.
Zoo-aren arduraduna despistatuta zegoen orduan katamotzaren atea ireki
zuen.

katamotz guztiak atara eta fender jatan hasi ziren,
janaria zela zentsatu. orduan arduraduna etorri eta katamotzek
akatu zituen, eta orduan kobra bat etorri eta hozka esin zion

Gero kobra aske etorri ziren eta partan guztiak hil zituzten, eta
katamotzarekin pelea bat izan zituen

Bonroka 5 ordu irauan zuten baina azkenean
katamotza korrika eskapatu zen eta kobrak
atzetik joan ziren

Kobra ia-ia katamotza arrapatu zuen baina kobar batekin
trapezatu zen eta zaurituta lurraan gertatu zen

Azkenean katamotza eta kobra lagunak egin ziren da
biak elkarrekin bizi ziren

3. eranskina

NIRE EMOZIOAK

Maitasuna

Egun batean BRYAN ARIZCUREN
Joan zen patxi larraizar eta
zen berria ez zituen lagunak.

Neska bat deitzen zela aitana ezan, zion
Kaixo BRYAN gelditu zen oso garria eta
ezin zuen itegin urdurarengatik.

BRYAN zegoen oso maitasunarekin
neska hori gustatzen zizalot
eta egun batean BRYAN ezan
zion bere neska lagun aver si nahi
zuen izan.

Tristura

Aitana ezan zion ezetz eta
BRYAN hasi zen megarz egiten.

BRYAN alegatu zen etxera eta ez
zuen nahi Jan eta ezer zegoen
oso tristea.

Zoriontasuna

Rafna alegatu zen Bi
lagun Jon z eta amaia artonies
eta egin zitoten BRYAN oparirik besarkadak
eta jarregarria.

BRYAN egon zen oso pozik eta
egon zen oso oso zoriontasuna.

4. eranskina

Unai Gimenez

Gozamena

Bizen behin mutiko bat jongo izenekoa eta 12 urte zituen. Ostegunak esnatu eta eskolara joan zen. Hataz egiten zuen buruakatu zen burua eta klasean ermidatzen zegoen. Bera klaseak ongi joan ziren eta ene asteneta bat izan zuen eta nota altua atona zuen. Klasea eta jeno geroa zen pixka bat idasten artan lagunekin ezin zen geroa asko zeren geroa entzuten zuten.

Amatsaldetako hastetan hasi zen duna egiten eta egundotan sartzen zen ez zuela galdituko. Ondan futbol taldeko entzuten zuten esan zuen oso txarra egiten zuela baina ez bazinon jongo abisatzen. Jendea hasi zen esaten ez dinkela jongo eta buruak jongo ziren jongo eta sei gahiago, Futbol zelaiara inistean derak izoztutik zuden hitzengatik baina aldatu ziren eta hasi ziren entzuten darenkin. Ondu endu entzuten eta gero zuten jongo izoztuta id ezin ziren mugitu baina segi ziren entzuten darenkin. Biktuzen laun gutxiak nekez hitzengatik.

Ondun jongo azken suntu zen. Dikera jongo behon suntu zen hain gutxi zegoen zeren zelu askona Diketik eta bere etxera joan zen oso gustura.