KONSTRUKTIBISMOA, HIZKUNTZA IDATZIA ETA ESKOLA

Irune Ibarra

Zarautzen, 2009ko irailaren 5ean

Nire esker ona Garbiñe Bereziartuari, euskara-orrazketarengatik,
zenbait itzulpen egiteagatik eta Interneten aurkituriko ilustrazioengatik

Era berean, eskerrak eman nahi dizkiot Karlos Quirogari, eginiko argazkiengatik

Mila esker Zarauzko Orokieta Herri Eskolako Haur Hezkuntzako
irakasleei, ikasleen lanak gurekin partekatzeagatik

Aurkibidea

1. Sarrera 7
2. Testu-zatiak argibiderako 15
Erreferentziak 91

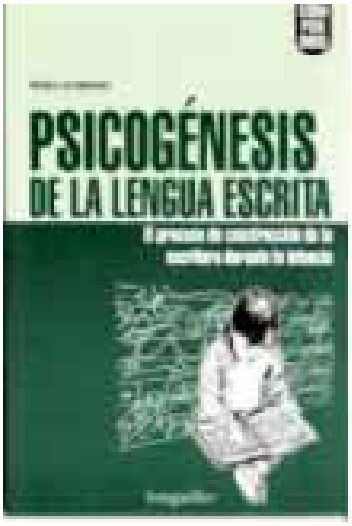
Sarrera 1

Hizkuntza idatziari eta eskolari buruz konstruktibistek idatzitako zenbait testu bilduta dituzue jarraian: Emilia Ferreiro-ren eta Ana Teberosky-ren hasierako ikerketetatik gaur egunera arte konstruktibismoaren eta hizkuntza idatziaren inguruan dihardutenen ahotsak dira. Ahots horien bidez konstruktibistek idazkerari eta horren inguruko auziei buruz zer dioten ulertuz joango gara. Niri argigarri suertatu zaizkit, eta zuentzat ere hala izatea espero dut. Liburu honek bi zati ditu: 10 orri inguruko sarrera bat (bibliografia atzean dago), eta, ondoren, pasarte edo aipuak, euskarara itzuliak. 1979tik gaur egunera bildutako pasarteak dira eta urteez gain liburuen barruan dauden zatiak direla gogoratu behar dugu, hots, testuinguru bat daukatela. Bibliografian dituzue aipatuta «jatorrizko testu» guztiak, liburuaren osotasunean hobeto uler ditzazuen eta gehiago jakin dezazuen. Testua arintzeko, irudiak, argazkiak… jarri ditut.

Hizkuntza idatzia lantzerakoan jarraitzen diozuen ildoari jarraitzen diozuela, ondoko lerroetan datorrena irakurtzera gonbidatzen zaituztet… eta ondoren, ERAIKI!

1.1 irudia. Emilia Ferreiro eta Ana Teberosky.

1.1 "HIZKUNTZA IDATZIAREN GARAPENA", "IDAZKERAREN PSIKOGENESIA", "EARLY WRITING DEVELOPMENT". HIZKUNTZA IDATZIAN BA AL DA HAUR PIAGETIARRIK?



1.2 irudia.
http://www.consudec.org/quelibro/psicogen.gif

"Idazten duen esku horren, begiratzen duten begi horien eta entzuten duten belarri horien atzean, pentsatzen duen haur bat dago" (Ferreiro, E.; Teberosky, A.)
http://www.slideshare.net/Barbaroli/psicognesis-de-la-lengua-escrita-1535601

Piageten teoriaren arabera, ezaguera logiko-matematiko eta fisikoez jabetzeko prozesuak aztertu ziren. Psikologia genetikoaren ikerketan, subjektua ez da inoiz izaten ohitura motor edo zentzumenezkoen multzo hutsa; diskriminazio pertzeptibo eta koordinazio pertzeptibo-motorrez gain, ezagutza lortu nahi duen subjektu bat dago; gauzak ulertu ahal izateko, nahitaez ezagutzak barneratu eta eraldatu egin behar duen subjektua; erregulartasunak, antzekotasunak edo aurkaritzak aktiboki bilatu eta kategorizazioak ezartzen dituen subjektua; objektuari zentzu bat ematen diona.

Subjektu kognoszente hori hizkuntza idatziaren literaturatik kanpo zegoen 1970. urte ingurura arte. Garai horretara arte kantitatea kontserbatzen ez duen ume batek nola irakurriko duen galdetu beharrean, kantitatea kontserbatu arte irakurtzen eta idazten erakusteak zentzurik ez zuela defendatu zen. Piaget-en eskolatik etorrita, Emilia Ferreirok gidatutako ikertzaile talde bat, Hego Amerikan, idazkera garapenaren barruan aztertzen hasi zen. Ikuspegi horren aurretiko garrantzitsuak daude bai Europan bai Estatu Batuetan. Ikertzaile horiek ikasten duen subjektuaren ikuspegitik birplanteatu zuten ikergaia. «Hitz idatziaren esparruan ikaskuntza beste era batean eraikitzen al da, beste ezagutzaarlo batzuetan ez bezala?» izan zen haien hasierako zalantza. Galdera horri erantzun nahian, ume piagetiarra (subjektu sortzailea, teorien egiaztatzailea, eta ezagutzaren eraikuntzan naturalki aktiboa) Piagetek eraman ez zuen beste eremu batean sartu zuten.

Umeei galdetuz Emilia Ferreirok eta Ana Teberoskyk *Los sistemas de escritura en el niño* idatzi zuten 1979an. Bide berriak ireki zituzten, ikerketaren funtsa «irakasteko modu»tik «ikasteko modu»ra igarota. Subjektua, ume aktiboa hartu zuten kontuan. bai eta hark kultura idatziaz dituen ikusmoldeak ere. Aurkitu zuten pentsatzen duen norbait, interpretazioak eraikitzen dituena, errealitatea bere erara egokitzen duen norbait. Hauek izan ziren une horretan lortu zituzten emaitzen ondorio batzuk:

1. Idatziari buruzko ezagutza eskolak erakutsi aurretik hasten da. Beraz, eskolaz kanpoko sorrera dauka.
2. Ezagutza hori garatuz joaten da, eta subjektuen adinarekin batera aldatzen da; ezin zehaztu daiteke aldaketa horren eta irakaskuntza sistematikoaren arteko harreman zuzenik (letrak Haur Hezkuntzan debekatuta zeuden garai hartan).
3. Umearen idazkeraren garapena garai zehatz batzuetatik igarotzen da.

Haurrak irakurtzean eta idaztean berez egiten duen bidea asko aztertu da harrezkero. Emilia Ferreiro-k aztertu du, Mexikon eta Argentinan; Ana Teberosky-k, Argentinan eta Katalunian; Hermine Sinclair-ek, Genevan; Yetta Goodman-ek eta Courtney Cazden-ek, Ipar Ameriketan; Downing-ek, Erresuma Batuan; Tolchinsky eta Levin-ek, Israelen; Tabosssi-k, Italian; Jesus Alegria-k eta haren lankideek, Belgikan; Rachel Cohen-ek, Frantzian; Brügelmann-ek, Dehn-ek, Spitta-k eta Günther-ek, Alemanian… (Oihartzabal L., 1991)

Haurrak irakurtzea lortu arte egiten duen prozesu horri *irakurtzen eta idazten ikastearen ikuspegi psikogenetiko* izena ematen dio Emilia Ferreirok, eta *idazketaren teoria psikogenetiko,* Teberoskyk (1984). *Hizkuntza idatziaren ontogenesia* izenburua daraman liburua argitaratu zuen Günther-ek 1989an. Bibliografia hispanoamerikarrean *hizkuntza idatziaren garapena* edo *idazkeraren psikogenesia*, eta anglosaxoian *early writing development* (baita *literacy* ere) esapideak erabili izan dira.

Hizkuntza idatziaren psikogenesiak eta hura lantzeko proposamenek Euskal Herrian ere eragin handia izan dute.

1.2 IRAKURTZEA ETA IDAZTEA EKINTZA SINBOLIKOAK DIRA KONSTRUKTIBISTEN USTEZ

Lehen orientabide nagusiak ezagutza-objektuarekin dauka zerikusia. Zer ikasten dugu irakurtzen ikasten dugunean? Zer ikasten dugu idazten ikasten dugunean? Konstruktibisten arabera, mezuak interpretatzen eta ekoizten ikasten dugu. Egia da irakurtzen dugunean paperaren gainean edo batzuetan pantaila batean marka beltz batzuk ikusten ditugula. Idaztean ere aztarna batzuk uzten ditugu. Baina, irakurri, markek esan nahi dutena ikusten dugunean soilik irakurtzen dugu. Testu idatzi bat ikustean markei soilik erreparatzen badiegu, kolorearen eta formaren alderdi materialari, kontuan izan gabe horiek gogorarazten, iradokitzen edo zehazten duten hori, orduan ez dugu irakurtzen. Letrak paperean jartzean gutxi gorabehera konpaktuak diren pigmentuak ikusten baditugu, ez dugu idazten. Horregatik diote irakurtzea eta idaztea ekintza sinbolikoak direla. Ekintza sinbolikoak dira, baita ere, jolastea, hitz egitea edo marraztea. Horien guztien ezaugarri komuna da ez direla diruditena (mugimenduak, gainazal baten gaineko trazu batzuk, soinu-uhinak), baizik eta adierazten dutena.

1.3 HIZKUNTZA IDATZIA ERAIKI EGITEN AL DA? ERAIKUNTZAZ UMEA AKTIBOA DA EZAGUTZAREN ERAIKUNTZAN ZERGATIK ERABILTZEN DA ERAIKUNTZA HITZA, ETA EZ BESTEREN BAT, HIZKUNTZA IDATZIAREN TESTUINGURUAN?

1.3 irudia. 6 urteko neskato bati hainbat sinadura egiteko eskatu diot, pertsonek nola sinatuko luketen ikusteko. Lerro desberdinak egiten saiatu da, pertsonen arabera… Sinadurei buruz bere eraikuntza propioa dauka.

Eraikuntza hitza ez da oso ohikoa, hizkuntza idatziaren ikaskuntzari buruz aritzean; gehienetan *ikaskuntza* hitza erabiltzen da. *Ikaskuntza* hitza ez dago gaizki erabilia, zeren eta ikasprozesu bat baitago. Dena den, konnotazio enpirista indartsua dauka. *Heltze* hitza baztertua dago, ez baita heltze-prozesu hutsa. *Desarrollo* hitza gutxi erabilia izan da gaztelaniaz, nahiz eta ingelesez gaur egun nahiko ohikoa den ***developmental literacy***ri buruz hitz egitea. Ziurrenik, gaztelaniazko literaturan *desarrollo* hain gutxi erabili izan da zergatik eta uste izan delako «espontaneoak» edo berezkoak ikasitakoak besteko lekua edo handiagoa betetzen duela. *Jabekuntza* hitza egokiagoa da, jabetze horren mekanismoak ez dituelako aldez aurretik epaitzen. Ferreirok dio hizkuntza idatziaren kasuan eraikitzearen zentzu hertsia erabil daitekeela, Piagetek haurrak errealitatea nola eraikitzen duen azaltzen duenean erabiltzen duen moduan, hau da: erreala existitzen da subjektutik kanpo, baina berreraiki egin behar da konkistatzeko. Hizkuntza idatzia berreraiki egin behar dute bereganatzeko.

Eraikuntzak hizkuntza idatzian ez dira ideia bitxiak, zirtoak, ingelesez *wonderful ideas* deritzenak. Hori baino gehiago dira. Eraikuntzak ez du esan nahi gauza batzuk eraiki egiten direla eta gero eraiki denaren batuketa lineal antzeko bat dagoela.

Umea aktiboa da, ez gauza asko egiten dituelako, baizik ingurunetik datorkion informazioa etengabe interpretatzen, berrantolatzen, ari delako. Umeek hasiera batean ez dute ikusten idazkera hizkuntzari lotua. Hori prozesu geldo eta luze baten helmuga da.

Oro har, eskola-praktikek idazkera-sistema ikusi beharreko objektu gisa aurkezten dute. Umeek objektua ikus eta berregin dezakete, baina ez diete uzten harekin esperimentatzen edo hura eraldatzen. Idazkera-sistema behaketa-objektu gisa aurkezten denean, helarazten den mezu ezkutua zera da: objektu hori beste batzuen jabetza dela eta umeentzat arrotza. Betierekoa eta mudaezina den objektu bat da, eta ezin da eraldatu, aldatu edo birsortu giza harremanen bidez.

Haurrak hurbiltze progresiboko hipotesiak maneiatzen ditu, «haur-teoria» aldaezinak, eta, idazkera-sistema interpretatu nahian, «hipotesiak» formulatu, frogatu eta birformulatu egin beharko ditu, baldin eta inguruneak aurkezten dizkion idazkerak interpretatzeko aski ez direla iruditzen bazaio edo hark eraiki dituen beste hipotesi batzuekin kontraesanean sartzen badira. Azken batean, jendarteak sortu duen sistema idatzia ulertu ahal izateko idazkera (berr)asmatu egiten dute beren eskemen arabera errazago barneratzeko, pixkanaka ezagutza-objektuaren ezaugarrietara egokituz joateko.

1.4 IRAKATS AL DAITEKE ERAIKI BEHAR DENA?

1.4 irudia. Ume hauek tren bat egin dute lorontziekin eta aulkiekin (K. Quiroga)

Umearen eraikuntza pertsonala gertatzen da umeak beste pertsona batzuekin (eskolan, bere kideekin eta irakaslearekin) eratzen dituen giza harremanen esparruan. Harreman horietan zehar umeak, eduki zehatzak ikasi ez ezik, horiek bereganatzeko modu eta estrategiak ere bereganatzen ditu (hots, errealitatean arakatzea eta eragitea ahalbidetzen dioten tresnak). Batera egiten den prozesu bat da.

Eraikitzen irakats daiteke, eta hala egin beharra dago. Eta inork ikaslea bere eraikuntza-prozesuan ordezkatu ezin duen neurrian, ezerk ezin du ordezkatu esku-hartze pedagogikoaren laguntzak eraikuntzan duen balioa.

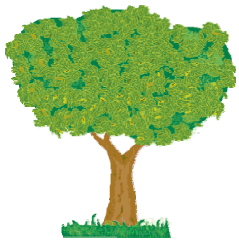
Idazkera-sistemari buruzko ezagutza lortzeko, umeek beste ezagutza batzuetan bezala jokatzen dute. Gizarte-ingurunean presente dagoen idazkerarekin duten interakzioan, idazkera-sistemari buruz ez ezik, testu idatziaren erabilera eta ezaugarriei buruz ere ematen diete informazioa. Lehen lerroak irakurtzeaz bat badakite eskutitz bat eta ipuin bat desberdintzen. Helduak irakurketa moztu badu, istorio baten bukaeraren zain gelditu daitezke.

Familia-praktikez gain, agerikoa da alfabetizatutako kultura batean jaiotzen diren gizabanakoek berehalakoan hartzen dutela kontaktua berarekin. Idazkeraren presentzia hiri-giroan etengabekoa da: kaleetan, eraikin ofizialetan, monumentuetan, telebistan…; azken batean, adierazpen publikoko tokietan. Idazkun grafikoen eszenografia horren presentziak hitz idatziaren bonbardaketa bat jasatera garamatza eta gure hiriak, I. Calvino-k dioen bezala, *spray*aren bidez, marmolean edo brontzean eginiko idatzien bidez edo iragarki-afixen bidez «idatzitako hiri» bihurtzen dira.

Eskola-ikasketaren azpian dagoen ezagutzaren eraikuntza prozesu gisa ulertzen badugu, orduan laguntza pedagogikoa ere prozesu gisa ulertu behar da. Ikuspegi konstruktibista ezin da uztartu metodologia didaktiko zehatz batekin. Ez dago metodologia didaktiko konstruktibistarik; dagoena zera da: izaera konstruktibista duen estrategia didaktiko orokor bat, laguntza pedagogikoaren doitze pedagogikoko printzipioak gidatzen duena eta kasuaren arabera metodologia didaktiko anitzetan zehaztu daitekeena.

1.5 ADIERAZLEA/ESANAHIA

Umearentzat oso estimulu garrantzitsua da kultura idatzian murgiltzea, zeren eta modu horretara zeinu grafikoen (adierazleen) eta horiek adierazten dutenaren (esanahiaren) arteko erlazioaren kontzientzia hartuz joango baita.



← Adierazia →

Kontzeptua edo edukia, zuhaitza zer den gu guztiontzat.

z/u/h/a/i/t/z

← Adierazlea →

“zuhaitz” hitza entzuten dugunean gure garunean sortzen den arrasto fisikoa.

1.5 irudia.

http://mitribuurbana.zonalibre.org/archives/arbol.gif

1.6 HIZKUNTZA IDATZIAK BI ARLO DITU. IDAZKERA (EZAGUTZA TEKNIKOA, NOTAZIO-SISTEMA) + HIZKUNTZA IDATZIA (LITERATURA-EZAGUTZA)

1.6 irudia. Haur Hezkuntzako ume baten egunerokoa: PARKERA JOAN GINEN PIRRITX ETA PORROTXEN BIDEOA IKUSI GENUEN.

Hizkuntza idatzia batez ere objektu sozio-kulturala da, gizateriaren «teknologia» kolektiboa, mendeetan zehar gizarteek izan dituzten zenbait arazo konpontzen laguntzen ari dena. Horregatik, hizkuntza idatziak bere tokia du eskolako curriculumetan. Eskolatik harago ezagutza-objektu horrek erabilerarik edukiko ez balu, ez litzateke izango eskolako eduki funtsezko bat. Bi alderdi desberdintzen dira:

- Idazkera-sistema paper batean gauzatzea ahalbidetzen duena. (Idazkera-sistemaren barneko propietateak adierazten ditu: beraren karaktereak, sintaxia edo semantika, notazio-sistema gisa; edo «idazketaren beraren ezagutza da, haren propietate formalena»).
- Hizkuntza idatzia hizkuntzaren aldaera bat da, bereziki idazteko erabiltzen dena. Mota askotako testuak ekoizteko eta interpretatzeko erabiltzen da, askotariko funtzio eta ezaugarriak dituzten testuak. Hizkuntza idatziaren bereizgarri nagusiak beraren ezaugarri instrumentalak dira.

Bi alderdi horiek (idazkera-sistema eta hizkuntza idatzia) txanpon beraren (hizkuntza idatziaren) bi aldetzat hartu behar dira.

Ikasten duen haurrak behar bezala ezagutu behar ditu bai propietate formalak bai instrumentalak. Ikasketak bi puntu hauek izan beharko lituzke kontuan: idazkera eta hizkuntza idatzia. Baina errealitatean, kasu gehienetan, alderdi formalak bakarrik hartu izan dira kontuan.

Idazkerarako sarbidea norbere ekoizpen idatziaren bidez bizkorrago egiten den arren, hizkuntza idatzirakoa helduen bidez egiten da, jendaurrean irakurri edo hitz egiten dutenean.

Hizkuntza idatziari buruzko gaitasunak eta idazkerari buruzkoak bereizi behar dira, eta ez da nahasi behar ekoizpen grafikoaren maila hizkuntza idatziarekin. Bereizketa horrek zenbait abantaila ditu: umeak hizkuntza idatziarekin harremanetan hastea idazkerako banakako teknika grafikoekin baino lehenago eta harantzago; umeak material tipografikoarekin murgiltzen hastea, eta ez soilik eskuz idatzitako materialarekin (puntuazioa, orrikatzea, paragrafoak… inprentaren bidez transmititzen dira, eta soilik eskuz idatzitakoarekin galdu egiten dira); azkenik, helduen ereduak aurrez aurre jartzearen abantaila da umeak testuak ekoizteko eta interpretatzeko prozesuaren arlo guztietatik pasaraztea.

Idazkerak eta hizkuntza idatziak garapen-maila desberdinak izan ditzakete haur berberarengan. Beraz, hizkuntza-maila alde batetik ebaluatuko da, eta ekoizpen grafikoaren kalitatea bestetik.

1.7 LANAREN ARDATZA, TESTUEN IRAKURKETA ETA IDAZKETA (GIZARTE-ERABILERAKO TESTUAK) ETA ALDI BEREAN IDAZKERAREN SISTEMA KONBENTZIONALAREN IKASKUNTZA

Konstruktibisten ustez, irakurtzen eta idazten irakastearen helburua izaten da, eskola-garaiaren hasieretan ere, testuak ekoitz eta interpreta ditzaketen umeak prestatzea apurka-apurka, gainera, idazkera-sistema konbentzionalaren erabiltzaile hobeak izateko. Horrenbestez, lanaren muinak izan behar du testuak —gizarte-erabilerako testuak— irakurtzea eta idaztea eta, aldi berean, idazkera-sistema konbentzionala ikasteko prozesua ahalbidetzea.

Norabidea honek izan behar du: testu idatzitik, mintzairaren notazio idatziaren emaitza den horretatik, bere idazkerara. Lehenengo hizkuntza idatzia, gero hizkuntzaren idazketa. Argudio horrek oinarriak ditu haurraren garapenaren, kulturaren eta hizkuntzaren aldetik. Horien arabera idazteko ez da nahikoa —eta ez da erabat beharrezkoa— sistema alfabetikoa goitik behera ongi ezagutzea, zeren eta idaztea testuak ekoiztea baita eta idazkera hizkuntza idatziarekin transmititu nahi diren esanahiekin lotzen baita.

Testu-zatiak argibiderako 2

2.1 GAUR EGUN KONSTRUKTIBISMOA MODAN DAGO

2.1 irudia.

http://www.grupo1.wikispaces.com/Constructivismo?f=print

Batzuetan, gisa honetako adierazpenak entzuten dira: «Irakaskuntzan dena asmatuta dago; orain, konstruktibismoa dago modan, lehen konduktismoa, eskola aktiboa, matematika modernoa edo psikomotrizitatea egon ziren bezala». Pentsatzeko modu arrunt horretan zati bat egia da, baina gehiena iruzurra. Gertatzen dena zera da: garai guztietan sortzen direla bide berriak irekitzen dituzten teoriak. Baina kontua da, eta hemen dago iruzurra, horrek ez duela justifikatzen geldotasunezko jarrera hori eta norberaren jarduera profesionala hobetzeari uko egitea.

Maruny Curto, L; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

2.2 PEDAGOGIA ARTE BATEN ANTZEKOA DA, MEDIKUNTZA-ARTEAREN ANTZEKOA

Piaget, Jean (1982)

Psikologian aurrerapen batzuk izan dira, pedagogoek erabili beharko lituzketenak. Hori bai, psikologia zientzia bat da, gertaerak azaltzen ditu, baina azalpen bat ezin da zuzen-zuzenean aplikatu. Horrela balitz, preskripzio antzeko bat bihurtuko litzateke. Nik uste dut eskolan badaudela faktore batzuk (gelako antolaketa, umeen maila sozio-kulturala, kezka politikoak, giza harremanak eta abar) irakaskuntzaren zeregina zailtzen dutenak. Horregatik, irakasleek ezin dituzte soilik edukiak irakatsi. Modu berean, ezin da pentsatu eskola-ariketetan bakarrik, baizik eta ikasketa-egoeretan. Hori da arte pedagogikoa...

(Constance Kamii-k esandakoa, Teberoskyk egindako elkarrizketan, (2006).)

2.3 ERRETORIKA KLASIKOA ETA PEDAGOGIA BERRIA. ELKARREN AURKAKOAK AL DIRA?

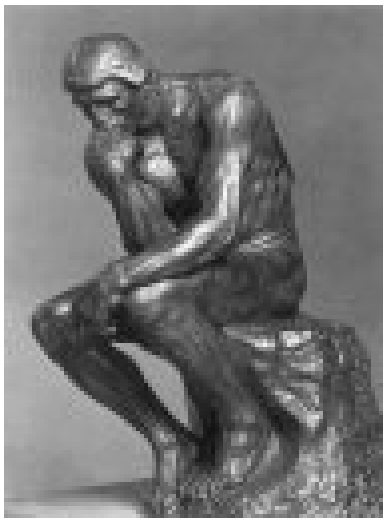
Irakaskuntzan bi ikuspegiek (erretorika klasikoak eta pedagogia berriak) izan dute zuzenketa-efektu baten moduko zerbait: ohiko ikuspuntuaren arabera ereduen erabilera zuzena nabarmendu behar zen, eta testuaren forma onaren propietateak bereganatu. Prozedurak oinarrituta zeuden ereduzko testuen azterketan eta horien imitaziozko ariketetan. Hasiera batean, prozesua nahiz testua (emaitza gisa) ziren ikusmolde horren ardatz. Baina praktika pedagogikoan hasierako proposamenak aldatuz joan ziren, preskriptiboegi eta zurrunegi bilakatu ziren arte. Modu horretan, hasierako prozesuarekiko interesa... une bakar batean fokalizatuta gelditu zen, estiloaren berregitean eta testuaren errepikaketan, zeinak eredu kanoniko gisa funtzionatzen baitzuen.

Erantzun gisa, pedagogia modernoak balioa eman zien inspirazioari eta sormenari, eta adierazi zuen idaztea adierazpen pertsonalerako aukera bat zela. Begi-bistakoa da Eskola Berriaren edo Eskola Aktiboaren eragina. Kasu honetan ere, hasierako proposamenak preskripzio zurrun bilakatu ziren, askotan inolako justifikaziorik izan ez arren. Pedagogia berriaren xede dira idazten duenaren sormena eta adierazpena. Hala ere, gaur egun, postmodernismoaren eraginez, pedagogia aktiboaren jarraitzailerik sutsuenak erretorika defendatzera igaro dira.

Benetan aurkakoak al dira imitazioa eta asmakuntza, publikoarekiko arreta eta adierazpena? Asmakuntzak —oro har, urraketa, eskandalu, anomalia, zoramen, desbideraketa, arau-hauste... gisa definitua—arauaren beharra dauka, ereduena, legearena... Hemen azalduko den proposamenak ez du nahi ikuspegi bi horietako bati ere uko egiterik: erretorika klasikotik erreferentziazko eredu onen erabilerari eusten diogu; horiexek izango dira testuen *inventio*an eta partzialki *compositio*an eragina izango dutenak. Pedagogia berritik ikasketaren alde konstruktibistaren garrantziari eusten diogu; horrek izango du eragina hasiera batean *compositio*an eta *scriptio*an, eta, gero, eraldaketa bidezko *inventio*ari tokia egiten zaio.

Teberosky, A. (1992)

2.4 HAUSNARKETA BEHAR DA



2.2 irudia.

http://www.epdlp.com/pintor.php?id=356

Lagungarri al da lerro teoriko guztien dibulgazioa, ikertzaile eta irakasleok egiten dugunari buruzko hausnarketa batek lagundurik ez badator? Ez al ditugu denok nahasten hausnarketa «etiketekin» eta norabidea dogmarekin? Zertan laguntzen diogu elkarri, irakasleei *ad hoc* sortutako ereduak proposatzen dizkiegunean eta irakaskuntza-ikasketa prozesuaren ekoizpen edo informazio errealetik kanpo nomenklatura-zerrendak proposatzen dizkiegunean?

Ez zait arrazoizkoa iruditzen teoriaren eta praktikaren arteko etena irakasleei soilik egoztea. Idazkerari dagokionez, ikerketa, nahiz eta ugaria izan, nahiko oraintsukoa da eta oraindik ez dauka esku-hartze pedagogikoko esparru osaturik. Bestalde, ikertzaileen eta irakasleen arteko trukea edo harremana geldoa eta nekagarria da.

Teberosky, A. (1992)

2.5 HIZKUNTZA IDATZIAREN JABEKUNTZAK IRAKURKETA BERE BAITAN BILTZEN DU, BAINA EZ DU IDAZKETAREN AURRETIK JARTZEN. EZ BANANDU, BIDERKATU

Eskola-tradizioak irakurketa eta idazketa banatzera ohitu gaitu; guk banaketa hori arbuiatu egiten dugu, eta harreman bikoitza proposatzen dugu (bikoizketa edo biderketa) subjektuaren eta ezagutza objektuaren artean (hizkuntza idatzia), rolak bikoiztuz. Subjektua da ikasten duen subjektua (umea), idazten eta irakurtzen duena, berak idatzitakoa edo besterena zuzentzen duena (zuzenketak irakurketa mota bat baitakar), beste batek idatzi dezan diktatzen duena, irakurri egiten duena gero idazteko, idatzi edo irakurri duena iruzkintzen edo laburbiltzen duena…

Teberosky, A. (1988)

2.6 IDAZKERA EZ DA SOILIK KODE GRAFIKOA: OBJEKTU LINGUISTIKOA DA

Idazkera ez da soilik kode grafikoa, idazkera objektu linguistikoa da. 1970eko hamarkadan Frantzian hitz egindako hizkuntza "ahozko kode" gisa aurkezten zen, eta hizkuntza idatzia "kode grafiko" gisa, eta biek objektu bera "kodetzen" zutela uste zen: "hizkuntza".

Blanche Benveniste, C. (2002)

2.7 AHOZKOA/IDATZIA

Ahozkoa/idatzia harremana eratorritako harreman gisa ulertzea ekidin behar da. Hizkuntza idatzia ez da hizketaren transkripzio-kodea, baizik eta hizkuntzaren adierazpen grafikoa.

Ferreiro, E. (1986)

Hizkuntza idatzi bat ez da transkribatutako ahozko hizkuntza bat; fenomeno linguistiko eta kultural berri bat da.

Ferreiro, E. (1999)

Ohikoa da idazkera-sistemaren notaziorarekin zerikusia duten alderdiak "kode"ari buruzko alderdi gisa izendatzea. Hemendik aurrera, *notazio-sistema* terminoa edo, zuzenean, *idazkera* erabiliko dugu.

Teberosky, A. (1993)

2.8 KODETZEA/ERREPRESENTATZEA. HIZKUNTZA IDATZIAREN JABEKUNTZAK KODEAREN IKASKUNTZA BERE BARNEAN BILTZEN DU, BAINA EZ DA HORI BAKARRIK. ONDORIOAK

Idazkera transkripzio-kode baten gisa ulertzen bada, beraren ikaskuntza teknika baten jabetza bilakatzen da. Idazkera adierazpen-sistema gisa ulertzen bada, ordezko objektu gisa, hizkuntza adierazi nahi duen objektu gisa, beraren ikaskuntza ezagutza objektu berri baten jabetza bihurtzen da, hau da, ikaskuntza kontzeptual bat da.

Idazkera soinuen transkripzioen kodetzat hartzeak zera dakar: irakurtzerakoan eta idazterakoan trebetasun pertzeptibo-motorrak direla jokoan daudenak.

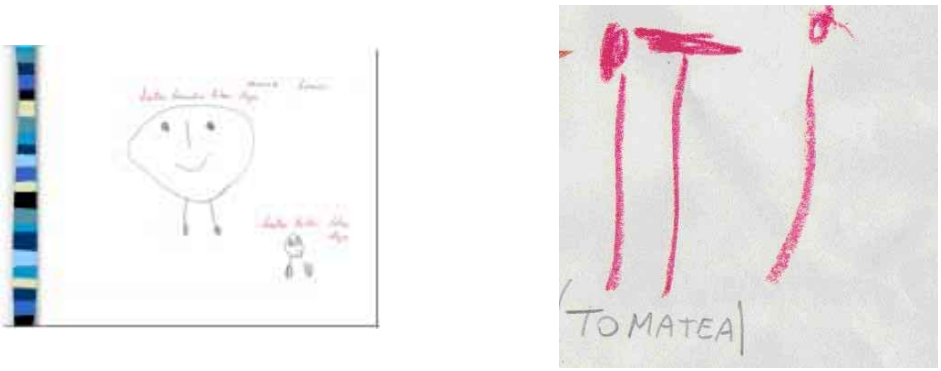
Ferreiro, E. (1988)

[…] Ikusmolde horretatik datozen irakurketarako eta idazketarako prestakuntza-programek diskriminazioaren ariketa lehenesten dute, erabilitako unitateen izaera inoiz zalantzan jarri gabe; horrenbestez, ikaskuntza teknika baten jabekuntza da. Hizkuntza, bere horretan, "komatxo artean" jartzen da, edo, hobeto esanda, soinu sorta bat baino ez da (adierazle-mailan soinu-kontrasteak). Arazoa zera da: soinu-adierazlea esanahitik banatzerakoan, zeinu linguistikoa apurtzen, txikitzen dugula.

Idazkera ezagutza-objektu bat da haurrarentzat. Hizkuntza idatziaren eta ahozko hizkuntzaren arteko lotura ez da bat-batean atzematen (ulertzen). Forma grafiko konbentzionalak eta horien konposizio-arauak ulertzeko asmoz, haurrak hipotesiak egiten ditu, baina ez umeak bakarrik: edozein hizkuntza darabilten haurrengan garapen-maila zehatz batzuk daudela frogatu izan da.

Idazkera objektuaren ezaugarriekin lotu dezake haurrak, hasiera batean. Hots, handia den animalia letra askorekin edo handiekin idatziko du, eta txikia dena letra/sasiletra gutxirekin edo letra txikiekin.

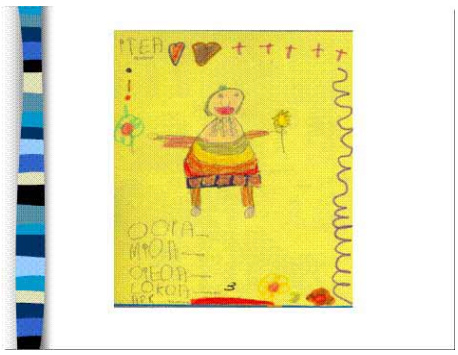
Ferreiro, E. (1986)



2.3 irudia.

Idazkeraren psikogenesia:

Haurrak, idazkera zer den bila ari delarik, pentsa dezake soilik bokalak idazten direla (silabaka idatz dezake….).



2.4 irudia.

Pixkanaka, prozesu batean, idazkerak grafema-fonema loturarekin zerikusia duela konturatzen den arte.

2.5 irudia.

Zer dira idazkera, ortografia eta puntuazioa haurrentzat? liburutik ateratako laburpena.

Idazkera, kodetze-sistema gisa ulertu beharrean, errepresentaziotzat hartzeak ondorio asko ditu, besteak beste pedagogikoak: kode bat ikasten duen subjektua pasiboa da; adierazpen bat ikasten duen subjektua hipotesiak formulatzen dituen subjektua da. Irakasle naizen aldetik, akatsak mekanikoak ez balira bezala balioetsi behar ditut, zeren eta akats batek kontzeptualizazioan aurrerapauso bat egon dela adieraz baitezake.

Ferreiro, E. (1999)

Hizkuntza idatziak zer errepresentatzen duenaren aurkikuntza esan nahi du. Zeren eta ahozko hizkuntzaren funtsezko elementu batzuk ez baitira adierazpenean erregistratzen (intonazioa, kasurako, nola erregistratuko genuke?); zeren eta hitz guztiak berdin tratatzen baitira, nahiz eta "klase" desberdinen barruan egon; zeren eta esanahi-antzekotasunak ez baitira kontuan hartzen eta soinu-antzekotasunak hobesten baitira; zeren eta berdintasun kontzeptualen bizkar adierazpenean desberdintasunak sartzen baitira.

Ferreiro, E. (1988)

Gainera, irakasle garen aldetik, akatsak mekaniko ez balira bezala balioetsi behar ditugu, zeren eta akats batek kontzeptualizazioan aurrerapauso bat egon dela adieraz baitezake.

Ferreiro, E. (1999)

2.9 HELDUAREN IKUSPUNTUTIK SORTUTAKO IKASKUNTZA-TEKNIKAK. HIZKUNTZA IDATZIAREN EREDU KONBENTZIONALA IMITAZIOZ BERREGITEN / FORMA GRAFIKOAK ADIERAZTEKO EDO ASMATZEKO EGOERAK ERRAZTU

Helduaren ikuspuntutik sortutako ikaskuntza-teknikak, nagusiki honetan oinarritzen dira: haurrak hizkuntza idatziaren eredu konbentzionala imitazioz berregiten saiatu behar du; ez zaio erraztasunik ematen, ideiak edo kontzeptuak komunikatzen dituzten forma grafikoak paperean adieraz edo asma ditzan.

Leal, A. (1987)

2.6 irudia.

Ilustrazio honek oso ondo adierazten du komunikazioaren oinarrizko haustura hori.

Ferreiro, E. (1988)

2.10 AHOZKO HIZKUNTZAREN ETA MARRAZKIAREN PROZESU KONSTRUKTIBISTEN ARTEKO DESBERDINTASUNA

Ahozko hizkuntzaren prozesu konstruktibistan, haurrari bere komunikazio-forma propioetara askatasunez jotzen uzten zaio, gizarte-inguruneak inhibitu gabe edo hitz bat modu zuzenean errepikatzera behartu gabe. Hizkuntza idatziaren prozesu konstruktibista oro har galgatua eta ordezkatua izaten da, eredu zuzeneko berregitearen eta errepikatzearen bidez. Onenean ere, haurra idazkera konbentzionalaren antza duten formak imitatzen hasten den unetik eredua pausoz pausoz kopiatzen uzten zaio, beti modu imitakorrean.

Haur-marrazkiaren prozesuari dagokionez, ikuspegi helduak oso positiboa den garapen bat izan du: gaur egun uste da ekintza hori ez dela ikasi behar beste marrazki baten kopia edo kalkoa eginez; aitzitik, haurrak paperaren gainean adierazi nahi duen horren interpretazio propioa landu behar du.

Leal, A. (1987)

2.7 irudia. HHko haur baten marrazkia. Ingelesez eta suedieraz etxean, eskolan euskaraz kostata. Aho-kartzela egoera horren adierazle al da?

Hizkuntza idatzian, aldiz, helduak ez du jartzen haurra ideia bat grafikoki sinbolizatzeko aukera zabaleko perspektiba baten; aitzitik, umeari hainbat modutan erakusten dizkio kode alfabetikoaren unitateak, zeinen arauak aldez aurretik ezarrita baitaude. Era horretan, haurrak ez dauka horiek erlatibizatzeko inongo aukerarik, inoiz ez baitu bere burua ikusten eraikitzeko beharrean, soilik onartu egin baititu.

Leal, A. (1987:163)

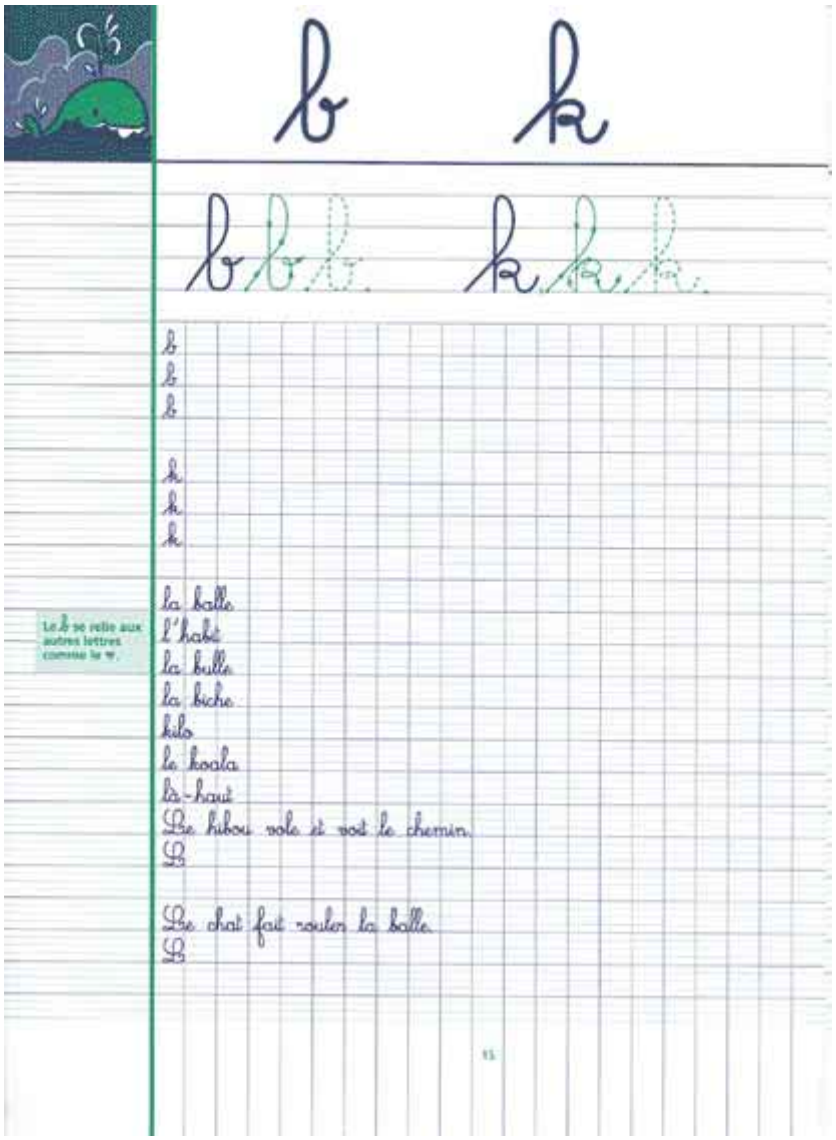
"Marraztea"ren eta "idaztea"ren arteko desberdintasunak funtsezko garrantzia dauka. [...] Marrazterakoan, eremu ikonikoan egoten da: grafismoen formek garrantzia dute, objektuen forma berregiten dute eta. Idazterakoan, eremu ikonikotik kanpo egoten da: grafismoen formek ez dituzte objektuen formak berregiten, eta haien espazio-antolaketek ere ez dute objektuen ingerada berregiten. Horregatik, erabilitako formen zorizkotasuna eta horien lerro-ordenamendua dira lehen ageriko ezaugarriak Haur Hezkuntzako idazkeretan. Zorizkotasunak ez du ezinbestean konbentzionaltasuna adierazten. Hala ere, forma konbentzionalak ere oso goiz agertzen dira. Umeek ez dituzte beren ahalegin intelektualak letra berriak asmatzera bideratzen; letren formak gizartetik jaso eta diren bezala hartzen dituzte.

Ferreiro, E. (1988)

Idaztea eragotziz (hau da, testu bat ekoiztean hipotesiak saiatzea ukatuz) eta kopiatzera behartuz (hau da, beste batek trazatua errepikatzera behartuz, haren egitura ulertu gabe) ikastea eragozten diogu haurrari, hau da, bere kabuz aurkikundeak egitea.

Ferreiro, E.; Teberosky, A.(1979)

2.11 ARLO PERIFERIKOAK/ZENTRALAK



2.8 irudia. Frantzian lehen mailan erabiltzen duten koadernoak, 2 mm-an, ezkertientzako berezitasunak ditu.

Haurrak, benetan hizkuntza idatzia zer den jabetu dadin, hasieratik horren barneko ulermena lortu behar du. Umeei letrak egiten eta hitzak osatzen erakutsi zaie, baina ez zaie hizkuntza idatzia erakutsi. Horrenbeste azpimarratu da idazkeraren mekanika, ezen hizkuntza idatzia ahaztu egin baita.

Perelstein de Braslavsky, B. (1995)

Umeei hizkuntza idatzia erakutsi behar litzaieke, eta ez, letren idazketa.

Vigotsky, L. (1979: 178)

Badaude idazkera-sistemaren arlo batzuk alda daitezkeenak, errepresentazio-sistemaren izaera alfabetikoari eragin gabe. Adibidez, gure letren forma aldatu egin daiteke, eta horrek ez du inola ere bestelakatzen sistemaren izaera: idazkeraren noranzkoa (ezkerretik eskuinera) ere alda daiteke, sistemaren izaera alfabetikoa aldatu gabe. Sistema alfabetiko bat ez da definitzen marka batzuen erabileraren bidez. Errepresentazio alfabetikoak bereiztean datza, hain zuzen, hizkuntza errepresentatzeko moduan, eta horrek ez dauka inolako zerikusirik letren formarekin, zeinuen noranzkoarekin, grafia berezi gehigarriekin… eta abarrekin.

Ferreiro, E. (1989)

2.12 ALDERDI FIGURALA

Haur-idazkerak aztertzeko ohiko modua da ekoizpen horien alderdi figuralei soilik erreparatzea, alderdi konstruktibistak aintzat hartu gabe. Alderdi figuralek zerikusia dute trazaketaren kalitatearekin, formen espazio-antolaketarekin, noranzko nagusiarekin (ezkerretik eskuinera, goitik behera…) edo banakako karaktereen noranzkoarekin… Alderdi konstruktibistek adierazi nahi denarekin dute zerikusia eta adierazpenetan bereizkuntzak egiteko erabilitako bitartekoekin.

Ferreiro, E. (1997)

Irakurketa eta idazketa ez dira guztiz prozesu pertzeptiboak (ikusmenezkoak eta entzumenezkoak), baizik eta bi aurpegi dituen txanpon bat osatzen dute: bata pertzeptiboa eta bestea konstruktibista. Bai irakurketak, bai idazketak prozesu konplexuak dira, zeinetan beti "gehitzen" zaion ezagutza linguistikoa gertaera pertzeptiboari.

Teberosky, A. "La relación texto imagen" (2006)

2.13 ALDERDI FIGURATIBOAK BIGARREN PLANO BATEN JARTZEA BEHARREZKOA IRUDITU ZITZAIGUN

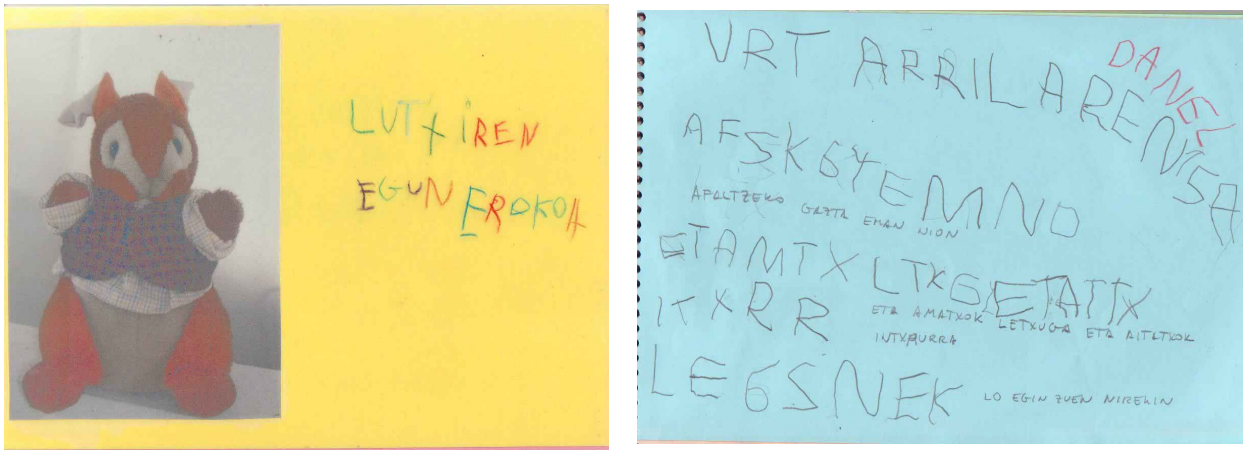
Idazkeraren arlo figuratiboa (motrizitate-kontrola, idazteko gailuaren erabilera, abiadura, espazioaren konstrikzioa, mugimendu horizontalak edo bertikalak, ondo marraztutako letrak, inbertsioak…) garrantzitsua da, baina sarri askotan ekoizpen idatzien puntu garrantzitsu bakartzat jo izan da. Alderdi figuratiboetan fokalizatzeak garapeneko alderdi garrantzitsuagoak iluntzen zituela ikusi zen. Horregatik, alderdi figuratiboak bigarren plano batean jartzea beharrezkoa iruditu zitzaigun, alderdi konstruktibistak ager zitezen. Alderdi konstruktibista horiek ez dituzte kontuan hartu haur-psikologoek (ezta Piagetenen teoriaren eragina izan dutenek ere).

Ferreirok esana

Grafiak ongi trazatzen jakitea ez da ezinbestekoa idazkeraren ezagutza bat izateko. Trazuan erabat trebea izan ez arren, idazten jakin daitekeela uste dugu. Ziurrenik, ezintasun motor zehatzetan pentsatzen badugu, ikusiko dugu ez dela ezinbesteko baldintza, trazuaren gaia beste bitarteko batzuekin konpon daiteke eta. Horrek ez du esan nahi halakorik irakatsi edo ikasi behar ez denik, baina beharbada bere tokian jartzen du, eztabaida hori beste parametro batzuetatik fokatzera eramaten gaitu, justifikatutako erabakiak hartu ahal izan ditzagun.

Fons Esteve, M. (2004)

2.14 ESANAHIAREN ETA IDAZKERAREN ARTEKO HARREMANAK EZ AL DIRA OSO ABSTRAKTUAK? ZENTZUA DUTEN EGOERETAN ERABILTZETIK SISTEMA EZAGUTZERA



2.9 irudia. HHko ume hauek maskotaren bidez egunerokoa idazten dute. Maskota beste herri bateko eskola batekin partekatzen dute.

Baina ez al dira abstraktuegiak esanahi-harremanak idazkeran? Idazkera-sistemaren egituratik begiratzen badiegu, hala dira. Letrek beren artean dituzten harremanak eta soinuekin dituztenak (soinu horietako batzuk ahoskatu ere ezin dira egin) abstraktuak dira. Alabaina, erabileratik begiratzen badugu, idazkera ez da abstraktua. Taldeko fitxategian izenak eta helbideak idazteko erabiltzen dugunean, zentzua dauka eta oso zehatza da. Berdina gertatzen da, bizi diren kalea plano batean aurkitzen dutenean. Soilik sistematik ikusita eta aztertuta da idazkera abstraktua.

[…] Baina sistema ezagutzea ez al da ezinbestekoa idazkera erabili ahal izateko? Eta horrek bigarren orientazio-gakora garamatza. Muturreko zailtasunetan ere behin eta berriro esango dugu ikaskuntzaren noranzkoa dela *zentzuzko egoeretako erabileratik sistemaren ezagutzarakoa.*

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

Lan pedagogikoaren funtsezko legeak "sinpletik konposatura joatean datza, ezagunetik ezezagunera; eta, silaba hitza edo esaldia baino sinpleagoa izan arren, inolaz ere ez da zehatzagoa, zehatzena esaldia baita, haurrak ezagutzen duen ideia bat adierazten duelako". Gauza sinple baina abstraktu bat haurrarentzat askoz ere zailagoa izan daiteke konplexua baina zehatza den beste bat baino".

Lerner De Zunino, D.; Palacios De Pizani, A. (1996)

2.15 ERAIKITZEAREN ALDE FORMALA ESANAHIA ERAIKITZEN BETI? ESANAHIA ALDERDI MEKANIKOAREN KONTRA JARRI DA, BAINA EZ DAGO UMEAK EGIN BEHAR DUEN LAN FORMALAREN AURKA

Une batzuetan badirudi haurrak soilik eraikuntzaren arlo formaletan dabiltzala lanean, haren esanahiaz batere kezkatu gabe. Formak ongi barneraturik ez daudenean, badaude erabat formalak diren laneko uneak —beharbada, oso laburrak—.

[…] Bestalde, eskola tradizionalaren lan mekanikoaren alternatiba izan nahi duten proposamenak umeak egiten duenaren esanahia bilatzen saiatzen dira. *Esanahi*aren kontzeptua, gauza guztien gainetik, mekanikoari kontrajarrita agertzen da, subjektuaren interesekiko loturarik ez balu bezala, baina ez zaio kontrajartzen umeak berak egin behar duen lan formalari.

Ferreiro, E. (1989)

2.10 irudia. HHko haur hau 2 zenbakia egiten saiatzen ari da; erabat lan formala da.

2.16 PSIKOMOTRIZITATEA KENDU?

Baina ez al da garapen psikomotorra garapen kognitiboaren funtsezko oinarri bat eta, beraz, irakurketarena eta idazketarena ere? Egia esanda, ez dut iradoki psikomotrizitatea baztertu beharra dagoela. Arazoa da pentsatzea psikomotrizitate-ekintzek irakurketa- eta idazketa-ekintzak ordezkatu behar dituztela Arazoa dago *beraz* lokailuaren erabileran. Testuen interpretazio eta ekoizpenetan parte-hartze aktiborik gabe nekez eraikiko dituzte, hizkuntza idatziari buruzko ezagutzak psikomotrizitate-ariketetatik abiatuta. Eta *testuak* diodanean esanguratsua den edozein unitate-tamainari buruz ari naiz, hitz batetik hasi eta bolumen batean buka.

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

2.11 irudia. Grafomotrizitatea idazkerari aplikatutako psikomotrizitatea da.

2.17 SOILIK HIZKUNTZA IDATZIA KOMUNIKATZEKO? EDERTASUN ESTETIKOA BERRESKURATU

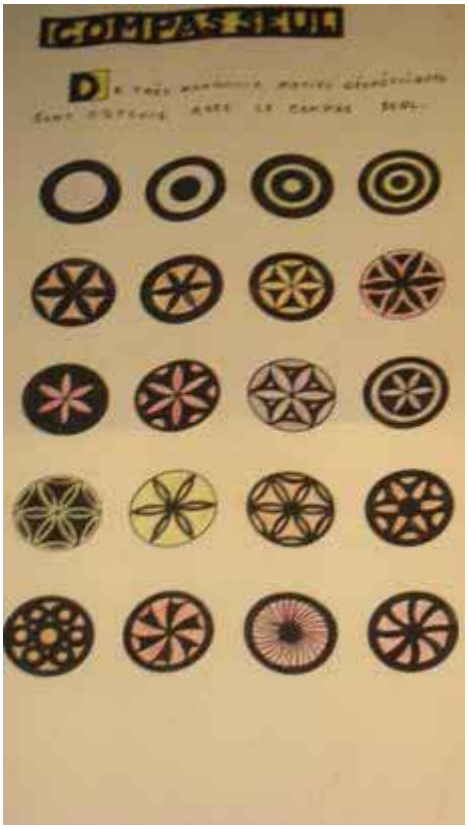
2.12 irudia. Grafittiak ikastetxe bateko horman (K. Quiroga).

Hizkuntza idatziaren funtzioa soilik komunikazio moduan nabarmentzea ez da aski. Hizkuntza idatziak ez du bakarrik komunikatzeko balio: orobat balio du hausnartzeko, idatzi izan dena berrikusteko, objektu eder bat lortzeko, jolasteko, ezaugarri zehatz batzuk dituen objektu grafiko bat lortzeko eta abarrerako.

Ferreiro, E. (1989)

Eta, gainera, letrak ederrak dira. Letren edertasun estetikoa azpimarratzea errebindikatu nahi dugun eskolako lanaren arlo bat da. Egia da kaligrafiak ospe ona galdu duela. Merezita, noski, baina ez kaligrafiarengatik berarengatik, baizik eta haren lanketaren hustasunarengatik, esanahirik eta erabilerarik gabe egiten denean, justifikatu gabeko ekintza motor soil gisa lantzen denean. Aldiz, umeak gozatu egiten du titularrak "marraztuz", tipo kaligrafiko berriak asmatuz, ederrenak iruditzen zaizkionetan trebatuz. Nahikoa da nerabeen ***graffiti*** kaligrafikoak ikustea.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)



2.13 irudia. Baionako Euskal Museoan ateratako argazkia. Konpasarekin eginiko formak, euskal kutxetan eta beste zenbait tokitan agertzen direnak. Polita izan daiteke gelan idazkera-ariketen osagarri gisa lantzea. (K. Quiroga)

2.18 NOIZ ETA NOLA ZAINDU ARLO FIGURALAK?

Haurrarentzat esanguratsuak diren testuen edizioa zaindua denean, letra politak marraztearen plazera sartzeko modu ezin hobea da. Ez dezagun ahatz kultura askotan —ekialdekoak, islamikoak, eta abar— kaligrafia espezialitate artistiko bat dela, ikergaia eta lehiaketarako gaia ere bai. Horraino heldu gabe, eskolan dagokion garrantzia berrezar genezake. Logotipoetan, iragarkietan, izenburuetan, liburuetan, eta beste hainbat tokitan aurkitzen ditugun letra motak iruzkindu, adierazi nahi ditugun ideiekin duten harremana frogatu…

Kasu batzuetan zeregina sinplea izan daiteke, idaztera goazenaren ezaugarriak oso modu zehatzean murriztu ditugulako: adibidez, eskolako ekintza bat, marrazki bat… egin den orriaren toki zehatz batean norberaren izena jarri; edo etxean ohar bat utzi, etxera lehenengo heltzen denak ogia eros dezan… Kasu horietan, edukia ez ezik, idazkeraren forma, ezaugarriak eta asmoa ere argi daude. Emanda datoz, baita ere, aurkezpenaren forma, ortografia, kaligrafia, idazkeraren euskarri materiala, eta abar. Baina beti ez da horrela; murriztu, mugatu egin behar da. Arlo figuralak lantzerakoan kopia erabiltzea hobea da.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

2.19 GELA IREKI DADILA BESTE ESTILO ETA DISKURTSO BATZUETARA

Gela ireki dadila beste irakurketa-material eta irakurgai batzuetara. Ez utzi letra eta soinuen lan espezifikoa egiteari edo akats ortografikoak zuzentzeari, ez eta espazio grafikoa trazatzeari eta antolatzeari ere, baina, hala ere, beste gai batzuei, estiloei edo diskurtsoei ateak irekiz jardun.

Tolchinsky, L. (1993)

2.14 irudia.

http://sepiensa.org.mx/contenidos/historia_mundo/antigua/china/caligrafia/img/calli_9.jpg

2.20 IRAKURKETA-IDAZKETA / KULTURA IDATZIA / LITERACY / ALFABETIZAZIOA / HIZKUNTZA IDATZIA?

Ohiko irakurketa-idazketa ikuspuntuetan, "irakurketa-idazketa" ia-ia aldi berean sartzen dira; idaztea kopiatzearekin lotzen, identifikatzen da (ez ekoizpenarekin), eta irakurketa, deszifratzearekin (ez irakurketarekin). Ez da berdina "irakurtzen ikastea" eta "irakurriz ikastea" (ikasteko irakurtzea); ez dira berdinak "irakurketa mekanikoa", "irakurketa ulerkorra" eta "irakurketa adierazkorra"; esan ohi da "trazua modu mekanikoan hezi behar dela, gero idatzi ahal izateko", baina horrelako disoziazio historikoak desagertzea komeni da. Orain arte pixkanaka eta zatiz zati irakatsi izan da, hizkuntza idatziaren berezkotasuna desitxuratuz; pentsatu izan da haurrak asoziazio bidez aurkituko diola zentzua berez elkarrekin inolako loturarik ez duten zatien baturari. Baina irakasteko modu hori alde batera utzi beharrean gaude.

Tradizio anglosaxoian bi jarrerak oso desberdinduta daude, eta *reading* delakoa *writing* delakoaren gainetik dago, nabarmen. Helburu nagusia irakurtzen ikastea izan ohi da.

Batzuetan *literacy* hitza euskaratzean "kultura idatzia" esapidea erabiltzen da, eta "hizkuntza idatzia ekoiztea" esan nahi du. [...] Beste testuinguru batzuetan *literacy* hitza alfabetizazioari lotuta dago. [...] Baina alfabetizazioa alfabetoari oso lotuta dago, eta sistema ez-alfabetikoa denean nola deitu?

Ferreiro, E. (1999)

2.15 irudia. HHn hitz-jokoak idazten.

Ondorioz, irakurketaren eta idazketaren irakaskuntzaren helburua da eskola-aldiko lehen urteetatik testuak ekoizteko eta interpretatzeko gai diren umeak heztea, pixkanaka gainera, idazkera-sistema konbentzionalaren erabiltzaile hobeak izan daitezen.

Nemirosky, M. (1999)

Lehen argitzapena: Nik *idazkera* zentzu honekin erabiltzen dut: ez da soilik neska-mutikoen marka grafikoen ekoizpena; marka grafiko horien interpretazioaz ere ari naiz. Gaztelaniaz ez dago ingelesezko *literacy*ren pareko hitzik, markak ekoiztea baino gehiago esan nahi duena, hizkuntza idatzia ekoiztea esan nahi duelako.

Ferreiro, E. (1991)

Irakurketa eta idazketa erronka kognitibo gisa planteatu beharko ditugu, eta ez teknika baten ikaskuntza mekaniko gisa. Abiapuntu moduan, umeek egindako kontzeptualiazioak hartu beharko ditugu, eta gatazka kognitiboak planteatu —haientzat esanguratsuak diren buruhausteak—, haiek eraikitako hipotesiak zalantzan jartzetik abiaturik idazketaren ezagutzan aurrera egin dezaten.

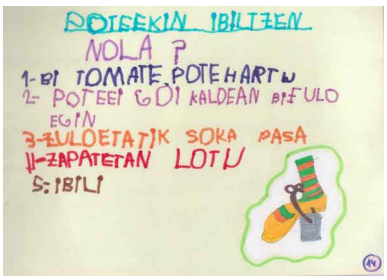
Carvajal Perez, F., Ramos Garcia, J. (1999)

2.21 UMEEK IRAKURRI EGIN BEHAR AL DUTE IDATZI AURRETIK?

2.16 irudia. *Xabiertxo* irakurketa-liburuaren azala (1925).

Askotan eskolak irakurketa eta idazketa biltzen dituen izen bat erabili du: "irakurketa-idazketa", bata bestearen alderantzizkoa zela pentsaturik. Proposamen horrek aurrerapauso bat ekarri zuen aurreko egoeraren aldean, zeinak idazketak irakurketarekin loturarik ez zuela jotzen baitzuen. Baina aurrerapauso hori egiterakoan bi ekintzen artean simetria bat intuitu zen. Horrela, bata bestearen arabera definitzen zen: bata jasotze-ekintza bat zen, eta bestea ekoizte-ekintza bat; bata deskodetzekoa zen, eta bestea, kodetzekoa; bata kontsumokoa zen, eta bestea, sormenezkoa. Irakurtzea eta idaztea ekintza inbertsoak direlako ustea oraindik oso zabalduta dago hezitzaileen artean. Literatura-kritikako ikerketek (bereziki autoreen testuen genesi-ikerketak) ohartarazi ziguten subjektu batek posizio bat edo bestea hartzen duela rolaren arabera: irakurlearena edo idazlearena. Ikerketa psikologikoaren barruan argi gelditu zen umeek gaitasun desberdinak modu desberdinetan gara zitzaketela, adibidez: diktatzeko gai zirela, baina ez idazteko; idazteko bai, baina ez, idatzi zutena irakurtzeko; beste ume bat zuzentzeko bai, baina ez, beren testuak zuzentzeko.

[…] Ikerketa historikoek ere erakutsi ziguten gaitasun desberdinak zirela. (…) Irakurketak nork bere buruarengandik pixka bat ihes egitea dakar; idazketak isolamendura behartzen du, nor bere buruarengan kontzentratzera.



2.17 irudia. Jolasen inguruko proiektuan HHko umeek idatzitako urratsak.

[…] Irakurtzean eta idaztean testuarekiko jarrera desberdinak egoteak ez gaitu behartzen banatuta mantentzera: posible da idaztearen eta irakurtzearen arteko distantzia ezabatzea berridazketako praktiken bidez, oro har testuen aipuetako praktiken bidez, ahots gora eginiko irakurketen bidez, memorizazioaren bidez, zeren eta umea derrigortzen baitute aldez aurretik irakurlea izatera, bai berak bere kabuz irakurri duelako, bai beste pertsona batzuen irakurketak entzun dituelako. Posible da, baita ere, umea bere testura itzultzeko orientatzea, zailago zaion funtzio kognitibo horretarako laguntza proposatuz.

Teberosky, A. (1999)
Chartier, A.M. (1992)
Chartier, A.M. ; Hebrard, J. (1996) Teberosky, A. (1999)
Read, Ch. (1981)
Teberosky, A. (1988)

Hizkuntza idatziaren irakaskuntzaren helburua transkripzio-kode bat ikastea dela pentsatzen bada, posible da irakurketaren irakaskuntza eta idazketarena bereiztea, bi teknika osagarri gisa. Baina bereizketa horrek ez du inongo zentzurik dakigunean umeak idazkera-sistemaren egitura ulertu behar duela, eta bai interpretatzeko, bai ekoizteko, irakurketa- eta idazketa-ekintzak egiten ditu. Bi ekintzak bereiztearen ideia erabat lotuta dago idazketa transkripzio-teknika gisa irakasteko ideiarekin.

Ferreiro, E. (1988)

2.18 irudia.

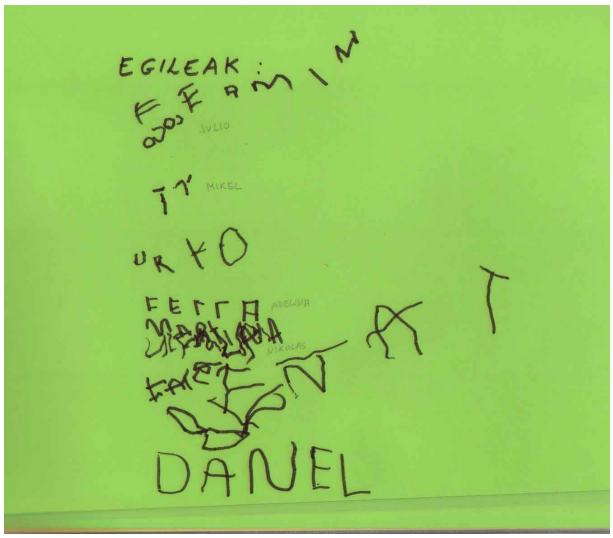
http://farm3.static.flickr.com/2307/2231640296_b54cbb8635.jpg

Letraz letra irakurtzea ez da estrategia ona, zentzua atzemateko, baina idaztean derrigorrezkoa da letraz letra aritzea, ez baitago modurik letra guztiak aldi berean ekoizteko. Umeak erabiltzen duten letra bakoitzerako justifikazioren bat bilatzen hasten direnean, justifikazio hori ahozko hitzaren segmentazioak emana etortzen da.

Ferreiro, E. (2002)

Heldu alfabetatu batentzat idazketaren eta irakurketaren artean harreman estua dagoen arren, ikaskuntza-prozesuan dauden haurrentzat harreman hori eraiki egin behar da. Bi ekintzon arteko koordinazioa ez da automatikoa, idazkera ez delako irakurketaren alderantzizkoa, eta biak ez direlako aldi berean garatzen. Beherengo mailetako umeentzat, idazketa eta irakurketa ez dira prozedura alderantzizkoak, eta, beraz, interakzioak eta koordinazioak ikaskuntza-baldintzak beharko ditu. Gelako egoeretako behaketen arabera, hemen azaldu dugun bezala, badirudi diktatzearen eta irakurtzearen arteko koordinazioa sarriagotan gertatzen dela idaztearen eta irakurtzearen artekoa baino.

Teberosky, A. (1993)



2.19 irudia. Gela bateko ikasleen mailak norbere izena idazterakoan.

[…] Hemen aurkeztutako behaketetan, adibidez, ume batzuek besteek idatzi dutena irakur dezaketela erakusten da, nahiz eta horiek konbentzionala ez den ortografia erabili izan duten. Eta badirudi, gainera, haur txikiek bi motatako ortografiak onartu dituztela: liburuetako ortografia estandarra eta ikasleen idatzien ortografia ez-konbentzionala. Umeek, idazten hasten direnean, barneratu dute ortografia estandarizatua erabili behar dela, baina ez dakite zein den derrigortasun-maila. Orduan, irakurtzeko zailtasuna ez datza ortografia konbentzionalaren gabezian.

Bada, ondorio hau atera dezakegu: zailtasuna datza idazten ari dena aldi berean edo jarraian irakurtzean. Beraz, idazketa eta irakurketa estu lotzea da eskola-aldiko lehen urteetan lortu beharreko helburua, eta hasiera batean bananduta dauden bi posizio enuntziatiboren arteko koordinazioa dakar.

Ikasleek testuak testu gisa landu behar dituzte. Esperientzia horrek irakaslearen partetik nolabaiteko laguntza teknikoa eskatzen du, irakurketa- eta idazketa–prozesuak, zeinak alderantzizkoak barik osagarriak baitira, konbinatzeko. Uste dugu ezin dela ulertu testuak sortzeko gaitasuna horiek ulertzeko gaitasunik gabe, zeren eta ezagutza bera baita bi prozesu osagarri ematen dituena.

Teberosky, A.

Reflexiones desde la psicolingüística (1990)

2.20 irudia.

http://2.bp.blogspot.com/_CtiG8h-emUw/SCM8cAs0DFI/AAAAAAAAABE/jfMGAzo1sdk/S220/logo_pluma1.jpg

Illich-ek bezala (1987-1989) sinesten dugu eztabaida hori lumarekin (arkatzarekin edo klarionarekin) eginiko alfabetizazioarekin datorren pedagogia batetik sortu zela. Espazio zibernetikoan eztabaida horrek ez dauka tokirik. Badakigu ordenagailuak, antzinako palinpsestoaren bertsio modernoa, idazketako eta irakurketako aldi bereko prozedurak sartzen dituela. Ordenagailuko pantailan elkarrekin osatzen, bateratzen dira idazketa eta irakurketa; hizkuntzako ekintza bat dira, non ez dagoen irakurketarik idazketarik gabe, ez eta, *mutatis mutandi,* idazketarik irakurketarik gabe.

Teberosky, A. (1990)

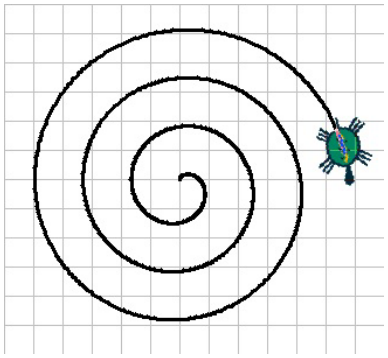
2.22 HIZKUNTZA IDATZIAN MURGILDU

Ikuspuntu konstruktibistan, ikaskuntza ez da lerro zuzen bat, zeinean ezagutzak gehituz baitoaz. Hizkuntzan, adibidez, ikaskuntzaren ikuspegi lineala hitz hauekin adierazten da: "lehenik, letrak, gero, batu, gero idatzi".

Gure proposamenean, hizkuntza idatziak zerbaiten itxura badauka, espiral baten antza dauka: gaia —hizkuntza idatzia— biraka doa, eta geroz eta zabalagoak diren zirkuluetan ulermen- eta adierazpen-aukera handiagoak barneratzen dituzte.

Irakurketan eta idazketan egiten diren joan-etorri horiek, ikasten diren edukiak zabalduz doaz, espiral batean bezala, edo kameraren zoomaren mugimenduan bezala, zeinekin eremua zabaltzen baitugu edo irudiaren beraren arloren batean sakontzen baitugu.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)



2.21 irudia.

http://xlogo.tuxfamily.org/sp/html/manual-sp/Espiral.png

2.23 BI GARAI? IDAZKERAREN SISTEMA KONBENTZIONALA EKOITZI ETA ONDOREN TESTUAK INTERPRETATU ETA SORTU?

Bestalde, ez da ulertu behar prozesua bi garai jarraitu izango balira bezala: lehenengo idazkera-sistema konbentzionalaren erabiltzaileak izan, eta gero testuak interpretatu eta sortu. Izan ere, oso garai goiztiarretatik umeek hipotesi propioak dituzte idatziarekiko eta irakurketa- eta idazketa-ekintzekiko; gainera, irakaskuntza soilik idazkera-sisteman zentratuz gero, testuen esanahiaren eta funtzioaren garrantzia albo batera uzten da, eta, era horretan, alfabetatze-egoera orok zentzua galtzen du.

Nemirovski, M. (1999)

[…] Horixe idatz daitekeela "idazten ikasteko", baina soilik horretarako? Berdin-berdin ikasiko dugu idazten, eskolan beste helburu batzuekin idazten badugu.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

2.22 irudia. HHko ume baten eskolako lan bat.

2.24 TESTU MOTA ETA IDAZKERA-SISTEMAREN DESBERDINTASUNAK

Testu motaren propietateen eta idazkera-sistemaren propietateen arteko desberdintasuna ezartzeak modu autonomoan kontzeptualizatzen laguntzen du testua testu gisa osatzen duten alderdiak eta idazterakoan erabiltzen diren elementu grafikoei eta elementu horien erabilera-arauei zehazki dagozkienak.

[…] Idazkera-sistemaren propietateei dagozkien egoerak beti diseinatuko dira lanean darabilgun testu motaren arabera. Horrela, testu mota egoera didaktikoen ardatz antolatzailea da.

Nemirovski, M. (1999)

Oinarrian benetako testu motekin, konbentzionalekin, egiten dugu lan, horiei buruz haurrek eduki ditzaketen ezagutzak aprobetxatuz. "Eskolakoak ez" diren munduko testuak dira (orain arte ez ziren asko erabiltzen eta gutxiago ume txikiekin), hain zuzen, testu kulturalak, zeinekin umeek familian esperientziaren bat izan baitezakete edo ez, eta egunero erabiltzen diren testuak.

Roca, N. (1995)

2.25 TESTUAK EKOIZTERAKOAN ETA INTERPRETATZERAKOAN IDAZKERA-SISTEMAN DAUDEN ZALANTZAK EZ DIRA GARRANTZITSUAK

Testu bat ekoizten ari garenean zailtasunen batekin topo egiten badugu, geure buruari galdetzen diogu nola jarrai dezakegun, zer erabaki hartu, zer aukera diren onenak; berraztertu egiten dugu; gauzak ordeztu edo aldaketak egiten ditugu; zailtasunak ez dira *h*-a jarri ala ez, edo hitz bat banandu ala ez; hau da, arazoak ez dira idazkera-sistemari atxikitako zerbait, baizik eta testuaren ekoizpenari berari dagozkionak: nola antolatu, zer azaldu, zer lexiko erabili edo testuaren interpretazioa nola erraztu. Batzuetan idazkera-sistemarekin zerikusia duten zalantzak izan arren, testu baten ekoizpenean sortzen diren arazo nagusiak ez dira gisa horretakoak izaten.

[...] Nolanahi ere, idazkera-sistema ezagutzeak eta ongi erabiltzeak ez ditu ebazten testu bat ekoiztean eta interpretatzean sor litezkeen arazo guztiak, arlo horri dagozkion alderdi batzuk baizik.

Nemirovski, M. (1999)

Irakurketa-idazketa prozesua hastean erabiltzen den letra mota ez da arauzkoa. Sistema konbentzionala ikas dezaten nahi dugu, eta ez du axola forma grafikoak.

Diez de Unzurrun Pausas, A. (1999)

Idazkera ez da batuketa bat, zati batzuk, segmentu batzuk, pusketa batzuk, partzela batzuk, fragmentu batzuk… juntatze bat…

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

2.26 DENBORA, ERLOJUEI BURUZ...

2.23 irudia.

http://4.bp.blogspot.com/_haoafYWo_74/SZL1QH-3O8I/AAAAAAAAArw/_i_else70ss/s320/reloj-arena.jpg

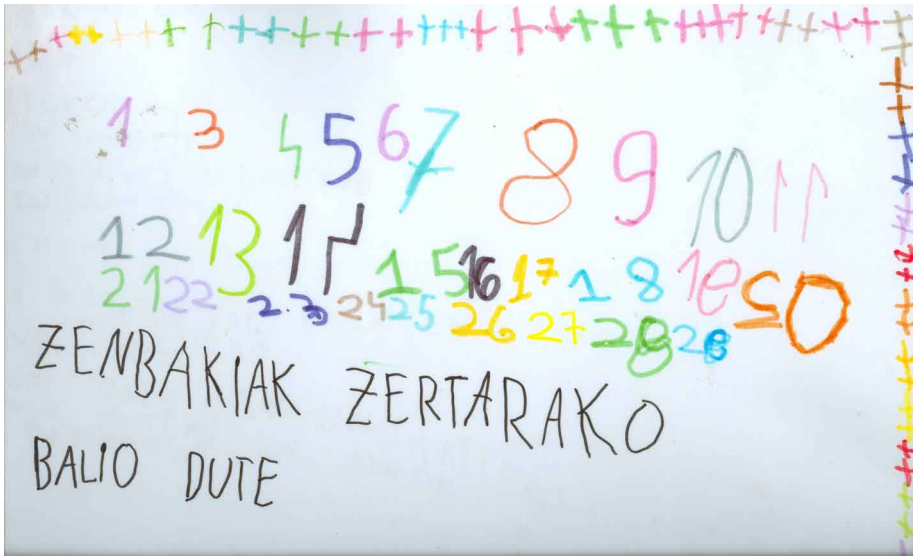
http://www.estecha.com/imagen/reloj-solar-estada.jpg

Denboraren eraikuntza oso gauza konplikatua da. Badaude zenbait alderdi buruz ikasteko modukoak direnak; adibidez, asteko egunak edo urteko hilabeteak. Horiek konbentzioz finkatuta daude. Hala eta guztiz ere, beste zenbait alderdi barrutik eraiki beharko dira (adibidez, denbora edo zenbakia), kontzeptu horiek gizakiak eraikiak/sortuak baitira.

[...] Erloju digitalak ulertzea errazagoa da gure ikasleentzat, baina, hala eta guztiz ere, erloju analogikoak erabiltzen jarraitu egiten dugu orduen kontzeptua lantzeko, oraindik ere asko erabiltzen baitira. Analogikoak dira, esaterako, kaleetan dauden erloju asko.

Tolchinsky, L. (2002)

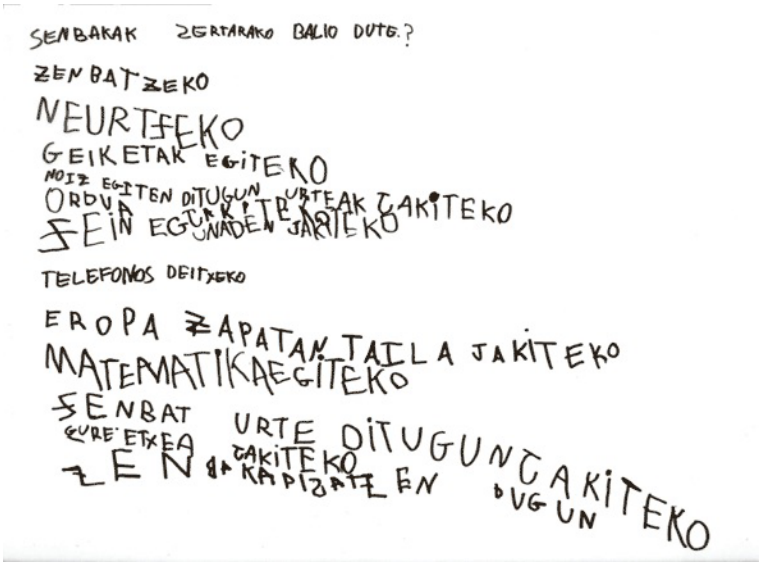
2.27 ZENBAKIAK...



2.24 irudia. HHko umeek zenbakien inguruan eginiko lana.

Haurrek ikasten duten aurreneko hizkuntza matematikoa da, zenbakizko notazio indo-arabiarra. Aldi berean letren notazio-sistema ikasten ari dira, eta oso desberdinak dira bi notazio motak. Letren notazioak harremana dauka haurrek hitz egiten duten hizkuntzarekin; notazio arabiarrak, aldiz, ez dauka zerikusirik. Letren idazkeran, haurrek sistema horretako elementuak (letrak) ez dituzte modu isolatuan entzuten, baina letren konbinazioek haurrek ezagun izan ohi dituzten hitzak osatzen dituzte. Zenbakizko notazioan alderantziz gertatzen da: sistemako elementuek (zenbakiek) haurrentzat ezaguna izan ohi den esanahia izan ohi dute, baina modu isolatuan entzun izan dituzte eta haien arteko konbinazioek gehienetan ezagutzen ez dituzten zenbakiak osatzen dituzte. Gainera, zenbakien idazkerak ez dauka zenbakien letrazko izenekin harreman zuzenik.

Martinez Ruiz, M.A.; Tolchinsky Landsmann, L. (1993)

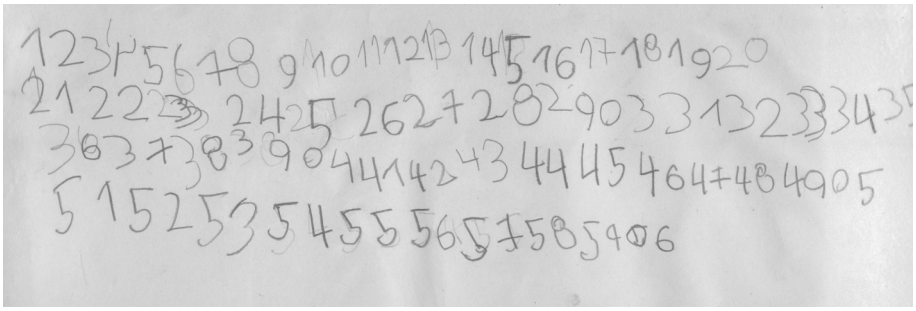


2.25 irudia. HHko umeek zenbakien inguruan eginiko lana.

Gaztelaniaz 10etik aurrera zailtasun batzuk sortzen dira, bereziki zenbakikuntza idatzian. Ahozko zenbakikuntzari dagokionez, nahitaez buruz ikasi behar dira, zeren eta lehen zenbakiek izen desberdina daukate eta "ustekabekoa". Haurrak aurre egin behar dion zailtasun nagusia da zenbaki bakoitzaren izena gogoratzea eta ordena zuzenean egitea. Baina zenbaki kopururen baten ondoren, haren izena 10eko oinarridun sistema hamartarraren berezko legeak zehaztuta dator (euskaraz ere bai?), eta ikasleak deduzitu egin beharko du berezko lege hori. Horrela, 20, 30, 40, 100, 1000… eta antzeko kopuruen izenak jakinik, soilik ahal izango du eraiki barnean zenbaki-sistema hamartarra.

[…] Ikarturteetan zehar zenbakikuntza-ekintzak egiten dira. Hala eta guztiz ere, gure eskolako neska eta mutil handi batzuek oraindik ez dute kontrolatzen erabat ordenaren barne-koherentzia; eta beste batzuk gelditu egiten dira 19, 29 edo 39ra heltzen direnean, eta ez dakite ondoren doan zenbakiaren izena. Gerta daiteke 1etik 100erako zenbakiak ongi idaztea edo ordenatzea eta segida irakurtzen ez jakitea edo alderantziz. […] Kasu horietan, gai horiek zehazki lantzeko ideiak pentsatu behar dira, zuzen eta atzekoz aurrera zenbatzeko ekintzak, zenbaki zehatz batetik kontatzen hasteko ekintzak, balio berdina eta desberdina duten txanponak kontatzea…; azken batean, ekintza pila bat egitea, zenbakikuntza prozedura soil gisa instalatuta gelditzea saihesteko.

Tolchinsky, L. (2002)



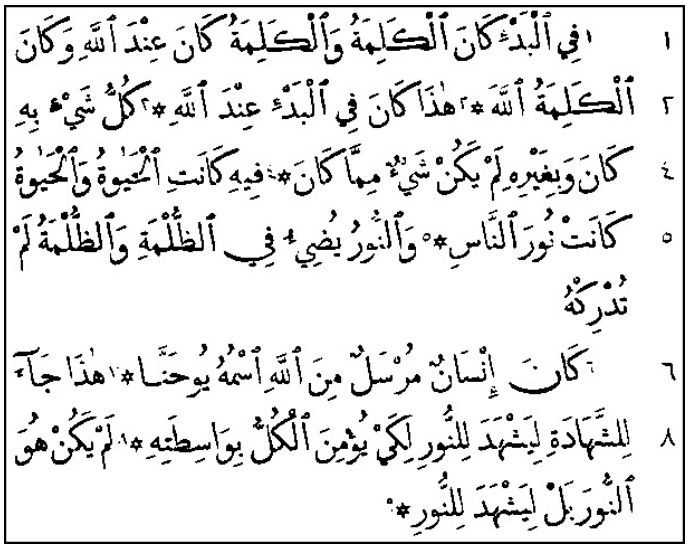
2.26 irudia.

Zergatik idatzi ote du ume honek 30 honela: 03; 40 honela: 04; 50 honela: 05; eta 60 honela: 06?

Eskolak bere buruari eskakizun artifizialak ezartzeko joera dauka, eta eskakizun horiek ez diete beti eguneroko behar erabilgarriei erantzuten. Adibidez, lehen mailatik eskolak haurrari ekuazioak egiten erakusten dio; 4+2= (zentzu horizontalean) motako problemak ematen zaizkie, baina bizitza errealean batuketak egiten baditugu, bertikalean idazten dira. Gainera, sarri askotan, esan ohi dugu: "gutxi gorabehera 20", nahiz eta zehaztasun osoz jakin 18 dela. Horrela, bizitza errealean, bertikalki idazten da eta hurbilketak egiten dira, eta horrek oso ondo funtzionatzen du. Eskolak, aldiz, zehaztasuna eskatzen du. [...] Atera dezakegun ondorioa zera da: benetako erabilera badago, benetako egoeretara moldatzeko beharra badago, umeak gara ditzake intuizioz, apika, zehatzak ez diren arrazoibideak baina oso burutsuak direnak.

Constance Kamii-k esana, Teberosky-k egindako elkarrizketan. (2006)
"31 años contigo" Cuadernos de pedagogía Pdf/83/CP830207.PDF

2.28 SISTEMAREN NORANZKOA - TRAZUAREN NORANZKOA



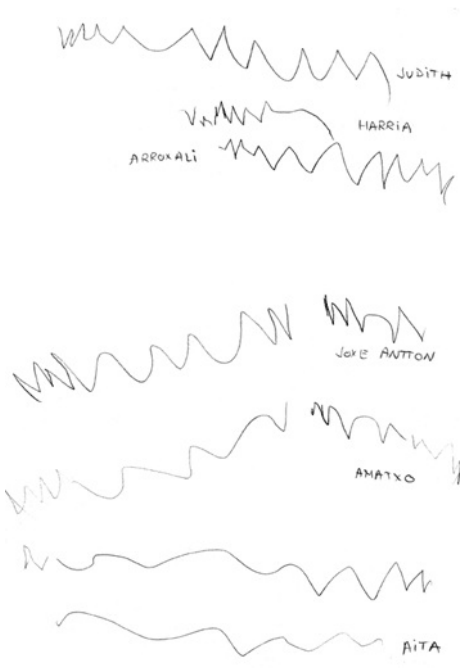
2.27 irudia.

http://www.islamyal-andalus.org/publicaciones/arabe/images/arabe1.gif

Arabierazko sistemaren noranzkoa

Azpimarratu nahi nuke, sistemaren noranzkoari buruz ari naizenean ez naizela ari trazuaren noranzkoaz, idazkera-sistemarenaz berarenaz baizik. Tamalez, sarritan eskolak denbora eta energia gehiegi eskaintzen dio haurrek letra-trazu jakin bat egiteari, hori guztia testuen ekoizpenaren ikaskuntzarako esanguratsua izango balitz bezala. Baina ez da horrela: noranzko jakin batek ez du inolako garrantzirik (nahikoa da ekoizpen idatziak irakurgarriak izatea, eta hori lortzen da haurrek beren testuek zentzu eta funtzio soziala dutela ohartzean; are gehiago ordenagailuekin); sistemaren noranzkoa mahaigaineratzen dudanean esan nahi dut hitzarmen sozial bat dagoela; gaztelaniaz, ezkerretik eskuinera eta goitik behera idazten da. Egokia da alderdi hori ikasgelan lantzea…

Nemerosky-k esana



2.28 irudia. Euskarazko idazkera-sisteman orrian ezkerretik eskuinera goaz. Ume hau ezkertia ote da?

2.29 irudia. Letra barruko trazuaren noranzkoa alderantzizkoa dauka idazkera honek.

2.29 NOLA HELDU KALIGRAFIARI?

2.30 irudia.

http://www.usuarios.multimania.es

Gaur egun, kaligrafiaren inguruko arazoek irtenbide erraza daukate, idazmakinari esker. Kaligrafiak bere horretan zuen balioa galdu egin du, baina hori ez da kultura guztietan horrela izaten. Esaterako, Txinan kaligrafia asko balioesten da kulturalki; jendeak testu bati beha diezaioke, besterik gabe, kaligrafiaren edertasunaz gozatzeko, arte bat balitz bezala. Guri ez zaigu horrelakorik gertatzen jada. Beharbada, hori galera bat da; ez dakit.

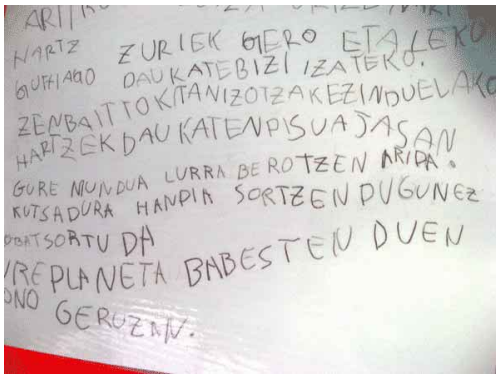
Ez da gauza bera idatzi baten irakurgarritasunaren arazoa eta kaligrafiaren arazoa. Hau, eskuzko idazkerari dagokion arazoa da, baina mota horretako idazkera geroz eta urriagoa da.

(…) Zuk zeuk ere badakizu: komunikazio pribatuan ere teklatua erabiltzen da. Hori dela eta, aspaldidanik proposatu dut teklatua lehenbailehen sartzea idazteko instrumentu moduan. Idatzi egin liteke arkatzez, boligrafoz, lumaz eta teklatuz.

Torres-ek Ferreirori eginiko elkarrizketa, Ferreiro, E. (1999)

Idazkerak helarazten dituen esanahiak bideratzen dituzte letra motek.

Torres, M.; Ulrich, S. (1995)



2.31 irudia. Eskola bateko horma batean ikasleek jarritako mezua, horma-irudia.

Orrialde batean idazten hasteko erreferentzia-puntu gisa gezi txiki bat erabiltzea proposatzen dugu, neska-mutikoak orientatzen dituelako, eta txikienekin aurrekari gisa hasierako letra erabiliko dugu, bere izenetik desberdintzeko. Batzuetan ondo dator gezi txikiak marraztuta dituzten orri ziklostilatuak erabiltzea.

Diez de Unzurrun Pausas, A. (1999)

Nolanahi dela ere, oraindik gaur egun interesgarria iruditzen zaigu eskuzko trebetasun pixka bat izatea letra mota batean eta bestean, norbere aberastasun den aldetik (trebetasun pertsonala); horrek ez dakar idazten denarekiko ezagutza desberdin bat edo sakonago bat. Interesgarria iruditzen zaigun beste maila baten parean jartzen dugu: ikasleek eskola-aldiaren une batean edo bestean idazteko ordenagailuaren teklatua ongi erabiltzea lortzea, nahiz eta horrek ez ekarri idazle hobeak izatea, baina ziurrenik erabilgarria gertatuko zaie, letra lotua askearen gainetik ongi erabiltzea baino areago ziurrenik.

Fons Esteve, M. (2004)

*Literacy*aren garapenean kontuan eduki beharko genuke letrak irudikatzearen eta idaztearen arteko desberdintasun bat. Guk *idaztea* hitza ondokoarekin lotzen dugu: esanahi bat ekoizpenari lotu nahi izatearekin edo umeak berak hitz hori erabiltzearekin. Letrak umea *marrazten saiatzen den* forma grafiko gisa ere trata daitezke. Ume batzuek "letrak egin" adierazpena erabiltzen dute "idazte"tik bereizteko.

Ferreiro, E. (1986)

Irakasleen prestakuntzako ikastaroetan maiztasun handiz planteatzen dizkiguten gaietako bat letra mota da: etzanarekin edo inprentakoarekin erakutsi behar da? Beste bat kaligrafia: nola lortu umeek letra ona izan dezaten? Eta beste bat jarraitutasuna: nola igarotzen da inprentakotik etzanera? Prestakuntza-ikastaroak egiten ditugunok "molestatu" egiten gara hain garrantzi gutxi daukaten gai horiengatik, eta zera erantzuten dugu: "Letra motak ez du axola; umeek ikasiko dute". Kapitulu hau gai estetiko horietaz kezkatzen diren irakasleei eskainia dago.

Teberosky, A. (1993)

2.30 INSTRUMENTUAK EZ DU MUGATZEN SISTEMAREN EZAGUERA
Instrumentua, tresna, lanabesa, bitartekoa…

2.32 irudia.

http://www.google.es/images?hl=es&gbv=2&tbs=isch:1&q=pluma+escribiendo&sa=N&start=18&ndsp=18

Bat has daiteke alfabetatzen idazmakina batekin, edo arkatzarekin; ez dago inolako arazorik. Instrumentuak ez du mugatzen sistemaren ezaguera.

Ferreiro, E. (1986)

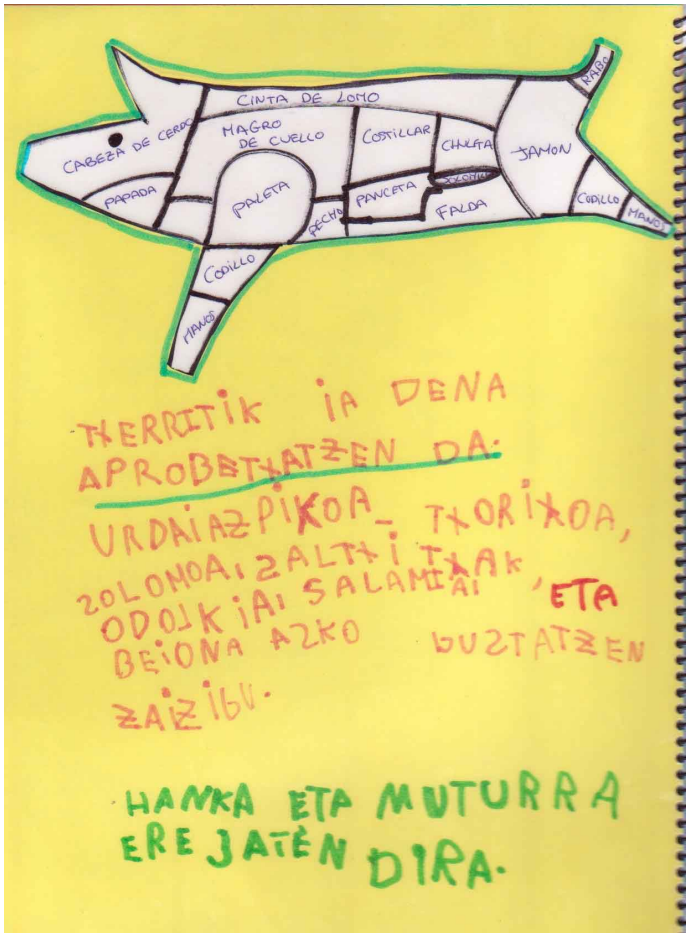
2.33 irudia. Haur Hezkuntzako umeek binaka ordenagailuz idatziriko testua.

2.31 LETRA LARRIEI BURUZ. KONSTRUKTIBISMOAN LETRA LARRIEKIN ERAKUTSI BEHAR DA

Proposamen pedagogiko hau inprentako letra larrien erabilerarekin identifikatzea gaitz-ulertu bat da, "letra"ri idazkeran daukan baino garrantzi handiagoa ematetik sortu izan dena. Urteetan zehar zera pentsatu izan da: ume batek letra baten forma soinu zehatz batekin erlazionatuz ikasten zuela idazten, eta letra, hitz eta esaldiak egiteko zereginak proposatzen zituzten (nahiz eta benetako zentzurik izan ez), zeren eta bazirudien horretan zetzala "idazkera".

Psikogenesian oinarritutako proposamen pedagogikoa abiatzen saiatzen da haurrek, eskolan sartu aurretik ere, hizkuntza idatziari buruz dituzten ezagutzetatik; eta letra larria erabiltzen zutela ohartu ginenez, eskolan ere erabili behar zuten letra mota hori zela erabaki genuen. Alfabetatze-prozesuan hasten diren umeek *aukeratu dezaketenean*, oro har inprentako letra larriekin egiten dute. Sustatu ere egin behar da, zeren eta, horrela, umeek arinago egiten dute aurrera idazkera-sistema tradizionalean.

Torres, M.; Ulrich, S. (1995)



2.34 irudia. HHn txerriaren inguruan eginiko lana.

[letra larriak] erabiltzea aholkatzen dugu, gutxi gorabehera ia-ia letra guztiak ezagutzen dituzten arte eta hitzen idazkeran trebe izaten hasten diren arte (Haur Hezkuntzaren bukaera edo Lehen Hezkuntzako hasiera). Zergatik?

1. Letra larriak unitate diskretuak direlako, desberdindu eta zenbatu daitezkeenak. Bananduta hautematea errazagoa da, bata bestetik desberdintzea ere bai. Eta, gainera, umeek denbora asko pasatzen dute izen batean zenbat letra dauden edo egon behar duten kontatzen. Gehiago edo gutxiago; asko edo gutxi; larriek erraztu egiten diete lana.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

Umeek letra bananduekin (inprenta motakoekin) idazteko duten lehentasuna badirudi justifikatuta dagoela: gutxieneko kantitatearen printzipioa betetzen dutela ziurtatzearen beharretik sortzen da (Ferreiro, 1985: 86). Umeak igarotzen dira hitz guztiak letra batekin baino gehiagorekin idazten diren garai batetik: letra askeak zenbatzen errazagoak dira.

Suarez Yañez, A. (2000)

Ferreiro, E. (1985)

2. Letra larriak errazagoak direlako idazten. Letra larriek zailtasun grafiko txikiagoa daukate, eta, oso goiz hasita, umeek nahiko zuzen idatz ditzakete. Letra txikiz idaztea zailagoa da, bereziki 3 eta 4 urtekoentzat.

[…] Kaleko hizkuntzan, iragarkietan, dendetan, eta abarretan ohikoa da larrien erabilera, beraz, ez zaizkio arraroak irudituko. Dena den, ez da ukitu ezin den arau bat, gauzak errazteko modu bat da baizik.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

2.35 irudia. Oteizaren ildotik klarionekin izena esperimentatzen HHn.

Nahiko argi gelditzen da, hala ere, idazle on bat izan daitekeela letra lotuan, larrietan edo ordenagailuko letretan. Eskolak batez ere idazle onak prestatzeko lana egin behar du, grafia jorratzeaz gainera, baina horrek ez du esan nahi horretaz arduratu behar ez duenik, baina auzi hori dagokion tokian kokatu behar du, eta, ikusi dugun bezala, bigarren mailako gai bat da.

Fons Esteve, M. (2004)

Letra larriekin lanean ibiliz gero, norberaren izena izan liteke txikiz idazten hasteko motibazio-ardatza. Gehienetan umeak berak dira eskatzen dutenak. Grafia hori sar dezakegu, larriak erabiltzen ditugun aldi berean.

Diez de Unzurrun Pausas, A. (1999)

Inprentako larriekin eginiko idazkera sistematikoak, ordea, larriei buruzko hausnarketa atzeratzen du. Umeak, zalantzarik gabe, letra larri eta xeheen txandakatzeaz ohartzen dira testu inprimatuetan, baina ez dute beharrik horiek ekoizteko.

Larriak letrek har ditzaketen aldaera figuraletako batzuk dira; aldaera figuralek —biribila edo etzana, larria edo xehea— ez daukate harremanik idazkera-sistema alfabetikoa definitzen duen hizkuntza adierazteko moduarekin, zeren eta sistema alfabetikoak soinu-berdintasun eta –desberdintasunak izaten ditu kontuan eta adierazpenean hobetsi egiten ditu, kontzeptuzko berdintasunak edo desberdintasunak albo batera utziz.

Alfabetatze-prozesuan hasten diren umeek *aukeratu dezaketenean*, oro har inprentako letra larriekin egiten dute. Sustatu ere egin behar da, zeren eta, horrela, umeek arinago egiten dute aurrera idazkera-sistema tradizionalean.

Torres, M.; Ulrich, S. (1995)

2.32 IDAZKERAK TRANSIZIOAN, ALDATZEN DABILTZANEAN. "HANDIEN MODUAN IDAZTEN: TXIKIZ"

Haurrak idazkera-sistema ulertzen duen unea —hau da, idazkera alfabetikora heltzen denean— da grafia lotuak sartzeko unerik errentagarriena. Esperientziak agerian uzten du horiek ikasteko prozesua une horretatik aurrera arina dela eta, askotan, modu autodidaktan lortzen dela. Bai ezagutza batzuk lortu direla-eta sari gisa sartzen bada, bai helduok azkar idazteko askotan erabiltzen dugun letra ikasteko gonbidapen gisa sartzen bada, edo ikaskuntza-kontratu bat gisa, ez da oso errentagarria umeak idazkera-sistema ulertu aurretik egitea, eta kontuan izan behar da trebetasun berri horren jabetzak haurraren partetik ahalegin berezia eskatzen duela.

Fons Esteve, M. (2004)

Gure esperientzian, larrien erabilerak ez dakar inongo eragozpenik, ez eta ere inongo arazorik, eskuz idatzitako letra konbentzionaletara igarotzerakoan. Behin umeak idazten dakiela, "handiek bezala egiteak" bakarrik dauka motrizitateari dagokion zailtasuna. Eta asko idaztea, aurkezpena zaintzea eta idazterakoan gozatzea ariketa kaligrafiko hoberenak dira.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

Ikasleak testu idatzien ezagutzan aurrerapausoak emanez doazen neurrian komenigarria izan daiteke letra etzanaren erabilera sustatzea. Haren trazua ikasteko unerik egokiena da umeak fonemaren eta haren adierazpen grafikoaren arteko baliokidetza ulertzen duenean; letra bakoitzak banaka zentzua hartzen duenez, erraza gertatzen da haren trazua gogoratzea eta hartaz jabetzea, entrenamendu grafikoko orriak eta orriak bete beharrik gabe. Hala ere, horrek ez du esan nahi keinu grafikoa eta erabiltzen diren tresnak (arkatzak, errotulagailuak…) ongi erabiltzea hobesten duten ekintzak baztertu behar direnik. Kontuan eduki behar den gauza bakarra zera da: keinu grafikoa ongi erabiltzen jakitea ez dela bermea nola idazten den eta zertarako idazten den ulertzeko, ez eta idatzi bat ekoizteko ere.

Bigas, M. (2000)

2.33 ESKOLAK BEZATU EGIN ZUEN IDAZKERA: ERRAZENETIK ZAILENERA... BAINA... NORK ERABAKITZEN DU ZER DEN ERRAZA ETA ZER ZAILA?

JUEVES. |

A las 8 enseñeles (observando lo que que- | da dicho) esta letra. **m**. | Llame a varios niños a repasar las 12 | letras que están en los renglones que siguen: |

a o m m m o
o a m m o a

Haga por la tarde lo que se dexa discurrir de | lo dicho. Borre la letra **m**. |

[p. 10] *VIERNES.* |

A Las 8 enseñeles esta letra. **p**. | A varios niños llame a repasar las 10 le- | tras de los quatro renglones que aquí se ven: |

o p m o
o a p
m a
o

Por la tarde haga lo que se dexa discurrir | de lo que queda referido. Borre la **p**. |

SÁBADO. |

A Las 8 enseñeles esta letra. **r**. | A varios niños llame a repasar las 15 | letras que aquí baxo van colocadas: |

m a r p o
a r r m p

2.36 irudia. INFANTES, Víctor; MARTINEZ, Ana: *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer del siglo XVII,* I. lib., Ediciones Universidad de Salamanca, 2003. Liburutik aterea.

Idazkera bera ekintza basatitzat hartzen da gizarte-mailan. Mota guztietako karaktereak daude: larriak, txikiak, etzanak, konbinazioak... Eskolak desantolatua, kontroletik kanpo, kaotikotzat jotzen duen idazkera bat badago. Eskolak zer egiten du? Objektu hori bezatu egiten du: letrak eta konbinazioak ordena batean aurkezten direla erabakitzen du, eta ikaskuntza errazteko asmo onarekin sekuentziak eraikitzen ditu.

Asmoa ona da: ikaskuntza erraztu egin nahi da, bakoitzean gauza bat aurkezterakoan, ordena batekin... Baina nondik irteten da ordena hori? Errazenetik zailenera goaz. Baina nork erabakitzen du erraza zer den? Umearengandik kanpo dagoen zerbait balitz bezala har dezaket, edo umearentzat zer den erraza eta zer zaila aztertzeko lana hartzen dut.

Ferreiro, E. (1999)

2.34 ALFABETIZAZIOAREN SUSTRAIAK

2.37 irudia. Yetta Goodman.

Hizkuntza idatziari buruz irakasleekin hitz egiterakoan, umeek garatzen duten ezagutza metafora batekin azaltzea (ezaugarritzea) gustatzen zait: alfabetizazioaren sustraiak. Metafora horrek hain konplexua den alfabetizazioaren izaera konplexua azaltzen laguntzen du; haren garapena ulertzen laguntzen du, eta irakasleei irakurketa-idazketa ariketak antolatzen laguntzen die. Sustrairik garrantzitsuenak zerak dira: irakurketaren sustraia, idazketaren sustraia, eta irakurketari eta idazketari buruz esaten eta pentsatzen dena. Jakina da sustraiak lurraren aberastasunaren araberakoak direla, baina oso alfabetatuta dagoen gure gizartean lurraren aberastasuna taldetik taldera aldatu egiten da. Alfabetizaziorako sustrai asko-asko dago, nahiz eta gure uste okerrean alfabetizazioaren sustrai bakarra guk esperimentatu duguna dela pentsatu.

Goodman, Y. (1991)

2.35 UMEAK EZ DIRA EZJAKIN ETORTZEN ESKOLARA. UMEA EZ DELAKO "TABULA RASA" BAT.

2.38 irudia. Letrak nonahi daude egun umearen inguruan (K. Quiroga).

Erabilgarria da galdetzea zer praktika motaren bidez murgiltzen den haurra hizkuntza idatzian eta nola aurkezten den objektu hori eskolan. Badaude praktika batzuk haurra sinesmen honetara eramaten dutenak: ezagutza *beste batzuek* daukaten zerbait da, eta soilik *beste horien* ahotik lor daiteke, ezagutzaren eraikuntzan inoiz parte hartu gabe. Badaude praktika batzuk zera pentsatzera eramaten dutenak: "ezagutu behar dena" jadanik emanda dagoela; gauzak (ezagutzak) helaraz daitezke multzo itxi, sakratu eta aldaezin moduan, baina ezin daitezke eralda.

Ferreiro, E. (1988)

Ingurune alfabetatuetatik datozen haurrek idatzia objektu gisa dituen propietateei buruzko ezagutza goiztiarrak garatzen dituzte. Ezagutza horiek honi buruzkoak dira:

a) Haren inguruneko idazkeraren itxura konbentzional grafikoa.

   Eskolan hasten direnean umeek jadanik dituzten ezagutzen artean eta gehienentzat arazorik ez dakartenen artean, idazkeraren konbentzio grafikoak zenbatu eta sar ditzakegu. 4 eta 5 urteko ume gehienek badituzte idazkeraren norabideari eta noranzkoari buruzko aurretiko ezagutzak, letren forma grafikoen multzoari eta beren izenei buruzkoak, edo letrek har ditzaketen aldaera figuralen existentziei buruzkoak (letra larriak, txikiak, etzana…)

b) Alderdi adierazkorra, hau da, adierazpenaren eta adierazitakoaren artekoa (Ferreiro; Teberosky, 1979). Arlo horretan, zailagoa gertatzen zaie adierazpen alfabetikoaren printzipioak ulertzea. Haietako gehienek badakite desberdintzen adierazpen idatzia eta adierazpen ikonikoa (adibidez, marrazkia), eta askok unitate linguistikoen eta unitate grafikoen arteko soinuzko elkarrekiko-tasuna ezar dezakete.

c) "Hizkuntza idatzi" kontzeptuari buruz hitz egitean, "idazten den hizkuntza"ren aldaera moduan ulertzen dut, ez soilik haren adierazpen grafiko moduan (Blanche-Benveniste, 1982).

Blanche-Benveniste, C. (1982)

2.36 UMEEN USTEAK

Hona hemen umeei galdetuz gero jasoten diren erantzunetako batzuk (Aurora Leal-ek planteatu zituen galdera hauek eta nik ilustrazioak gehitzen ditut).

2.39 irudia.

http://antidepresivo.net/wp-content/uploads/2008/01/alfabeto_mariposas.jpg

Galdetuz gero… Zer dira letrak? Zertarako balio dute? Non daude?

Batez ere ume txikienek letrak hitzekin nahasten dituzte, edo zenbakiekin ere gerta daiteke, esanez: "letrak formak dira"; "honela dira"; "letrak airean irudikatzearen keinua"; "zenbakiak dira" (4-5 urte).

"Lehenengo burutik ateratzen dira, besotik igarotzen dira, gero arkatzetik eta atzamar batetik orriraino". (5-6 urte)

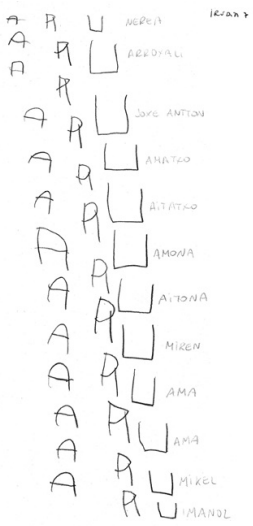
"Esaten duzunean ahotik ateratzen da, eta idazten duzunean arkatzetik ateratzen da". (5-6 urte)

2.40 irudia.

http://www.google.es/images?hl=es&gbv=2&tbs=isch:1&q=mafalda&sa=N&start=18&ndsp=18

Galdetuz gero… Noiz egin ziren letrak lehen aldiz?

"Hasten zarenean eta mingaina handiagoa egiten denean, letra gehiago kabitzen dira. Txikitan gutxi eta txikiak dituzu". "Gure gorputzean egiten dira". (5-6 urte)



2.41 irudia. Haur Hezkuntzako ume honek idazten du hiru letra hauekin nahi duen dena.

Honako hitz hauek ***zopa*** eta *zopa* modu desberdinean idatzita badaude (eskuz, etzanez, lotuta) 5 eta 6 urteko umeei bigarren hitzean "zopa gehiago" jartzen duela iradokitzen die, letren tamaina handiagoarengatik, edo haiek okupatzen duten espazio zabalagoarengatik.

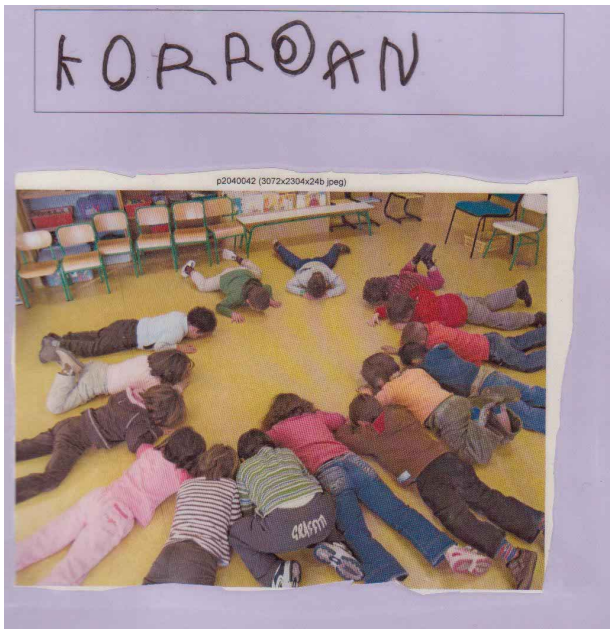
ANA MARIA

2.42 irudia.

5 urteko umeek uste dute ANA umearen izena dela eta MARIAk etxea esan nahi duela, marrazkien eta hitz idatzien artean konfiguratzen den harreman espazialean oinarritutako argudio tinkoan. Umearentzat, hitz bat marrazki zehatz batekin erlazionatzen da soilik bien artean dagoen hurbiltasunarengatik.

Leal García, A. (1987)

2.37 ESKOLAREN GARRANTZIA: EZ DENARI ETA BADENARI BURUZ IDAZKERAREN EZAGUTZA ESPONTANEOARI BURUZ...



2.43 irudia. Eskolan korroan gauza asko ikas daiteke: non ikasi ote du *a bildua* egiten Haur Hezkuntzako "korro"an idatzi duen ume honek?

Idazkeraren ezaugarri grafikoak aurkitzeko trebetasuna (letren noranzkoa, forma bereziak, konbinazio-ezaugarriak, eta abar) "berezko ikasketen" barruan sartzen da, hau da, irakaskuntzarik gabe ikasteko giza trebetasun espezializatuaren barruan, Atran eta Sperberrek (1987) diotenez.

Teberosky, A. (1988)

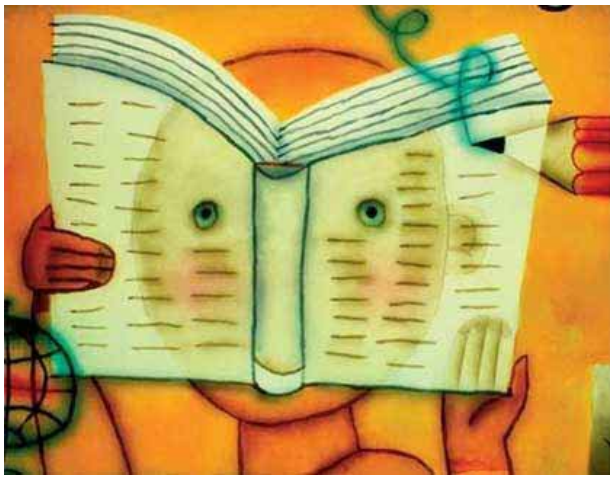
Atran, S.; Sperber, D. (1991)

Baina berezko aurrerapauso horiek, populazioaren gehiengo handi batentzat, muga bat dute: elkarrekikotasun fonetikoaren erlazioei antza ematea. Hain zuzen ere, ume askok ordezkapen-objektuaren kalitatea eta elkarrekikotasunaren soinu-izaera aurkitzea lortu ahal duten arren, berehalako intuiziorako ez dago ez begi-bistan ez eskura elkarrekikotasuna hizkuntzaren segmentazio fonetikoan datzala.

Teberosky, A. (1988)

Baina egia da ikasle guztiak ez direla eskolan hasten baldintza berdinetan; ikasle bakoitzaren abiapuntua desberdina da, aurrez testu idatziekin edo alfabetatutako subjektuekin harremanen bat izan duten (hain erabilia izan den irakurketa-idazketa mailako heldutasunaren arabera baino gehiago).

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)



2.44 irudia.

http://amantesdelpais.files.wordpress.com/2009/06/leer.jpg

Haurraren berezko ezagutza, harrigarria den arren, ez da nahikoa. Propio gure hizkuntzarena den sistema alfabetikoaren erabiltzen hasteak laguntza eskatzen du. Kontzeptu asko berrikusi, argitu, eztabaidatu eta gainditu behar dira. Hausnartuz ikasten dute, norbaitek pentsarazi egiten dielako.

[…] Eta nolanahi ere, kultura idatziak etxean eskaintzen den baino informazio gehiago eskatzen du, oro har. Hori eskolak erantsi behar du.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

Beraz, gelan egiteko egoera didaktikoak planifikatzen ditugunean, gure ikasleek (“zuzen”) dakitena kontuan izaten saiatzen gara, eta baita zer dakiten eta zer ez dakiten (eta ikasi beharko luketen) ere. Badakigu gustua garatu egiten dela eta inori ez zaiola gustatzen ezagutzen ez duena…

Carlino, P.; Santana, D. (1996)

Haurrek ez dute bat-batean ikasten, ezta beren kabuz ere. Hausnartuz ikasten dute, norbaitek pentsarazten dielako.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

2.38 ZER IKASTEN DA MODU ERRAZEAN ETA ZER IKASKUNTZA GIDATZEN DITU ESKOLAK?

2.45 irudia. Zeinen polita den umeen jolasetan, mundu-ikuskeran murgiltzea… (K. Quiroga)

Aurretiko zenbait argitalpenetan nabarmendu izan dut ezer ezin dela berez erraztzat edo zailtzat jo. Zerbait erraza da eskura dauden eskema asimilatzaileei egokitzen zaienean, eta zaila, berriz, eskema horiek aldarazten dituenean. Horregatik, une baten errazak diren gauzak daude, eta hilabete batzuk geroago zailak izan daitezke. Adibidez, letra bat ezagutzea erraza da, ponte-izen baten hasieran dagoelako: "nirea" edo "Ramónena" gisa interpretatzen denean. Baina hipotesi silabikoa eraikitzen den unean eta hasierako letra horri izenaren lehen silabaren balioa ematen zaionean, arazo berriak sortzen dira. Ramónek, adibidez, bere izenaren lehen letra "ra" gisa interpretatuko du, eta orduan ez du ulertuko zer dela-eta bere ikaskide Rosak ere hasiera letra berbera erabiltzen duen, zeren eta berak "ro"a erabili beharko luke.

Ferreiro, E. (1988: 20)

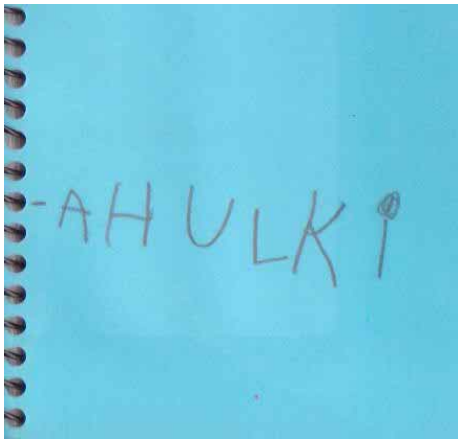
Modu errazean, besteekin edukitako interakzioetatik eta testuingurutik jasotako ikaskizunei egiten die erreferentzia:

- Idazkeratzat zer objektu mota hartzen diren jakitea.
- Idazkera-sistemaren konbentzio propioak zein diren jakitea (letren noranzkoa; forma eta izendatze konbentzionala; letrak eta beste zeinu grafiko batzuen arteko bereizketa…)
- Idazkera hizkuntzaren adierazpen gisa interpretatzea, nahiz eta ez izan adierazpen alfabetiko gisa (adierazpen fonetikoa).
- Idazkerari konbentzionalki laguntzen dion hizkuntza-generoa ezagutzea.
- Idatziari buruz aritzeko metahizkuntza bat erabiltzea.

Oro har irakaskuntzak gidatutako ikaskuntzak hauek izaten dira:

- Gure idazkera-sistemaren adierazpen fonetikoaren izaera alfabetikoa ulertzea.
- Ortografiako eta puntuazioko zenbait konbentzio erabiltzea.

Teberosky, A. (1988: 168)



2.46 irudia. HH5eko haur hau *h* letra barneratu nahian dabil.

2.39 BAI, BAINA... HASIERATIK EZ DAKITE IRAKURTZEN ETA IDAZTEN

Objektu bati buruz zerbait jakiteak ez du esan nahi, ezinbestez, sozialki "ezagutza" gisa onartuta dagoenari buruz zerbait jakitea. "Jakitea"k esan nahi du errealitatearen fenomeno edo objektu batzuei buruzko kontzeptualizazioren bat eraiki dela. "Jakite" hori sozialki onartutako "jakite"arekin bat etortzea beste arazo bat da (nahiz eta hori izan, hain zuzen ere, eskolak onartutako "jakintzaren/jakitearen" arazoa). Ume batek letren izena jakin dezake (edo konbentziozko soinu-balioa), eta ez ulertu gehiegi idazkera-sistemari buruz. Alderantziz, beste haur batzuek aurrerapauso handiak egiten dituzte sistemaren ulermenari buruz, letra zehatzei buruzko informaziorik jaso ez arren.

Ferreiro, E. (1988: 13)

Beraz, HHko umeei ezjakintasuna soilik egotz dakieke, hizkuntza idatziari buruzko "ezagutza" letren ezagutzara mugatzen dela pentsatzen dugunean.

(Ferreiro, 1982, 1997).

2.47 irudia. Xabiertxo liburuaren barruko bi orri.

Umeek idazteko daukaten gaitasun goiztiarra ezaguna da, baldin eta konbentzionalak ez diren eta ortografikoki zuzenak ez diren idazkerak ontzat hartzen baditugu (onartzen baditugu). Baieztapen horrek nahiko onartua dagoen irizpide pedagogiko bat biltzen du: "idatziz ikasten da idazten".

Teberoskyk, A. (1993)

Irakurtzeak eta idazteak ageriko helburuak dituzten giza ekintzetan parte hartzeak (gogoratu, informazioa bilatu, erregistratu, komunikatu, adierazi, gozatu…) idazkerak objektu soziokultural gisa dituen izaera eta funtzioei buruzko eta gure gizartean duen garrantziari buruzko beren ideia propioak taxutzen laguntzen die. Haurrak letratuak dira alfabetatuak izan aurrretik.

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

[…] Baina amets bat izango litzateke ezagutza hasieratik guztiz doituta egotea eta konbentzionala izatea itxarotea.

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

Umeek beren erara irakurtzen eta idazten dute, eta konbentzionalak ez diren modu horiek kontuan hartu behar dira, eskolan konbentzioak erakutsi nahi dizkiegunean.

Carlino, P.; Santana, D. (1996)

2.48 irudia. LHko 2. mailako umeak Olentzerori idazten dion eskutitza: hitzen tarte batzuk oraindik ez dira guztiz konbentzionalak ("osoongiportatu", "naiduten"), eta ortografia ere ez.

2.40 AURREBALDINTZAK IRAKURKETAN/IDAZKETAN HELDUTASUNAREN NOZIOA (IKUSPEGI KLASIKOA)

2.49 irudia. Euskal Eskola Publikoaren XVI. jaiko "Aintzinako eskola materialen erakusketa" lanetik ateratako argazkiak.

Aztertutako aurretiko gaitasunak desberdinak ziren egileen arabera. Horrela, batzuek arreta alderdi orokorrei jartzen zieten: motibazioari, arretari, oroimenari, erritmoari, ulermenari eta hiztegiaren ezagutzari; eta zehatzagoak diren beste alderdi batzuei: espazio-denborazko harremanari, ikusmen-motrizitate koordinazioari, ikusmenezko eta entzumenezko bereizkuntzaren arteko koordinazioari, eta ahozko hizkuntzaren garapenari. Alderdi horiek guztiak irakurketaren eta idazketaren ikaskuntzarako aurrebaldintzatzat hartzen dira.

Aurrebaldintzen ikerketa oinarritu da eragile horietako bakoitzaren eta haurrek irakurtzeko eta idazteko dituzten zailtasunen arteko korrelazioak ezartzean. Hala ere, korrelazio estatistikoek esan nahi dutena zera da: bi faktore aldi berean aldatzen direla, baina ez, halabeharrez bata bestearen kausa dela. Era horretan, bi faktore batera alda daitezke biek kausa bera dutelako, edo lehenengoa bigarrenaren kausa delako edo bigarrena lehenengoarena delako. Edozein modutan, aurrebaldintzen ikerketatik atera dezakeguna zera da: irakurketako eta idazketako zailtasunek aurrebaldintzetako batekin bat egin ohi dutela, baina inolaz ere ezin dela deduzitu bata bestearen kausa denik.

Irakurketarako eta idazketarako aurrebaldintzen gaiak, hala ere, beste arazo bat planteatzen du, irakurketaren eta idazketaren kontzeptuarekin berarekin erlazionatuta dagoena. Irakurketa eta idazketa soilik prozesu kognitibo periferikoak —nagusiki ikusmenezko, motrizitatezko eta entzumenezko prozesuak— inplikatzen dituzten trebetasunen batuketatzat hartzen dituen ikuspegiak pentsarazten du trebetasun horiek irakurketa- eta idazketa-ekintzak gauzatzeko ezinbestekoak direla. Ondorioz, trebetasun horiek garatzea eta haien jabekuntza ziurtatzea beharrezkoa da, trebetasun horien baturak osatutako irakurketaren eta idazketaren ikaskuntzari arrakastaz ekiteko. Hala ere, irakurtzearen eta idaztearen ekintzan goi-mailako prozesu kognitiboak inplikatuta daudela ulertzen

badugu, aurrebaldintzen gaia bigarren plano batean gelditzen da. Perspektiba berri horretatik ez da ezeztatzen irakurketaren eta idazketaren aurretiko ikaskuntzaren eta ezagutzen beharra; ezeztatzen dena beraren espezifikotasuna da. Irakurtzea eta idaztea ekintza kognitibo konplexutzat hartzen ditugun arren, ezin dira esentzialki bereizi ulermena, arazoen ebazpena, estrategien garapena eta abar beharrezko dituen beste edozein ekintza kognitibotatik. Ikuspuntu horren arabera, argi gelditzen da beharrezkoak direla baldintza batzuk gizaki batek testu bat uler dezan edo idatzi bat ekoitz dezan.

[…] Beste hitz batzuetan esanda: berdinak dira gizakiak irakurtzeko eta idazteko behar duena eta pentsatzeko, erabakitzeko, aztertzeko, inferitzeko, hitzaldi bat ulertzeko edo aurkitzen dituen arazo anitz konpontzeko behar duena, beste hauek erantsirik: kode idatziaren kodetzea eta deskodetzea, eta, noski, irakurri eta idazten duten pertsonekin harreman jarraitua. Modu horretan ikasleak testu idatziaren zentzua eta gizarte-funtzioa berreraiki ahal izango ditu.

Bigas, M; Correig, M. (2000)

Are gehiago: irakurketarako metodoak eta baliabideak ezberdindu egiten dira eskola batetik bestera, bai eta heldutasunerako oinarrizko aurrebaldintzak ere. Galdera, beraz, arrazoizkoagoa litzateke beste era honetara moldaturik: noiz dago haur konkretu hori irakurketa-programa berezi honekin aurrera egiteko prestaturik edo heldurik? "Zein metodoz ikasteko zein heldutasun-maila" galdetu beharko litzateke.

Oihartzabal, L. (1991)

2.50 irudia. Jolas-parkean irakurtzen (K. Quiroga)

Hermine Sinclair-ek adierazpen politak egin ditu (bete-betean asmatu du), "irakurketaren heldutasun" (*reading readiness* ingelesez) nozioak biltzen dituen arriskuei adi egon gaitezen: "Hitzaldi honetan esaten saiatu izan garen gauza bat zera da: ez gaudela (zientifikoki) prest irakurketaren heldutasunari buruz hitz egiteko, eta egon arte hobe litzatekeela gelan ditugun ume guztiak irakurketarako helduak direla pentsatzea.

Ferreiro, E. (1988: 23)

2.51 irudia. Hermine Sinclair de Zwart (Mimi) Jean Piagetekin. Sinclair garapen psikolinguistikoan galdera askori erantzunak aurkitu nahian ibili izan da: zenbait gramatika-egituren jabekuntza, ezagutza metalinguistikoaren garapena, trebetasun pragmatiko goiztiarrak…

2.41 AURREBALDINTZAK KONSTRUKTIBISMOAN

Aurrebaldintzak aurrekari moduan oso garrantzitsuak eta funtsezkoak dira ikuspuntu psikogenetiko konstruktibistan. Ikuspuntu horretan aurrebaldintzak ez dira umeak irakaskuntza formalean parte hartzen utzi aurretik eduki behar dituen trebeziak, baizik eta desorekatze-prozesuen bidez aurretiko kontzepzio, nozio edo eragiketen gainean eraikitzen diren ikuspegi berriak. Baina aurrebaldintza hori ez da erakutsi behar, baizik eta haren jabekuntzarako baldintzak sortu.

2.42 HAUR HEZKUNTZAN IRAKURTZEN ETA IDAZTEN IRAKATSI BEHAR AL ZAIE?

Nik eskolak ipini ohi zituen debeku batzuk altxatu ditut, hizkuntza idatzia haurra "heldu" arte (ikusmen-motrizitate koordinazioa lortu arte, adibidez) erakustearen debekua kasu. Orduan interpretatzen dute: "A, aurretik ikas dezan nahi duzu". Ez, zeren eta planteatzen dudanak hizkuntza idatzia objektu gisa hartzearekin dauka zerikusia, eta objektu kultural anitzekin, zeinen barruan hizkuntza idatzia baitago.

Irakurketarekin eta idazketarekin noiz hasi behar den betiereko eztabaida da. Haur Hezkuntzan erakutsi egin behar al zaie irakurtzen eta idazten? Gaizki planteatuta dagoela iruditzen zait. Galdera horren azpian dauden aurresuposizioak eztabaidatu behar dira. Galdera hori modu horretan egiteak berak badu atzean suposizio bat: helduak dira ikaskuntza hori noiz eta nola hasi erabakitzen dutenak.

Galdera horren erantzuna "Haur Hezkuntzan" bada, Lehen Hezkuntzako eskolaren itxura hartzen du gelak… Hizkuntza idatziaren erabilera funtzionalik ez dago.

Neska-mutilak "Lehen Hezkuntzara" ezer jakin gabe datozela pentsatzen dutenean, Lehen Hezkuntzak ezarritako moduan prestatzearen karga, pisua, ere onartzen da. Orduan hasten dira Haur Hezkuntzako planak, silaba-esateak, bereizkuntza pertzeptiboko praktikak, eskuaren prestakuntza, begiarena edo entzumenarena. Horri ezezko biribila ematen diot: defenda dezagun garapen-une horren espezifikotasuna; defenda dezagun Haur Hezkuntzako irakasleek betetzen duten zeregin berezia.

Ferreiro, E. (1999: 215-216)

Haur Hezkuntzan erakutsi egin behar al zaie irakurtzen eta idazten? Galdera berriro hartzen badugu, eta horren erantzuna "Lehen Hezkuntzan" bada, Haur Hezkuntzako gelan sekulako garbiketa egoten da, mintzaira idatziaren arrasto guztiak ezabatu egiten dira. Arkatzak soilik marrazteko erabiltzen dira, ez idazteko, ume bakoitzaren tokiaren identifikazioa marrazkien bidez egiten da; batzuetan irakasleak ipuinak kontatzen ditu, baina ez du inoiz irakurtzen… Beraz, absurdoa, zentzurik gabekoa iruditzen zaidan beste jarrera bat da "hizkuntza idatziaz soilik Lehen Hezkuntza arduratzea".

2.52 irudia.

2.53 irudia.

http://leerxleer.wordpress.com/2009/03/

2.43 NOLA LORTZEN DUGU UMEA IKASTERA ESTIMULATUKO DUEN ESKOLA-INGURUNE BAT BIRPENTSATZEA, HERTSIKI BETE BEHAR DEN CURRICULUM BATERA HELDU GABE? INGURUNE ALFABETIZATZAILEA?

Ikas daitekeen ingurune batek, ikastea debekatzen ez duen ingurune batek, liburuak eduki behar ditu; hizkuntza idatziari buruzko informazioa zirkulatzen utzi behar du. Baina argi dago ingurunea bera bakarrik ez dela alfabetizatzen duena. (F) Ez eta bakarrik horma batean jarritako letrak ere (Goldin).

Ferreiro, E. (1999: 217)

Objektuaren presentzia soilak ez du ezagutza bermatzen, baina objektuaren absentziak ezagutza eza bermatzen du. Hizkuntza idatziari buruz haurra ezagutza eraikitzen hastea nahi badut, existitu egin behar du; debekatzen badut, objektu horri buruz haurrak galderarik ezin planteatzea bermatzen dut, desagerrarazi dudalako, behintzat eskola barruan.

Ferreiro, E. (1999: 217)

Ingurune alfabetizatzaileak gaitz-ulertu asko sartu zituen [Ferreirok esana]. Haurrak bakarrik ikasten duen horri loturik doakio [Torres-ek erantzuna]; irakaslea desagertu, ezabatu, ezereztu, altzari bihurtzen da [Ferreirok jarraitzen du] […] Irakasleak begiratu egiten du eta bakarrik hazten den haurraren garapenaren mirari horretan parte hartzen du (Ferreiro).

Torres-ek Ferreiro elkarrizketatzen du; solasaldi bat daukate, Ferreiro, E. (1999: 216)

2.44 UMEA PROZESUAREN ERDIAN BADAGO, ZER EGITEN DU ORDUAN IRAKASLEAK? IRAKASLEAREN ESKU-HARTZEA

2.54 irudia. Umea prozesuaren erdian: ikasteko (eta erakusteko) prest (K. Quiroga)

Haurraren eraikuntza onartzeak ez du esan nahi *laisser faire* dela bidea. Eraikuntzak ez du esku-hartzea ez baztertzen ez eta ordezkatzen. [...] Irakaslearen funtzioak/betebeharrak eskuhartze konstruktibista baten, besteak beste, hauek dira: haurraren aurretiazko ezagutzak eta ikaskuntzak optimizatuko dituzten baldintzak, informazio berriak eta horiek sekuentziatzeko moduak aurkitzea, arakatzea...

Belles, R.M.; Falguera, R.; Ginabreda, G. (1993)

Bitartekaritza-lan horretan irakasleak ikasleen eta kulturaren arteko bitartekari-papera betetzen du, lagunduz, gidatuz, orientatuz, dinamizatuz, sostengatuz eta esanahiaren konkista erraztuz, berria denaren ulermena eta zentzua erraztuz eta haien ikusmoldeak kulturalki onartuta edo ezarrita daudenetara pixkanaka hurbiltzen lagunduz.

Irakasleen esku-hartzearen xedea izango da ikasleek errealitatearen inguruan dituzten hipotesi eta ideiak zalantzan jartzen dituzten erronkak planteatzea, eta eskolan egiten eta ikasten dutena esanahiz eta ulermenez janzteko laguntza eta orientabideak eskaintzea.

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

Irakaslea, beraz, bere ikasleen ikaskuntzaren protagonista aktiboa da. Lehenik eta behin, zer erakutsi behar den erabakitzen duena da: edukia, materialak, gelako antolakuntza edo lanaren, ekintzaren eta ebaluazioaren antolakuntza, eta abar.

[...] Ikasleek hausnartuz ikas dezaten, irakasleak...

- Argi dauka zer ikasi behar duten; edukiak erabakitzen eta antolatzen ditu.
- Zentzua duten ekintzak erabakitzen eta antolatzen ditu, hausnarketa ahalbidetzen dutenak, irekiak, ikasle guztiek landu ditzaketenak, nahiz eta aniztasun handia egon, erantzun pertsonalak onartzen dituelako…
- Arazo bat arrakastaz konpontzeko beharrezkoak dituzten materialak eskaintzen dizkie (fisikoak eta adimenezkoak).
- Beharrezko laguntza eskaintzen die, ez gehiago ez eta gutxiago.
- Haien pentsamendua ulertzen du, eta bertatik abiatzen da aurrera joateko.
- Estimulatu egiten ditu; sostengatu egiten ditu; beren buruenganako konfiantza ematen die; haien ahalegina justiziaz balioesten du; ahal duten ahaleginik handiena eskatzen die.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

Irakasleak uste du bere papera ikaskuntza erraztea dela; ez ditu irtenbideak eskaini behar, baizik eta ezagutzaren eraikuntzan lagundu. Horretarako elkarrizketa-estrategia batzuk erabiltzen ditu, ikasleen esku-hartzeen argitzapena, azalpena edo justifikazioa eskatzea xede dutenak eta umeen beren esaldiak errepikatzen edo birformulatzen ditu, diskurtsoa osatzen jarrai dezaten.

Díez Vegas, C., eta beste batzuk (1999)

Irakasleak bitartekari gisa paper garrantzitsua duen arren, ez dugu ahaztu behar gure azken helburua kontrolaren transferentzia lortzea dela, ikasleak prozesuaren bukaeran ikaskuntzak modu autonomoan eraiki ahal izan ditzan.

Diez de Unzurrun, A.I. (1999)

Irakasleak ezagutza eraikitzen duela diogunean, informazio asko eta eskema interpretatzaile asko dituela pentsatu behar dugu, baina ziurrenik baita ziurtasun gutxi.

Clotilde Pontecorvo-k esana, Ferreiro, E. (1989: 49)

2.45 NIK BADAKIT EZ DIEDALA INFORMAZIORIK EMAN BEHAR, BAINA EGOERA BATZUETAN EZ EGITEA OSO BEHARTUA DELA IRUDITZEN ZAIT… BATZUETAN ZERBAIT ZUZENEAN ESATEN DIET… TXARTO EGINDA EGONGO DA?

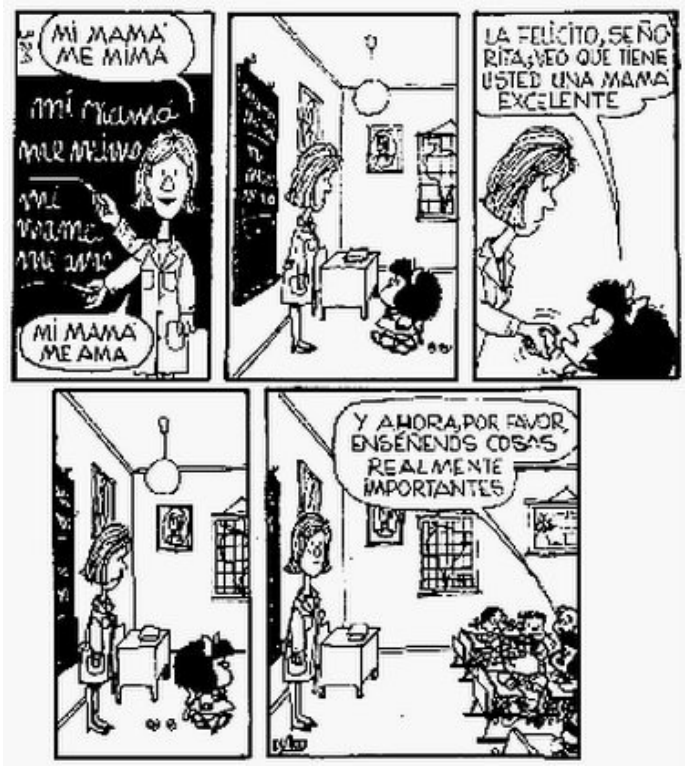
Gogoratu, baita ere, umeek informazioa beren kontzeptualizazioen arabera berrinterpretatu egiten dutela.

Informazioa ematea ez da berez ez ekintza ona ez txarra; informazioa umearentzat esanguratsua da edo ez da, haurraren prozesuari mesede eginez erabil daiteke, edo inolako eraginik izan ez, edo prozesua oztopatu ere egin dezake.

Gela barruan egoera hauetan eman daiteke informazioa (arau egokiak?).

a) Ez emateak egiten den lan baliotsua mozten edo distraitzen duenean; adibidez, testu baten lanketan eta umeak komunikatu nahi duten esanahian zentratuta daudenean galdera ortografiko bat egitea.
b) Umeek informazioa eskatu eta irakasleak badakienean ezin izan dutela aurkitu edo eraiki eztabaida-prozesuan, nahiz eta irakasleak bide bat baino gehiago erabili izan arazoa planteatzeko.
c) Talde-eztabaidan sartzea garrantzitsua zen punturen bat ez denean espontaneoki agertu eta hori mahai gainean jartzeak eztabaidan aurrera egitea edo planteatutako hipotesien inguruan esandakoa kolokan jartzen duenean.
d) Irakasleak beharrezkoa ikusten duenean eztabaidatutakoaren inguruan iturri batera baino gehiagotara joan ondoren haurrek atera dituzten ondorioak esatea komeni dela.
e) Irakasleak uste duenean bere bizipenen edo bere jakinduria kulturalaren inguruko zerbait kontatzea haurrentzat aberasgarria izan litekeela.

2.46 IRAKASLEEK MUNDU GUZTIAN ANTZERA ERAKUSTEN DUTE IRAKURTZEN ETA IDAZTEN. ZERGATIK? IRAKASLEAK ERE SISTEMA TXAR BATEN ONDORIO DIRA



2.55 irudia.

https://arenero.wikispaces.com/file/view/mafalda-y-educacion-large.jpg

Ez dago pedagogiako jarduera neutrorik. Paulo Freire-k behin eta berriro dioen bezala, "hezkuntza-praktika oro beti da lanean jarritako ezagutzaren teoria bat".

Goodman, Y. (1992: 35)

Jarduera guztiak oinarrituta daude ikaskuntza-prozesuari eta ikaskuntza horren objektuari buruzko ikuspegian. Ziurrenik jarduerak dira (metodoak beren baitan baino gehiago), epe luzera eragin iraunkorrenak dituztenak, bai hizkuntza idatziaren jabekuntzan, bai beste guztietan.

Ferreiro, E. (1988: 17)

Irakasle bakoitzak eredu bat dauka (pedagogikoa, linguistikoa, metodologikoa…), bere ekintzak gidatzen dituena, edozein, balio gutxikoa dela pentsatu arren. Testu bat aukeratzen denean, irakurgai bat, grafismo bat, edo idazlan bat; prestatzen denean; kasu guztietan, irakurketaren eta idazketaren irakaskuntza-ikaskuntza ulertzeko modu bat du horrek berekin. Eta, oro har, ekintza horiek koherenteak dira beren artean, hain koherenteak ezen ez baitute alde handirik, bestela egitura orokorra balantzaka hasten da eta; beraz, kontuz joan beharra dago.

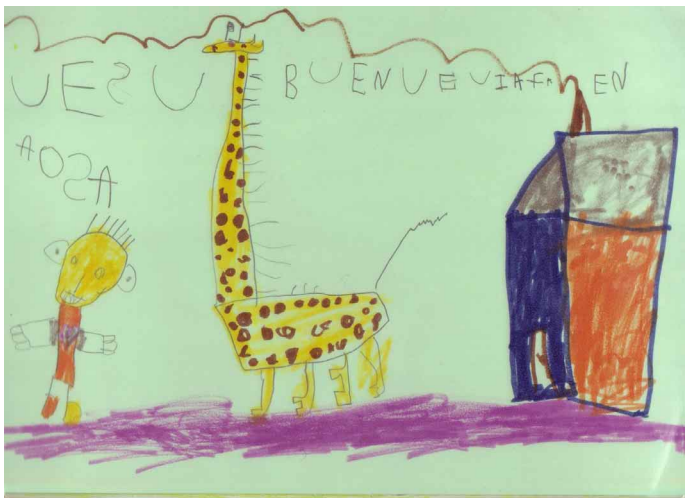
Prat i Pla, A. (1999)

Guk hizkuntza idatzia ikasi izan dugun moduaren barruan sartzen den ikuspegia daukagu, eta horrek askotan "erreflexu normatibo" (Ferreiro, et al., 1996) kontrolaezinak izatera eramaten gaitu.

Teberosky, A. (1997)

Irakasleak eskola-sistemaren eraldaketan inplikatu nahi ditugu, sistema txar horren emaitza diren irakasle berberak.

Torres-ek Ferreirori esana, Ferreiro, E. (1999: 225)



2.56 irudia. Nola ebaluatzen dugu HH5eko haur honen idazkera? (Transkripzioa: GUK EZIN DUGU ENTZUN JIRAFEN AHOTSA). Egiten dituen akats figuralak (inbertsioak, ortografiazkoak) izaten ditugu kontuan soilik orohar; psikogenesiak erakutsitako mailak, ez horrenbeste.

Horregatik, oso interesgarria izan da ebaluatzaileek zer egiten duten ikustea, zeren eta ohikoa da diskordantzia egotea esaten dutenaren eta egiten dutenaren artean: HHko azken mailako umeek ez daukate zertan idazten jakin, baina idazten badute zuzen egitea espero dute. Horrek galdera hau egitera garamatza: zer neurritan hartzen den idazkera garatzen den ezagutzatzat edo haurrak soilik konsumitzen duen aldez aurretik fabrikatutako ezagutzatzat.

(R.M. Belles, 1992)

Idazkeraren eta alfabetizazioaren kasuan oraintsu garatu den teoria bat dago, eta praktika alfabetizatzaileen eskola-historia luze bat. Gorputz teorikoa oraindik bere axiomatikaren esplizitazioan dago; eta praktika zehatza instrukzio- eta preskripzio-corpus zabala lortzera heldu da, batez ere irakaskuntza-erakundeetan. Baina, ba al dago bien artean harremanik, edo egon beharko al luke? Bigarrena lehenengoaren gorpuztea da, edo izan beharko luke?

Teberosky, A. (1992)

Edozein aldaketa egin aurretik eredu alternatiboa sakonki ezagutu beharko litzateke, irakurketen bitartez edo lankideekin eztabaidatuz, aldaketak beren inguruan zer eragin izango lukeen ikusiaz; baina betiere ordura arteko jarduera hobetu litekeela sinetsita.

Prat i Pla, A. (1999)

2.47 LEHEN MAILA: LEHEN MAILAKO IRAKASLEA

Bestalde, beharrezkoa da eskola-erakundeak LHko lehen ikasmailarako "uste instrumentala"ren okerra albo batera uztea; alboratu behar dena zera da: eskolan une horretan irakasten diren edukiak (irakurketa-idazketa, zenbakikuntza eta kalkulua, nagusiki) "zer edo zertarako tresnak" direlako ustea, beste ezagutza batzuk lortzeko tresnak izate hori.

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

Irakurketak eta idazketak garapen autonomoa lortu zuten, esklusiboki eskolakoa, eta eskolako irakasgai gisa instrumental hustzat hartuak ziren; hau da, ez ziren autonomoak, baizik eta pentsatzeko, adierazteko edo beste eduki batzuk adierazteko bitartekoak.

Teberosky, A. (1992: 208)

2.57 irudia. Hik Hasiko udako topaketak, irakasleak ikasle (http: //hik hasi.com).

2.48 ZERTAN GARA KONSTRUKTIBISTAK? IRAKASLEAK EZAGUTZA MATEMATIKOA AHALBIDETZEKO BALDINTZAK SORTZEN DITU MATEMATIKAKO ORDUAN, HIZKUNTZAKO ORDUAN, ALDIZ, KONDUKTISTA DA

Lehen urteko irakaslea bakarra da, eta bi disziplina nagusi ditu: matematika eta irakurketa-idazketa. Matematikan irakaslea ez bada saiatzen eragiketak errepikatzen baizik eta umeei ezagutza matematikoa sorrarazten lagunduko dieten baldintzak sortzen, irakasle hori bera Hizkuntzako ordura pasatzean konduktista bihurtzen da. Banaketa hori ezina da irakasle on batentzat.

Ferreiro, E. (1999:133)

Konstruktibismoa alternatiba epistemologiko bat denez, ezin du balio soilik alfabetizazioaren hasierarako; ezin dugu postulatu idazkera-sistemaren osagai batzuen jabetzan subjektuak duen ekintzaren funtsezko papera eta gero beste kasu batzuetan horretaz ahaztu; edo produktu diskurtsibo batzuetrako bere printzipioak eutsi eta ez beste batzuetarako. […] Ideologia orokor bat da; ez du zentzu askorik ezagutzaren arlo batera edo ordu batzuetara murrizteak (orain konstruktibismoa egingo dugu eta arratsaldez ez…).

Tolchinski, L.; Simo, R. (2001: 75)

2.49 ZER DA, GURETZAT, KONSTRUKTIBISMOA? IRAKASLEEN PROFILAK NORK BERE PRAKTIKAZ HAUSNARTU

Zertarako ikusmolde konstruktibista? Edo zer egiten du ni bezalako irakasle batek mota horretako azalpenarekin? Ikusmolde konstruktibista ez da errezeta-liburu bat, baizik eta printzipioen multzo artikulatu bat, zeinetan posible baita diagnostikatzea, judizioak egitea eta irakaskuntzaren inguruan oinarritutako erabakiak hartzea.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Sole, I.; Zabala, A. (1993)

Gure herrialdean badago, dakigun bezala, ikusmolde konstruktibistaren inguruan adostasun zabal bat hezkuntzako psikologoen, didakten eta irakasleen artean, curriculumaren erreformarako erreferentziazko esparru teoriko eta metodologiko gisa proposatua izan dena, gainera.

Hala ere, erreferentziazko esparru teoriko jakin baten inguruan ikuspegi desberdinak egoteak, logikoa den bezala, zera dakar: *konstruktibismo* izendapenaren barruan askotariko ikusmolde, interpretazio eta praktikak daudela. Nahiz eta konstruktibismoa erreferentziazko esparru teorikotzat hartu, mota honetako iruzkinak entzun ohi dira:

[…] Oraintsu Bartzelonan topaketa bat izan da, eztabaida bat sortu edo bideratu nahi zuena hezkuntzako psikologiaren eta didaktika zehatzen artean […]. Bi gertaera gelditu ziren agerian:

- Konstruktibismoa ulertzeko hainbat era zeudela argi gelditu zen hitzaldi eta proposamen guztietan.
- Parte-hartzaileen artean hitzaren inguruan mesfidantza edo neke pixka bat antzematen zen. Ez, ez zelako konstruktibismoa erreferentziazko esparru teoriko gisa onartzen, baizik eta beren burua konstruktibistatzat duten ikuspuntu eta proposamen anitzek *konstruktibismo* izendapena makulu gisa erabiltzen dutelako, haien barruan ia-ia edozer sartzen dela. Hortik sortuak dira mota honetako esaldiak: konstruktibismoa esatea ezer ez esatea bezala da. "Eta orain denok konstruktibistak garela?" "Baina zer konstruktibismoz hitz egiten da? Zeren eta badirudi konstruktibismo asko daudela". "Ez da hitz egin behar horrenbeste konstruktibismoaz, baizik eta gelako praktikak hobetzeko proposamen zehatzez".

Gómez-Granell, C.; Coll Salvador, C. (1994)

2.58 irudia.

http://3.bp.blogspot.com/_JN4k50IR3OM/RsPfwTrMakI/AAAAAAAACLg/UT9aw7_7w8Q/s400/teacher+copy.jpg

Irakasleek idazkeraren psikogenesia aurkezten zaienean izaten dituzten erreakzioen arabera — hau da, irakats-praktika gauzatzeko moduaren arabera, irakats-jarreren arabera— hainbat irakasle-profil bereizten dira; hau da, irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren arteko harremanak ulertzeko hainbat modu daude. Profilek lau hezkuntza-egoera eskematizatzen dituzte: mutur batean ohiko metodoak erabiltzen dituzten irakasleak daude eta beste muturrean ditugu umeek berek bakarrik ikasten dutela defendatzen dutenak.

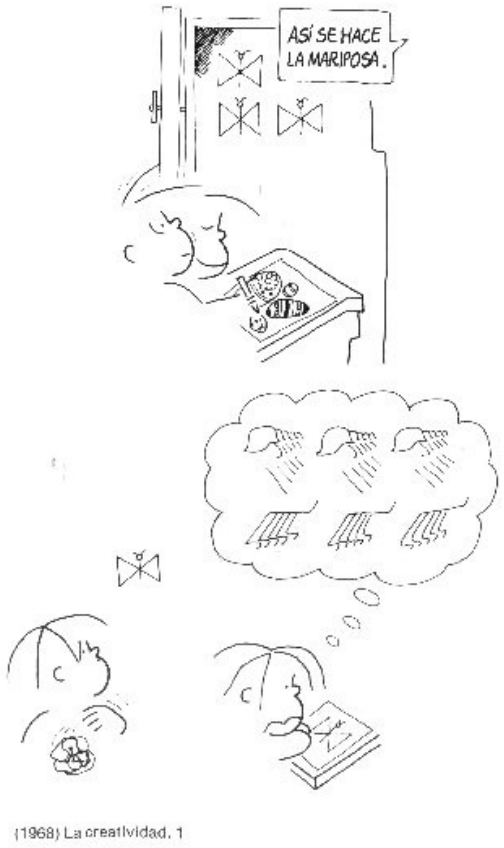
Bellés, R.M. (1999)

Bestalde, ezinbestekoa da umeek idazkeraren inguruan eraikitzen dituzten hasierako ezagutzei buruzko datuak edukitzea, baina ez da nahikoa inolaz ere gelan idazkeraren irakaskuntza konstruktibistaren dinamika hasteko.

Jarraian aipatuko diren galderek irakasleei, nahi izanez gero, hausnartzen lagundu nahi diete eraikuntzarako heziketa-testuingurua sortzea ahalbidetzen duten baldintzen inguruan.

- Umeen hasierako ezagutzak aintzat hartzen eta ikertzen ditut? Nola?
- Haien arteko interakzioa sustatzen al dut? Nola, noiz?
- Noiz eta nolako interakzioa dut umeekin?
- Zer material idatzi ditut, gelan umeek erabil ditzaten?
- Zabaldu al nitzake testu motak? Nola bultzatzen ditut horiek arakatzera eta kontsultatzera?
- Nola antolatzen dut denbora gelan? Zenbat denbora eskaintzen diot gela kudeatzeari? Zenbat denbora ematen dut irakasten?
- Zer ekintza proposatzen ditut, idazten ikas dezaten? Esanguratsuak dira? Gehiago egin nezakeen? Proposa ditzaket beste batzuk?
- Estimulatzen al ditut familiak irakaskuntzan parte hartzera? Nola?
- Ikasle guztiak ari dira ikasten?

Bellés, R.M.; Falguera, R. eta Ginabreda, G. (1993)



2.59 irudia.

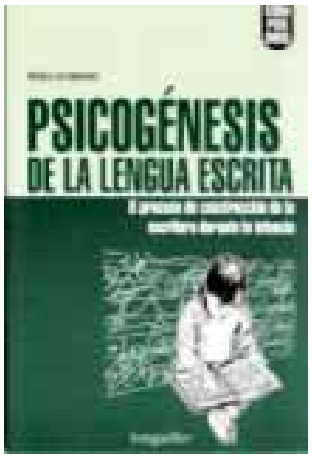
http://www.google.es/images?hl=es&gbv=2&tbs=isch:1&q=frato&sa=N&start=0&ndsp=18

2.50 KOHERENTZIAREN BILAKETA UMEEN BEREIZGARRIA DA

Nik uste dut umeek hainbat eremutan egiten dituzten ezagutzen jabetza-prozesuak ikertu ditugunok zera ikasi dugula: inkoherentziak traba egiten diela; haiek bilatzen dutena sistema koherenteak direla. Koherentziaren bilaketa umearen bereizgarria da, helduarena baino gehiago.

Ferreiro, E. (1999: 123)

2.51 METODORIK EZIN DA PLANTEATU? PROPOSAMEN DIDAKTIKOAK...



2.60 irudia.

http://www.consudec.org/quelibro/psicogen.gif

1970eko garai hartan metodoei buruz asko eztabaidatzen zen, eta metodoei gerra handia egin nien. Horregatik, gaur egun batzuek laster ondorioztatzen dute jarrera horrek ez duela eramaten alternatiba metodologiko batera edo garapen teoriko horiek eragotzi egiten dutela alternatiba pedagogiko orokor edo alternatiba didaktiko zehatz oro aintzat hartzea. Prozesu batetako uneak direla. Ikerketa hasi zenean, eztabaida birplanteatzea beharrezkoa zen. Metodoak eztabaidatzen jarraitu bagenu, ezin izango genukeen aurrera jarraitu. Orduan esan nuen: "Jar ditzagun parentesi artean metodoak, egin dezagun beharrezko bereizketa bat, irakakaskuntza-metodoen eta ikaskuntza-prozesuen artean.

Ferreiro, E. (1999: 22)

Lan handia izan zen niretzat eztabaida berriro kokatzea (zer ikaskuntza mota zen hori, zer ikasten den, ikasi behar den objektua zein den, gure ustez ikaskuntza horretan parte hartzen duten eragileek izan dezaketen papera zein den), eta umearen papera erreibindikatzea, erabat gutxietsia baitago eztabaida metodologikoan.

Ferreiro, E. (1999: 172-173)

Mundu guztiak zekien ni iraindu egiten ninduela proposamen metodologiko bat egiten nuela esaten zuenak; orduan inork ez zuen erabili "metodo" hitza. "Proposamen" hitza erabiltzen zen, Mexikoko Hezkuntza Berezitik hartua. Baina mundu guztiak ulertzen du "proposamen" hitzak metodoari, aipatu ezin denari, egiten diola erreferentzia zeharka. Beste izen batzuk entzun ditut: ikuspegia, esparru teorikoa, paradigma... Brasilen "psikogenesi" hitza erabiltzen da gehienetan. Brasilen *Los sistemas...* liburua hizkuntza idatziaren psikogenesi modura itzuli zen, eta hortik sortu zen hitz hori.

Ferreiro, E. (1999: 172-173)

Metodo berri batek ez ditu arazoak konpontzen. Hizkuntza idatzia aurkezteko moduaren praktikak berrikusi behar dira, azpian dauden usteak aztertu, eta ikusi edozein proposamen berritzaileren aldaketa selektibo eta deformatzailearen iragazki gisa zer puntutaraino funtzionatzen duten.

Ferreiro, E. (1988: 22)

2.61 irudia.

http://www.riverschoolnyack.com/kindergarten.jpg

Metodo edo pedagogia berri bat sortzeari uko egiten diogu. Ez zaigu garrantzitsua iruditzen metodo bat beste batekin ordeztea, oinarrian dagoen metodologiak preskriptiboa eta normatiboa izaten jarraitzen duen bitartean. Ez zaigu beharrezkoa iruditzen, ezta ere, pedagogia "berri" bat, soilik itxuraz aldatzen dituena "eskola aktibo"aren planteamendu ezagunak, zeren horiek, ezagunak izanagatik, ez baitute gaurkotasuna galtzen.

Teberosky, A. (1984: 5)

Bereganatze-prozesuak kontsideratzen ez dituen proposamen metodologiko batek ez du balio. Bereganatzea ezagutza lortzeko funtsezko mekanismoa izanda, helduaren proposamen oro, benetan ulertua izateko, umeak bereganatu egin behar du. Haiek, zerbait ulertu nahian dabiltzanean, ezinbestean eraldatzen dute jasotako edukia. Are gehiago, informazioa erregistratu ahal izateko eraldatu egin behar dute. Hori da *bereganatze* hitzaren esanahi sakona. [...] Horrek distantzia bat sortzen du helduak aurkeztutako edukiaren eta umeak bereganatu dezakeen edukiaren artean.

Ferreiro, E. (1999: 22)

Aldi berean, konturatu behar dugu ez dela irakaskuntza-metodoa —dena delakoa dela— ikaskuntza-prozesua zehazten duena: badaude metodoen baitan edo horien araberakoak ez diren subjektuaren ikaskuntza-prozesuak... Metodoak (ingurunearen ekintza espezifiko gisa hartuta) ikaskuntza lagundu edo galgatu, erraztu edo zaildu egin dezake, baina ez, "sortu". Ezagutzaren lorpena subjektuaren beraren ekintzaren emaitza da.

Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J. (1999)

Onartzen badugu haurra ez dela *arbel zuri* (*tabula rasa*) bat, zeinean metodoak zehazten duen eran inskribatuko baitira letrak edo hitzak, "erraza" eta "zaila" ezin direla helduaren ikuspuntutik zehaztu, baizik eta ikasten duenaren ikuspuntutik, edozein informazio operantea izan dadin bereganatua egon behar duela (eta, beraz, aldatua), era berean onartu behar dugu metodoek (helburu batera heltzeko urrats ordenatuen ondorio gisa) soilik iradokizunak edo gonbitak eskaintzen dituztela, erritualak edo debeku multzoa eskaintzen ez dituztenean. Metodoak ezin du ezagutza sortu.

Ferreiro, E. (1988: 16-17)

Planteamendu horretan gogoeta didaktikoak tokirik ote duen? Nik baietz diot, orain bai, posible da, galdera hori birkokatzen ikasi duen jendea baitago.

Ferreiro E. (1999: 51)

Beharbada, norbait bere buruari galdezka egongo da: Zergatik ez da metodo bat irakaskuntza forma hori? Hemen subjektu pedagogikoa kontuan hartzetik abiatzen delako, non pertsona bakoitzak bere biografiari lotutako ibilbideari jarraituz ikasi ahal izatea ahalbidetzen baita eta hor irakasleek ikasteko estiloen aniztasunetik irakasten baitute. Ekintzak talde guztiarentzat, talde txikientzat edo bakarka plantea daitezke, baina egora guztietan bakoitzarentzat erantzun desberdinak espero dira. Irakasleak oso ondo daki irakatsi behar duena, baina ez daki neska edo mutiko bakoitzak nola ikasiko duen; horrenbestez, haren papera laguntzailearena da, eta ez, adituarena.

Ventura, M. (1999)

Proposamen bat ere ez da, berez, oso ona edo oso txarra; batzuk haurrentzat esanguratsuagoak dira, eta badirudi eraikuntza-prozesuan aurrerapausoak egiten lagundu diezaieketela.

Torres, M.; Ulrich, S. (1995: 100)

2.62 irudia.

http://4.bp.blogspot.com/_T6eCra7u-hE/RxlOy92FDRI/AAAAAAAAAo0/prDpvWxQBCs/s400/httpaupecpuntounivallepuntoedupuntoco.jpg

2.52 IDAZKERA-NAHASKETAK, HEZIKETA BEREZIA... ESKU-HARTZEA

2.63 irudia. Oteizaren omenaldian klarionekin HHko ume batek eginiko lana.

Arlo honetan lanean hasi ginenean, idazkera patologizatuegi zegoen: dislexia mota guztiak zeuden (5 urterekin ere dislexia diagnostikatzen zen). Eztabaida metodologikoa eskola-irakaskuntzatik bota behar izan zen bezala, patologia ere kanporatu egin behar izan zen arazoa birkokatzeko. ….

Ferreiro E. (1999: 51)

Esku-hartzearen psikogenesiari buruz. […] Esku-hartze konstruktibista bat ez da ukatzeko modukoa. Adibidez, "haurrak ez daki ezer eta horregatik erakutsi behar zaio", edo "haurrak etxean erakusten dizkioten gauzak dakizki, baina horrek ez du balio, nire programazioa oztopatzen baitu", ezezkako terminoetan planteatuta daude. Aldiz, gure esku-hartzearen muinean dagoen argudioa zera da: "haurrak gauzak dakizki, eta horiek tokia izan behar dute gelaren barruan; adieraziak, partekatuak, zabalduak eta konbentzionalizatuak izan behar dute".

Bellés, R.M.; Falguera, R.; Ginabreda, G. (1993: 102-103)

Beharrezkoa da, beraz, "idazkeraren zailtasunen edo nahasketen" diagnostikoan edo ebaluazioan, idazkeran subjektuak duen eskola-errendimendua balioesteaz gain, (ikaslearen idazkera eskolak espero duenarekin konparatzea) subjektuak idazkeran duen jardueraren ikerketa genetikoa sartzea.

[…] Ebaluazio hori adin goiztiarretik erabiltzeak ahalbidetuko luke erritmo geldoena duten haurrak oso goiz detektatzea, aurrerago porrot egingo dutela segurutzat eman gabe (eta, gainera, haien aurrerapausoak ezin dira ezagutu).

Aldaketa kontzeptualeko proposamen berri horrek aldaketak ekarriko lituzke, baita ere, irakaskuntzara, bere helburuetara eta, batez ere, ikasle eta irakasleen arteko harremanera. Haren idazkera "aurrerapauso" bat bada eta ez "akats" bat, ikaslearen gaitasunaren pertzepzioa positiboagoa izan ohi da, eta, ondorioz, garapen-igurikapenak handitu egiten dira, eta bai ikasleentzat bai irakasle eta gurasoentzat ere hobetu egiten da. Jakina da igurikapenen tankerak eta kalitateak ikasleen ekoizpenean eragin handia dutela, baita zailtasunak dituzten ikasleen kasuan ere.

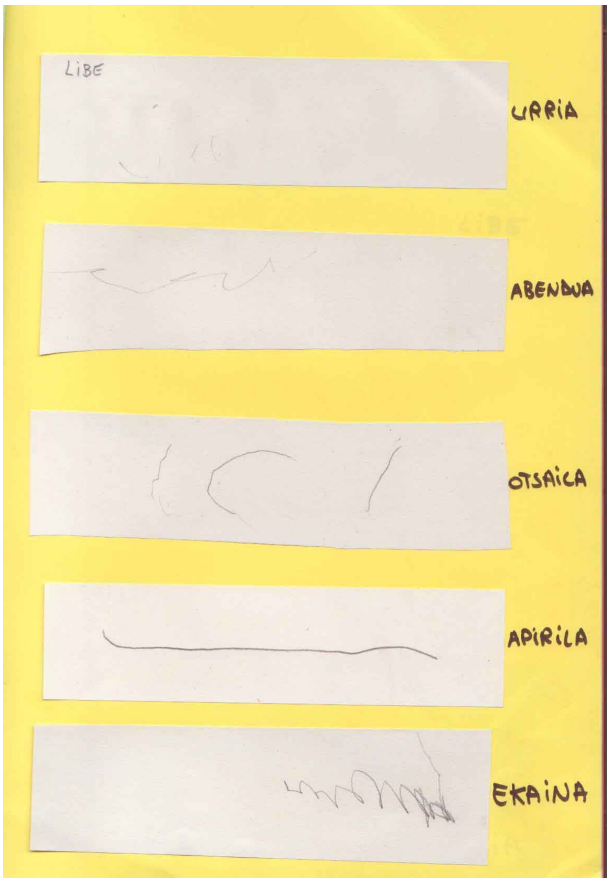
Alderdi horiek bereziki garrantzitsuak dira heziketa berezian, zeren ikasleek dituzten benetako zailtasunek eta garapen-erritmo lasaiak, berez, ezkortasunerako joerak sorrarazten baitituzte. Aurrerapausoa kontuan hartzeak, eta ez akatsak, joera hori orekatu dezake, eta ikasleari onurak ekarri azken batean.

Roca, Cortés, N. (1992: 77)

Gure ikasleen ekoizpenak psikogenesi-prozesu baten arabera interpretatu ahal izatea guretzat zaila izan da, baina oso aberatsa. Defizitaren ikuspuntua —"falta dena", "ez dakitena"— ekoizpenarenarekin ordeztea ekarri digu —"zer egiten duten", "zer dakiten"—. Defizita eta ekoizpena desberdintzen dituen hezkuntza-diskurtso batek, ekoizpenaren alde egiten duenak, ahalbidetzen du positiboan definitutako ikasleen beharretara eginiko irakaskuntzaren egokitzapen bat.

Bellés, R.M.; Falguera, R.; Ginabreda, G. (1993: 116)

2.53 NORBERAREN IZENAREN ERABILERA DIDAKTIKOA / ABEZEDARIOA



2.64 irudia. HH3ko haur baten izenaren progresioa.

Alfabetatzeko orduan, hitzik garrantzitsuenetako bat norberaren izena da. Ez dago horren tokia bete lezakeen beste hitzik, zeren norberaren izena idatzi ere egin daitekeela jakitea nortasunaren luzapen gisa ulertzen baita. Haurraren garapenean oso une berezia da hori, bai arlo kognitiboari dagokionez, bai emozionalari dagokionez. Neure begiekin ikusi izan ditut, nork bere izena idazten eta laztantzen, beste norbait laztantzen den moduan; idatzita dagoen izena musukatzen eta *hori ni naiz* esaten.

Idatziz izatea / Zer idatzi hori izatea ikaragarrizko aurkikuntza da, norberarena eta berezia.

Zertan laguntzen du? Letrei buruz ere informazio-iturria da; oinarrizko abezedario bat edukitzen laguntzen du, zeinarekin ume askok ia gehiena idaztea lortzen baitute; beren izenaren letrak erabiltzen dituzte baina beste ordena batean. Oinarrizko abezedario hori beste aurkikuntza batzuen bultzatzailea da, zeren eta idazketarekin lotutako beste ezein piezak sor ez ditzakeen bezalako interpretazioak egitea ahalbidetzen baitu. Gainera, hitzaren barruan letren ordena ez da aleatorioa, eta lehenengo letrak gainerakoentzat oinarrizkoa den indize-balioa dauka.

Ferreiro, E. (1999: 118)

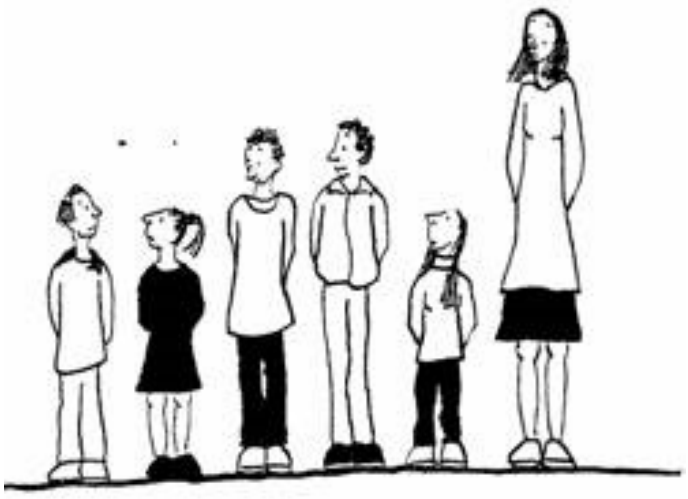
Baldin eta maisuak onartzen badu norberaren izena idazten ikastea alfabetizazioan egiten diren aurreneko pausoetako bat dela; ondorioz, ezin du sinetsi silabak erraz eta zailetan sailka daitezkeela. Puntu horretara iritsitakoan sortu ohi da etsipena, baina aldi berean irakaslea konturatzen da ez daukala abezedarioaren nondik norakoak azaldu beharrik; nahikoa da haurrei nola izena duten galdetzea, hori izango da abezedarioa.

Ferreiro, E. (1999:161)

Funtsezko testua norberaren izena da. Haurrak ezagutu (irakurri) eta idatzi nahi duen lehen testua bere izena da. Bere guraso eta neba-arreben, kideen eta irakasleen, etxeko animalien edo objektu kutunen izenekin ere interesatzen da.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

2.54 ANIZTASUNA. DESBERDINTASUNAK ESKOLAN



2.65 irudia.

http://api.ning.com/files/-FxrWMrAPzhiOmRMOfA6uQ2qrthsGtXukNMOUez6Q1IgLJQaSrdgHAg6nYWxDcyFkOdAGO4j7*zHZ-6azDNXvStO17AE9-aS/diversidad01.jpg

Izen propioaren erabilera didaktikoak ikasleen berezko aniztasuna begi-bistan ipintzen du; aniztasun horrek kontrasteak ahalbidetzen ditu, eta kontrasteei esker ustezko berdintasunean nabarmentzen ez diren desberdintasunak azaleratzen dira. Horrek zerikusia du ikaskuntza-prozesuan kontrasteek betetzen duten oinarrizko funtzioaren kontuarekin: dena berdina balitz, dena irakasleek nahi izaten duten bezain homogeneoa balitz, ikaskuntza-prozesua zailagoa izango litzateke. Hain zuzen ere, ikasleak desberdinak direlako eta gauza desberdinak gertatzen zaizkielako piztu ohi da ikasleen artean aniztasunarekiko interesa, *aurrez nekiena bezalakoa* ez denarekiko interesa.

Ferreiro, E. (1999: 162)

Guztiei aukera berdinak eman nahi dizkiegu, baina ez guztiei gauza berdina, bakoitzari behar duena baizik. Trukerik eraginkorrenak gertatzen dira prozesu konstruktibistan momentu desberdinetan baina elkarrengandik gertu dauden haurren artean. Gainera, konturatu gara kasu askotan garapenean, nolabait esateko, aurreraturik ez dauden haurrek, aurreraturik daudenei ekarpen benetan baliagarriak egiten dizkietela, azken horiei bururatzen ez zaien informazioa eskaintzen dietelako edo baliagarri diren arazoak planteatzen dizkietelako.

Bat-batean irakasleak ikaratu egiten dira: Nik ezin dut horrekin burutu, nik zer egin behar dut bakoitzak gauza desberdinak ikusten baditu? Esku hartu behar dut guztiek gauza berdinak ikus ditzaten. Eta hor sortzen da arazoa: zergatik ikusi behar dituzte guztiek gauza berdinak?

Ferreiro, E. (1989)

Heterogeneotasuna ukatu eta homogeneotasuna aurkitu nahi izateak eredu zehatz batera gerturatu nahia pizten du, hau da, gizarte-mailan onartutako patroi bat: ikasle izateko modu jakin bat dago, bai ala ez? Eta hori maila guztietan gertatzen da. Beraz, ikasleen izateko moduari dagokion aniztasuna konpondu beharreko arazo moduan hartzen da, aprobetxatu beharreko abantaila moduan ulertu beharrean. Ikaslearen izena ere arazo izan liteke…!

Ferreiro, E. (1999: 159-160)

Kontua aniztasunean oinarritutako eskola sortzea da, hau da, eskola mota desberdinak, errealitate, egoera eta ikasle bakoitzaren abiapuntuaren araberakoak. Helburu nagusia emaitza eta ikaskuntza berdinetara iristea da, baina kontuan izan behar da abiapuntu desberdinak daudela eta eskaintza desberdinak egon behar dutela.

Torres-ek esana, Ferreiro, E. (1999: 165)

2.55 BAINA… ASKOK DIOTE: ZERTARAKO HORRENBESTE KATRAMILA; TOTAL, UMEEK EDOZEIN METODOREKIN IKASTEN DUTE IRAKURTZEN ETA IDAZTEN. HORRELA IKASI DUGU DENOK.

Torres-ek Ferreiro-ri eginiko galdera, Ferreiro, E. (1999:165)

Oraindik ere uste da ikerkuntza pedagogikoa ez dagoela datu fidagarrietan oinarrituta eta nahikoa dela intuizioarekin eta oinordetzan hartutako jakituriarekin. *Behar den bakarra da irakasteko gogoa duen irakaslea eta haurrarekiko dedikazioa*.

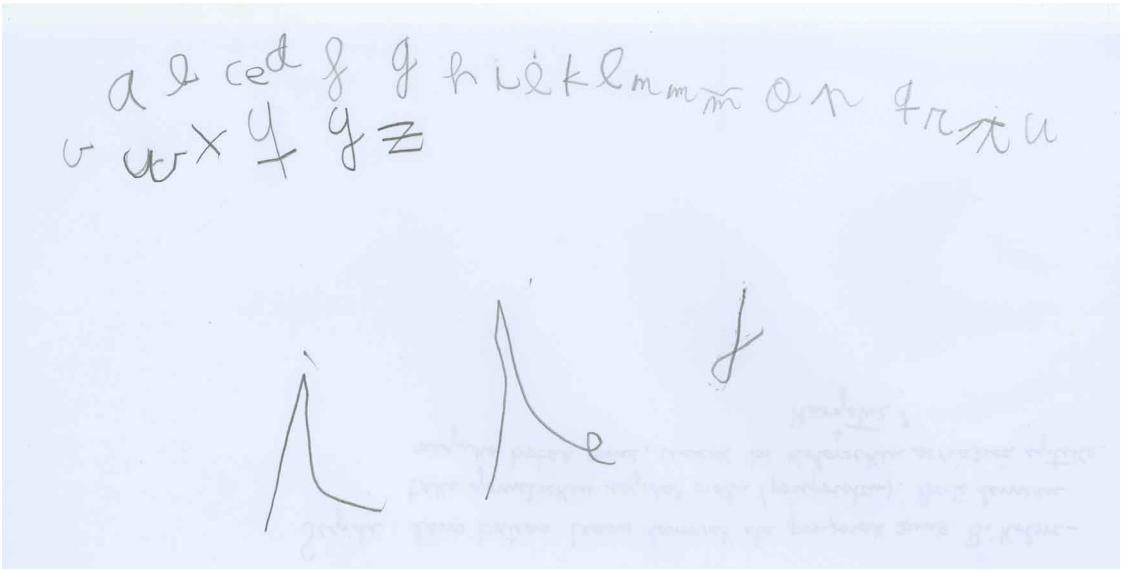
Egia da pedagogiak ez daukala beste zenbait diziplinak daukaten zurruntasun zientifikoa, baina ahaleginak egiten ditu. Gogorra da metatutako jakintza perfekzio-bidean izan litekeela ukatzea, horrek hezkuntza uzten baitu borondatea duen eta oinordetzan hartutako jakintza eskuratu duen edonoren esku. Pedagogiari ukatu egiten zaizkio beste diziplina askok aurrerapenak izateko dituzten aukerak. Ez dut uste mota horretako argumentuak erabiltzen dituztenek gauza bera esango luketenik, esaterako medikuntzaren kasuan.

Egia da jendea beste modu batera alfabetizatu zela, baina asko bidean gelditu ziren. Hain erraza balitz, gaur egun oraindik dagoen eskola-porrota ez litzateke onargarria izango.

Hori guztia beste mota bateko kontuei lotuta dago: alfabetatuta egotea guztioi dagokigun eskubide gisa hartzen ez badugu, hau da, aukera gisa ulertzen badugu, bai, zertarako hainbeste katramila. Baina metodo tradizionalen krisia areagotu egiten da, alfabetizazio unibertsalaren erronkarekin topo egiten dugunean. Nik uste orduan nabarmen gelditzen dela metodo batzuek ondo funtzionatu izan dutela ez metodoa bera ona zelako, baizik eta oinarrizko informazio nahiko sendoa zuten haurrekin erabili izan delako. Informazio hori ez da inoiz egiaztatu, ezta gaur egun ere, errazagoa baita eskolara ezjakin iristen direla pentsatzea.

Ferreiro, E. (1999: 171-172)

2.56 ORDENA ALFABETIKOA INPOSAKETA BAT AL DA?



2.66 irudia. HH5eko haur batek idatziriko alfabetoa.

"Ordena alfabetikoa eta bokalen ordena sistematik egiten den inposaketa bat da, eta orduan ordena alfabetikoa apurtu egin behar da, eta batez ere bokalen ordena, zeren eta horrek sistema zapaltzailearekin apurtzea esan nahi du". Ideologizazio faltsuak dira.

Ordenaren bat egon behar du; hiztegiak egoteak soilik ordena bat ezartzen du, tira, esan daiteke, baita ere, hiztegiak inposaketa bat direla eta desager daitezela orduan hiztegiak ere. Munduan ordena jarri nahi izatea ezagutza duen gizakiaren joera da. Ezagutzea antolatzea da, errealitatearekiko interakzioetan ordena jartzea ulergarri egin dezagun. Ordena jartzeko beharrak ez du kentzen ordena itogarriak egotea. Baina alfabetoaren ordena puskatuz jendeari ez diozu erakutsiko giza ordena zapaltzailearekin apurtzen. Niretzat ideologikoarekiko konexioa askoz ere mediatuago dago.

Ferreiro, E. (1999: 121)

2.57 FERREIRO: GUZTIZKO GALDUKERIA (LIZUNKERIA) IKASGELETAN?

Asko dira E. Ferreiro ikasgeletako guztizko galdukeriaren zirikatzailetzat jotzen dutenak: ez dira edukiak kontrolatu behar; haurrek askatasuna dute nahi dutena egiteko. Idazketa zuzena kontrolatzeko araurik ere ez dago: haurrak idazten ipini behar dira, zenbat eta lehenago hobe, idazten jakin ala ez, garrantzitsuena haurrak adieraztea da eta; kaligrafia eta ortografia bigarren mailan daude, eta gero ere egongo da astia horiez arduratzeko. Ez dago metodorik, ez dago irakurketarako testurik, dena irakur daiteke, dena idatz daiteke, edozein gauzak balio du.

Heziketa-munduko zenbait autoritaterentzat horrek guztiak curriculumaren amaiera ekartzen du, eskolako testuen bukaera, haurren diktadura curriculuma eraikitzeko garaian. Haurrak ikasgelako nagusi bihurtzen dira, eta irakasleak, laguntzaile. Horrek izua sortzen du hezkuntzaren alor askotan, kontrola galtzea. Egiazkotzat jotzen diren ezagutzak zalantzan jartzea. Kanonarekiko haustura.

Torres-ek planteatutakoa Ferreirori, Ferreiro, E. (1999: 205)

Ferreiro: Topo egiten dugu esaten dutenekin eskolaren eginkizuna dela haurrei egia (eta ez, giza ezagutza) ezagutzera ematea. Ezin da ezer egin. Ez dago zubirik. Edozein modutara ere, uste dut "galdukeria"renganako beldur hori oro har desordenari zaion beldurra dela.

Ferreirok erantzundakoa, Ferreiro, E. (1999: 165)

2.58 EZ DA TESTU-LIBURU BAKARRA ERABILTZEN. TESTU ERREALAK

Egia da ez dugula testu-liburu *bakarra* erabiltzen. [...] Testu-liburuek diskurtsoak homogeneizatu egiten dituzte, eta indizeen aniztasuna murriztu egiten dute.

Tolchinski, L.; Simo, R. (2001: 73)

Gainera, liburu-eredu bakarraren kontua haur-eredu bakarrarenarekin lotuta doa, 4-5 urteko haurrek izan ditzaketen hainbat profiletatik bakarrean pertsonifikatzen den haur-patroia.

[...] Eskola-aldiaren hasieratik, umeak testu-aniztasuna erabiltzen eta ekoizten saiatzen dira. Ekintza didaktikoak edukien inguruan artikulatzen dira, esaterako, kazetaritza-artikuluak, mezu publizitarioak, eleberriak, kontakizunak, antzerki-obrak, entziklopediako sarrerak, eta abar.

[...] Asmoa izaten da umeak testu errealetara jotzea, hau da, berez irakurtzen edo idazten irakasteko sortuak izan ez diren testuetara, eta ikas dezatela hortik beharrezko duten informazioa ateratzen edo besterik gabe irakurketarekin gozatzen.

[…] Egia da, bestalde, testu-liburuak edukiak antolatu egiten dituela, ariketa interesgarriak proposatzen dituela eta irakasleari erraztu egiten diola landu beharreko arloen aukeraketa. Abantaila horiek alboratzeko arrazoirik ez dago; testu-liburua gelan erabiltzen diren liburuetako bat izan daiteke; arazoa bakarra izatean datza; bereziki arazoak ematen dituena eta kontraesankorra dena zera da: gure diskurtsoan bultzatzen dugun aniztasunari testu-liburu bakar batekin erantzun nahi izatea.

Ferreiro, E. (1999: 159-160)

Idazten eta irakurtzen dugun guztia erreala, benetakoa, *funtzionala* izatea garrantzitsua da (adibidez: gelako tiraderetan afixak jartzen ditugu, haietako bakoitzak gauza desberdinak dituelako), eta irakurtzen eta idazten *testuinguru* batean erakutsi behar dugu, asmoren batekin (adibidez: pastel baten osagaien zerrenda bat egiten dugu erostera joateko).

Diez de Unzurrun, A. (1999)

Idazkera erreala: idazteko proposamenak benetakoa den beharren bat asetzera bideratuta egongo dira. Haurrak, edozein adin izanda ere, argi izan behar du norentzat eta zertarako ari den idazten.

Bigas, M.; Correig, M. (2000: 192)

2.59 IDAZKETA ERAKUNDE BAT DA: ARAU ORTOGRAFIKOAK, FORMA GRAFIKOAK, GENEROAK… EZ DU ALDAERARIK ONARTZEN. ZERTARAKO INTERAKZIOA?

2.67 irudia. Haurrak idazten eta margozten (K. Quiroga)

Idazketa-erakunde bat da. Horrekin zer esan nahi dugu? Idazkera-sistema bat da eta bere arau propioak ezartzen ditu; bere lege eta hitzarmenak egiten ditu; gizartearen adostasuna behar da bai eraikitzeko bai deuseztatzeko.

Hona hemen zenbait adibide. Adibiderik argiena ortografiaren esparruan ikusten da: esaldi bat ortografiatzeko ez dago aukera bat baino gehiago; ortografiak ez du aldaerarik onartzen; edozein aldaera arau-haustetzat hartzen da. Arau ortografikoak derrigorrezkotzat inposatzen dira. Erabiltzaileengan pizten duten jarrera adostasunezkoa da; ez da ohikoa ortografiaren esparruan sortzaile izatea.

Beste adibide bat dira forma grafikoak eta marka grafikoen inguruan hitzartutako balioak. Arlo horretan ere ez da aldaerarik onartzen.

Hirugarren adibidea generoaren ingurukoa da; derrigorrezkoak diren arauak daude genero bakoitza nola idatzi behar den zehazten dutenak. Aldaera bat aldaketa baten parekoa izango litzateke, nahiz eta esparru horretan sormena onartuagoa egon. Baina, eskuarki, erakundearekiko haustura nabarmenkeria moduan ulertzen da, zenbait kasutan jeniotasunarekin lotzen bada ere.

Teberosky, A. (1993)

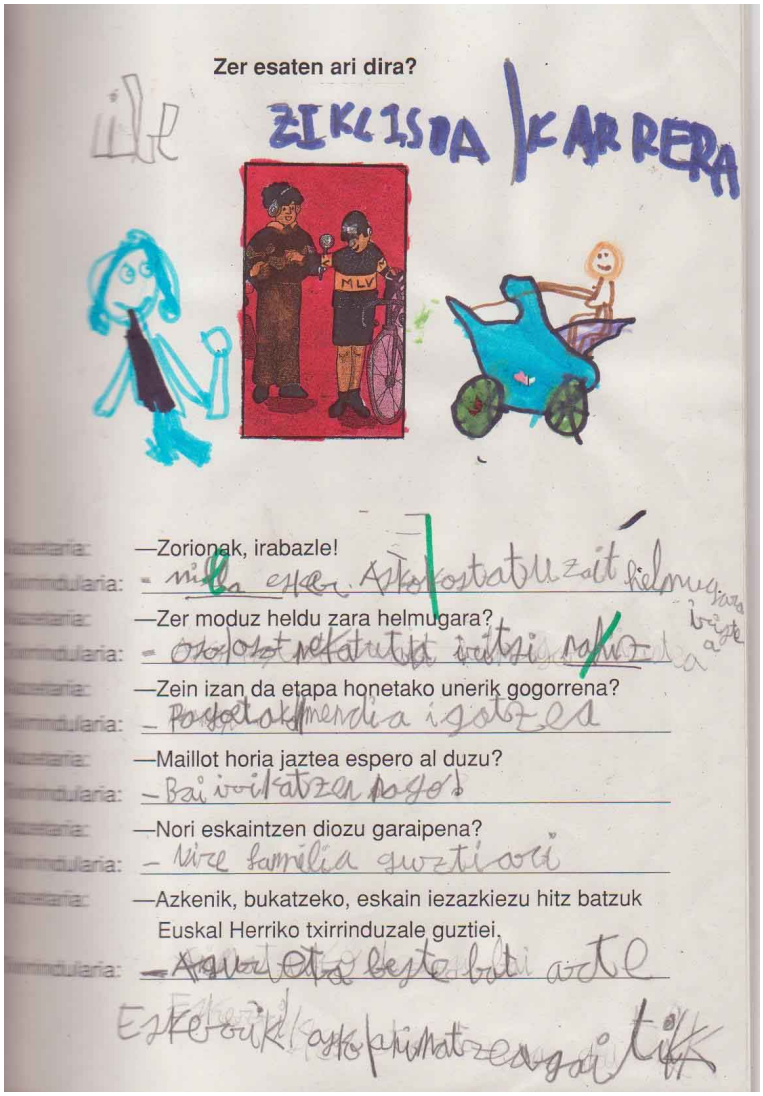
Ikuspuntu horretatik, ikaskuntza transmisio bidezko ikaskuntza-eredu tradizionala gainditzen duen ikuspuntutik, ikaskuntza-iturria ez da kulturako kide bat, baizik eta berarekin ezartzen dugun komunikazioa. Horrela, egoera komunikatibo oro ikaskuntza-iturri da; ildo horretatik, zereginaren inguruko berdinen arteko elkarrizketak, eta oro har gelako elkarrizketak, ikaskuntzarako ingurune onuragarria sortzen du, besteak beste Forman eta Cazden-ek (1985) eta Allen-ek (1987) dioten bezala. Zehatzago oraindik, haurrak munduaz dituen teoriak zabaltzen ditu, ulermena zehatzago egiten du, zeren eta elkarrizketakide batek haurra formulazio-prozesuan dauden ideiak adieraztera bultzatzen du eta ezagutza ezartzera?

Díez Vegas eta beste (1999)

"Gehiago ikasten da besteekin hitz bat edo batzuentzako egokia den adierazpen bat ekoitziz, bakarka planak eginez baino".

Ferreiro, E. (1997)

2.60 NIK NEURE TESTUA IKUSPUNTU ASKOTATIK BERRIKUS DEZAKET

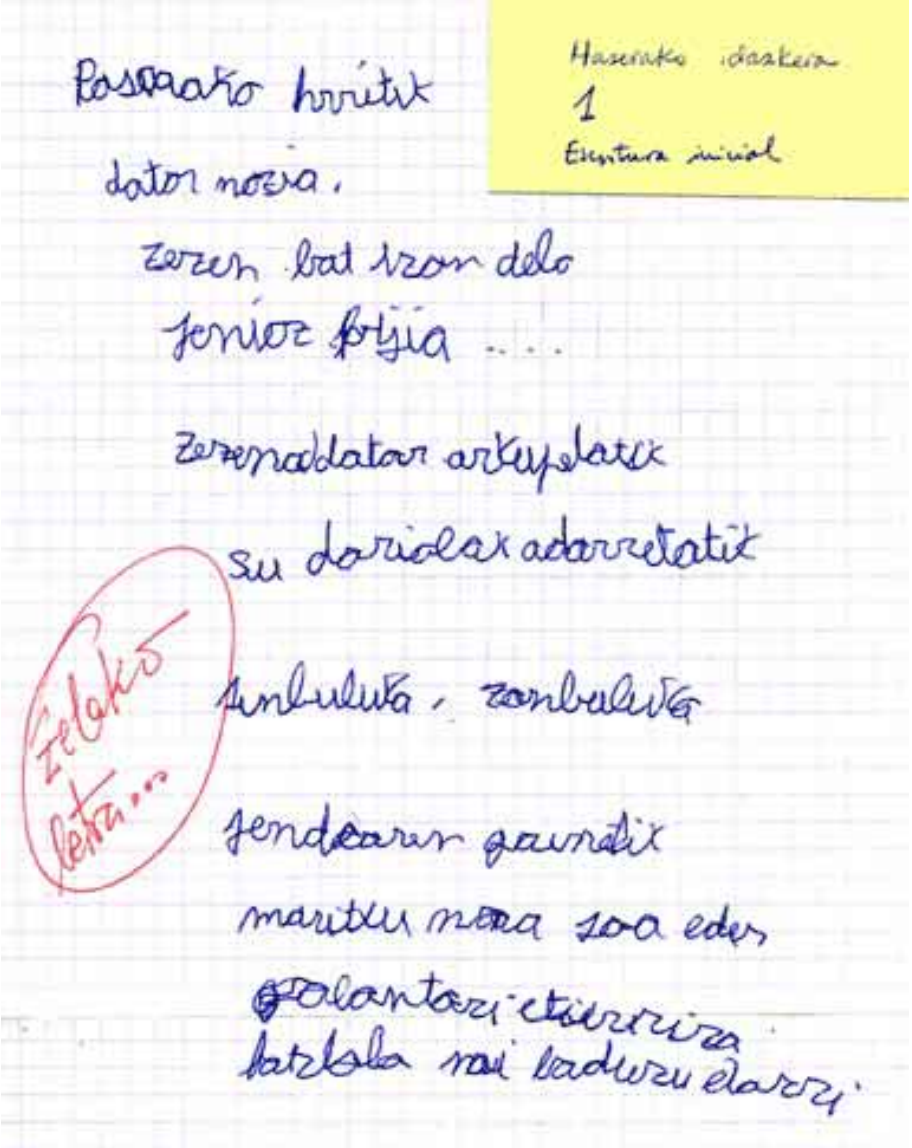


2.68 irudia. Maila askotako akatsak daude testu honetan.

Nire testua ikuspuntu askotatik berrikus dezaket: edukia, forma, espresioa, zehaztasuna edo baita ortografia ere. Testua pribatu izateari utzi eta publiko bihurtzen bada, askoz zorrotzago berrikusiko dut ortografia.

Ortografiak testuaren itxuran eragiten du. Baina oso bestelakoa da ekoizpen linguistiko gisa aztertzea. Zerbait egin liteke zuzenean testu mailan begiratuta, baina ez horrela ikuspuntu ortografikotik begiratuta. Nik ez dut esaten ortografia zuzendu behar ez denik, baizik eta ortografia bereizi egin behar dela testuaren eraikuntzatik.

Ferreirok esana



2.69 irudia. Idazkeraren alde figuratiboan ere bereizi egin beharko lirateke atalak (letra-tamaina, letra-forma…)

Berrikusketak produktuarekiko kontrol-prozesu gisa funtzionatzen duela pentsatzen dugu, zeinetan ez baitago perfekzionismo-ideia bat baizik eta zehaztugabetasun bat: testu bat bukatu gabe bezala dagoelako berrikusten da, eta ez, gaizki dagoelako edo akastuna delako.

Teberosky (1992: 10)

Bigarren mailako umeentzat ere badirudi zailena ezabatzea edo zatiak lekuz aldatzea dela. Errazena gehitzea edo gainean idaztea da. Bitxikeria moduan, lehentasun horiek idazle adituetan aurkitzen dira (Sommers, 1980). Beharbada, gehitzen dugunean gure begien aurrean daukagun aurretikoa eta orainaldikoa, aldaketarekiko kontrol handiagoa dago.

Tolchinsky, L.; Sandbank, A. (1990)

2.70 irudia.

http://thumbs.dreamstime.com/thumb_279/1213294961IOlCvA.jpg

2.61 KOPIA-DIKTAKETA

Idazketaren eta kopiaren artean askotan identitatezko harreman bat ezartzen da, kopia idazketarekin nahasiz. Irakurketaren eta idazketaren artean ere ispilu-irudiarena bezalako harremana sortzen da: haurrak idatzi den hori zehatz-mehatz irakurtzea espero izaten da. Diktaketa, ia-ia bakarrik, idatziaren alde grafikoarekin erlazionatzen da (grafemen eta fonemen arteko korrespondentzia zuzena, zuzenketa ortografikoa, mugaketa-arauen errespetua…), "idazten den hizkuntza"rekin nahasiz, askotan.

[…] Irakurtzea, idaztea eta kopiatzea ekintza linguistiko heterogeneoak dira, eta haurrari prozedura desberdinak egitea eskatzen diote. Ekintza mota bakoitzean garatutako trebetasunak ez dira automatikoki besteetara igarotzen.

Teberosky, A. (1984: 9)

[…] Kopiatzean idazketaren alde teknikoa nagusitzen da. […] Kopia jabetze mekanismo bat da, eta ez naiz ari eredu finkoen kopia pasiboari buruz. Adibidez, pertsona-izenaren kasuan badakigu negoziazio bat dagoela ereduarengandik gogoratzen denaren eta eredura jo gabe eraikitzeko gai denaren artean […]. Desberdintasunak daude kopia pasiboaren eta erreferentzia-ereduaren bilaketa aktiboaren artean.

Teberosky, A. (1984: 12)

Haurrak ez dira fotokopiagailuak, eta askotan argi edukitzen dute emaitzaren eta ereduaren arteko distantzia zein den. Kopiatze-ekintzan, desberdindu egin behar ditugu kopiatzen dena eta kopiatze-prozesua bera. Kopiatzea ez da "ekintza esanguratsu" bat (Piageten adierazpenaren arabera), ipuina gaurkotzen ez delako, baina ez da motrizitate-ariketa soil bat. Haurrek modu konbentzionalean deitzen diete letrei kopiatzerakoan. […] Bestalde, emaitza ez dago soilik informazio pertzeptiboaren menpe, baizik eta adierazpen-forma egoki baten menpe.

Teberosky, A. (1984: 11)

Beti kopiatzen uzten zuen irakasle batetik kopiatu nahi duen ikasle bat edukitzeagatik ikaratzen den irakasle batera igarotzen gara. Horrek agerian uzten du zein zaila den kopia birkontzeptualizatzea, kopia erabilgarria noiz den aurkitzea, noiz den funtzionala. Kopiatzea ikaskuntza-mekanismo bakarra izatetik hura gaitzestera pasatu gara; hezkuntzako pendulu-mugimenduetan oso ohikoa den gertaera: mutur baterantz goaz, ez du funtzionatzen, eta orduan besterantz goaz. Horregatik da hain zaila hezkuntzaren eremuan eraikitzea, hortik dabiltzan adierazpen konstruktibista guztiak egon arren.

Ferreiro, E. (1999: 58)

Kontua ez da haurrari kopiatze-estrategiak ezartzen laguntzea, baizik eta kopia eraginkorra izateko egoerak sortzea. Uste dugu jarduera edozein dela ere (kopia, diktaketa edo beste edozein gauza) lotuta egon behar duela jarduera horiek eguneroko bizitzan agertzen diren moduarekin. Ikasgelara eraman behar ditugunek eskolaz kanpo gertatzen diren egoeren antzekoak izan behar dute.

Magaly Muñoz-ek esana, Ferreiro E. (1989: 113)

2.62 DIKTAKETARI BURUZ GEHIAGO

Irakasle askorentzat diktaketa da ortografia ongi erabiltzera iristeko panazea eta bide bakarra. Gure pentsamoldeetan hain dago sustraitua, non eskolako sinbolo izatera iristen baita; pentsa zer puntutaraino den horrela, non edozein filmetan, eskola-inguruko jardueraren bat islatu nahi denean, jarduera hori diktaketa izan ohi baita.

(E. Charmeaux)

[…] Diktaketak ortografia ikasteko instrumentu bakarra izatearen ospea galdu badu ere, […] oraindik ere ohiko jarduera izaten jarraitzen du.

[…] Diktaketak berekin dakartzan zenbait trebetasun (letrak marraztea eta hitzarmen ortografikora egokitzea) berdin lantzen dira bat-bateko idazketa-jardunean, baina beste batzuk, esan dudan bezala, oso desberdinak dira: […] beste batek ekoitzitako esanahiaren ulermena; aurrez ezarritako erritmoa duen diktaketa; idazleak berak ezartzen duen erritmoa geldotu egin daiteke, edo hausnartu, bilatu… Beraz, automatizazio-erritmoa desberdina da bi jardueretan.

Camps, A. (2002)

Diktaketak konposaketa-prozesuaren zenbait alderdi lantzen laguntzen du: ozenki idaztea edo *hizkuntza idatzia* hitz egitea bezala baita (Sulzby-en hitzetan, 1986). Nahiko goiztiarra dirudien gaitasun bati buruz ari gara (Pontecorvo, Zucchermaglio, 1989; Sulzby, 1986; Teberosky, 1992). 4 urtetik 5 urtera bitarteko haurrek trebetasun nahikoa erakusten dute, lagunarteko hizkera eta diktaketa bereizteko, baina zailtasun handiekin egiten dute topo istorio baten kontaketa eta diktaketa bereizterakoan. Eskolan aurrera egin ahala, trebetasun horiek haziz doazela dirudi, eta pixkanaka ahozko kontaketa izatetik ozenki idaztea izatera gehiago gerturatuz doa diktaketa (adibidez, ortografia diktatu egiten da, edo kopiatzailearen eskaerak errespetatzen dira).

Teberosky, A. (1992)

Alfabetizazioaren hasierako garaian, haurrak oraindik idazkeraren alderdi grafikoa ongi erabiltzen ez dakienean, badirudi diktatutako testuak hobeak direla idatzitako testuak baino, diktaketan haurrak ez baitie aurre egin behar idazkerak bereak dituen arazo materialei eta, gainera, bere ahaleginak edukian eta forman kontzentratu baititzake.

[…] Aurrez ikusi dugu diktatzea testu bat ahoz ekoiztea dela; horrek esan nahi du diktatzen duenak arduratu behar duela ekoitzitako testuak ortografia zuzena izan dezan, zenbait hitzarmen errespeta ditzan eta puntuazio egokia erabil dezan.

Sulzby, Teale (1986)

Ortografia ikasteko jarduera nagusia diktaketa izan bada ere, zenbait eragozpen ere aurki dakizkioke diktaketa "tradizional"ari, ikasleari aurrez ezagutzen ez duen testua diktatzean oinarritzen den horri:

a) Diktaketa moduan idaztea ez da ohiko jarduera gure gizartean. Ikaskuntza-egoera gisa artifiziala da, eta ez ditu lantzen ortografia ongi erabiltzeko beharrezko diren trebetasunak.
b) Oro har, aurrez ezagutzen ez den eta prestatu gabe dagoen testu baten diktaketak akatsak kontrolatzea du helburu bakartzat, eta, beraz, akatsaren eta zigorraren pedagogia indartzen du. Kontrol moduan ere, haren efikazia zalantzan jartzeko modukoa da. Freinet-ek zioenez: "Kontrol moduan ez da oso segurua. Zenbait haur diktaketa akatsik gabe edo oso gutxirekin idaztera iristen dira. Baina testu libre bat edo eskutitz bat idazten dutenean, akats ugari egiten dituzte.

Camps, A. (2002: 83. or.)

Amaitzeko, diktatuaren onurak gogorarazi nahi ditugu, haurra aktiboki mantentzen duen jarduera didaktiko gisa:

- Diktaketa 5-6 urtetik aurrera proposa daiteke.
- Haurrek hizkuntza idatziari buruz dituzten jakintzak aztertzea ahalbidetzen du (agerikoak eta ezkutukoak), baita ortografikoak ere.
- Irakurketa eta idazketa integratzen eta koordinatzen laguntzen die haurrei.
- Hainbat diktaketa-jarduera mota egin daitezke; konponbide grafikoen inguruko hausnarketa eta jabekuntza bultzatzeko jarduera malgua izan liteke. Baliteke haurrak bere bat-bateko testuetan ez erabiltzea. Jarduera horren antolaketan erabil daitezkeen elementuak bat baino gehiago dira: gauzatzearen baldintzak (heldu bati diktatzea, taldean diktatzea, zuzenean grabagailu bati diktatzea, eta abar); kopiatzailearen papera (pasiboa, aktiboa, idazketan aditua edo hasiberria); paperen txandaketa (diktatzailea vs kopiatzailea); testu mota (eskutitzak, ipuinak, ikastetxeko aldizkarirako berriak, agenda, apunteak, eta abar)… Lan honetan proposatzen diren diktaketa motak hauek dira: prestatutako diktaketa, kontsulta-diktaketa, hitzen diktaketa, autodiktaketa, hitzik gabeko diktaketa, testu libre baten diktaketa eta bat-bateko diktaketa.

Fabbretti, D.; Teberosky, A. (1993)

Uste dugu ez dagoela esan beharrik diktaketaren zuzenketa, diktaketa aipatutako modalitate horietan erabilita, ez dela akatsak zenbatzeko erabili behar.

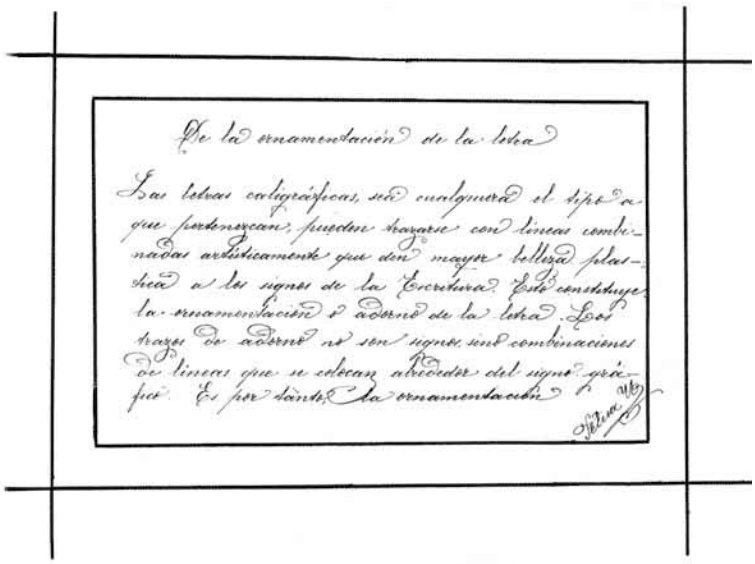
[…] Edozein diktaketa zuzendu daiteke kontsulta-diktaketa bat balitz bezala. […] Akatsak askotarikoak izan arren, ezin ditugu denak aldi berean zuzendu; hobe da batzuk bakarrik nabarmentzea eta horien zuzenketa ziurtatzea.

Zuzentzeko gauza gehiegi nabarmentzeak ikaslearen arreta nahasi egin dezake, eta beraren ikaskuntza oztopatzen duen saturazio-egoera sortu ere bai.

Nolanahi ere, ikaslearen akatsek irakasleari lagundu behar diote ikasleak zenbateraino dakien edo ez dakien ikusteko, eta, beraz, ikasle bakoitzaren lana bideratzeko oraindik ebatzi gabe dauden arloetan (fitxak, bakarkako koadernoak eta abar).

Camps, A. (2002: 86)

2.63 LEHENGO IDAZKERAK ORAINGOAK BAINO HOBEAK?



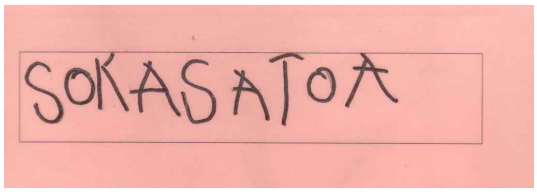
2.71 irudia. Hik Hasirako emaniko ikastaro batera irakasle batek bere amonaren idazketa-koadernoa ekarri zigun.

Badago oso lan interesgarri bat, André Chervel-ek (1989) egina. Hark, artxiboak begiratzen ari zela, zenbait kaxa aurkitu zituen duela mende bat eskola frantsesetan egindako diktaketekin. Ideia bat bururatu zitzaion: testu berbera eskualde bereko gaur egungo haurrei diktatzea eta gertatzen zena aztertzea. Hau izan zen ondorio nagusia: *Ortografia beheraka doa, eta gero eta okerrago idazten da*. Chervel-en analisia oso interesgarria da, akatsen maiztasuna antzerakoa da, testu berberarekin eta mende bateko tartearekin.

Iragana beti hobea dela dioen esaera horri dagokionez, hori ekintzekin frogatu beharko litzateke. Nik uste horren azpian mespretxua dagoela, gaur eguneko irakasleen aldera, pedagogiaren aldera eta esparru horretako aurrerapen zientifiko guztien aldera; esamolde horrekin ados daudenek ezin diote argumentu horri eutsi zientziaren beste arlo batzuetan.

Ferreiro, E. (1999: 172-173)

2.64 *AKATS* KONTZEPTUAREN BERRIKUSPENA



2.72 irudia.

Ikerketen arabera, errazago eskuratzen dira silabaren hasierako kontsonanteak eta bokalak, ondorengo kontsonantea baino. Ondorengo kontsonantea sarritan notaziorik gabe gelditu ohi da. Horren erakusgarri hitz hau: *sokasatoa*. Umeak ez ditu letrak ahaztu; ezin izan ditu zatitu hitzaren doinuzko osagai guztiak. (Ibarra, I., 2008)

Idazkeraren ikaskuntza irudikapenezko eraikuntza gisa ulertzeak eta transmititzen dituen adierazpen idatziak ikusteak, idazkerari dagokionez, *akats* kontzeptua berrikustera eraman gaitu. Kontzeptu hori asko erabili izan da irakurketa-idazketako testetan eta idazkerarekin arazoak dituztenentzako berreziketa-programetan. Bere jatorria ikaskuntzaren ikuspuntu asoziazionistan du, eta, hori irakurketa-idazketari aplikatzean, beraren ikaskuntza transkripzio-koderanzko sarbide zuzen gisa ulertzen da. Ekoizpen idatziei ikuspuntu genetiko batetik begiratzen bazaie —hau da, pixkanakako ikaskuntza-prozesu baten gisa—, soinuaren eta grafiaren arteko ohiko elkarrekikotasuna jomuga denean eta ez abiapuntu, *akats* kontzeptuak bere distortsio- edo alterazio-zentzua galdu egiten du.

Roca, N. (1992: 76)

Haurren "akats"ak beren ikuspuntutik ez direla akatsak ulertzea lortzen badugu, posible izango da ikuspuntu desberdinak dituzten bi gizaki komunikatu nahian dabiltzanean sortzen diren elkarrizketa antzuak ekiditea.

Carlino, P.; Santana, D. (1996)

Beraz, idazkera horiei *akats* deitzen diegunean (autore gehienen arabera soinuaren eta grafiaren arteko elkarrekikotasunak akatsen zentzua ematen die —*ortografia naturala*—, eta ez, bere horretan ortografiari dagozkionak), hobe genuke konbentzionalak izan ez baina esanguratsuak diren idazkerei buruz hitz egitea, zeren eta bukaeran espero zen produktutik logika desberdinez ekoitziak izan ohi baitira, baina haien ikaskuntza eskema berezia izan ohi da, ez zorizkoa.

Roca, N. (1992: 76)

Akatsak aprobetxatu. Ereduak eskaini behar dira. Peso eta Vilarrubias-ek (1989) dioten bezala, ez ditugu akats moduan hartu behar, baizik eta ezagutzaren eraikuntzara doazen gerturatze-etapa mailakatu moduan. Zalantzen aurrean, ez da eman behar zuzenean erantzuna, baizik eta ikasleari gatazka eragin. Adibidez, zera eskatzen ahal zaio: Zuk zer jarriko zenuke? Zergatik? Eta hor, zer jartzen du? Nola jakin dezakegu ondo egiten ari garela? Nori galde diezaiokegu?

Díez de Unzurrun, A. (1999)

2.65 AKATSA ETA ZUZENKETA

Idazkera zuzentzeko lanean kontuan eduki beharreko aholkuak:

1. Garrantzitsuagoa da idazketa ondo prestatzea azkenean zuzentzea baino.
2. Unean bertan zuzendu ahal izatea funtsezkoa da.
3. Zuzentzen erakutsi egin behar da.
4. Idazketaren kalitatea hobetzeko modu bat bikoteka edo hirukoteka idaztea da.
5. Idazten jartzerakoan zuzenketa helburu zehatz batzuetatik abiatu behar da. Idazterakoan, ikasleari pentsarazi behar diogu. Ez lagundu irtenbidea emanda, baizik eta arazoa identifikaraztea lortu dezan ahaleginda. Eraikuntza zuzentzerakoan, hobe da hobetu behar duena zer den esatea baina nola egin behar duen ez azaltzea.
6. Ikasleak arazoa konpondu ahal izan dezan, zalantzak kontsultatzeko baliabideak eduki behar ditu: grafiak eta zailtasun ortografiko garrantzitsuenak frogatu ahal izateko afixak, gelako hiztegia, gaiari buruzko liburuak, beste kontsulta-material batzuk… Baliabide horiek eskura eduki behar ditu, eta erakutsi egin behar zaio nola erabili.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

Zuzentzerakoan ondo egindakoa balioestea komeni da.Ohituta gaude soilik akatsak zuzentzera. Haurren testuak kolore gorriz josita egoten dira. Zergatik ez dugu hartzen, hasiera batean, kolore berdea? Zuzentzea ebaluatzea da; iritzi bat ematea da. Lagun batek edo laneko kide batek eskutitz bat bidaltzen badigu edo idatzi duen zerbait erakusten badigu, ziurrenik hasiera batean *gustatu zaigula, transmititu nahi duena ondo ulertzen dela, bere ahalegina eskertzen diogula, poztu egin gaituela…* esateaz kezkatuta egongo gara, eta soilik goraipamenen ondoren seinalatuko dizkiogu hobetu ditzaken gauzak edo ados ez gauden hori.

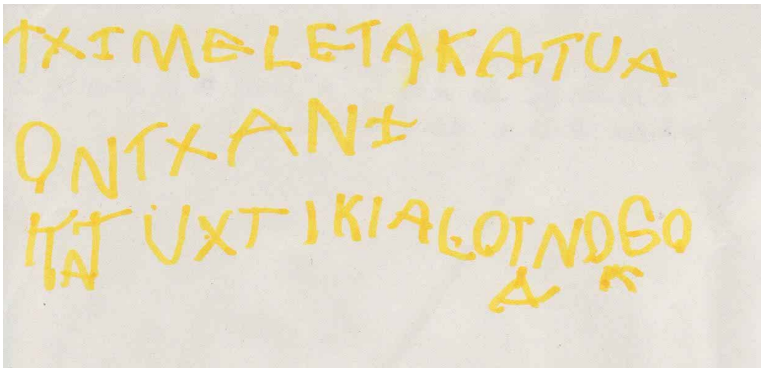
Zergatik ez dugu gizarte-arau hori ikasleekin errespetatzen? Ez da soilik gizalegezko kontu bat —inoiz alferrekoa ez den arren—; hezkuntza-elementu garrantzizko bat da baita ere.

Maruny Curto, L.; Ministral Morillo, M.; Miralles Teixido, M. (1997)

2.66 “AKATS”EN ADIBIDEAK

Ikus ditzagun idazkera berberaren inguruan egindako interpretazioen adibideak:

- Letra *jatea* (hitz batean letra bat edo batzuk falta dira) izan liteke eraikitzeko modu silabiko-alfabetikoaren ondorio (bestalde, prozesuaren fase aurreratuenetako bat).



2.73 irudia. HHko haur honek bukaeran jarri ditu ahaztu dituen A letrak.

- Silaba batean egiten diren letren inbertsioak (hitz batean letren ordena aldatzea) egotea ordenari garrantzirik ematen ez zaion hitzaren azterketa-prozesuaren ondorio gisa uler daiteke; hasierako segurtasunik ezaren fruitu izan daiteke.
- *Omisio*dun edo *inbertsio*dun idazkera hasierako fasean dagoen idazkera silabikoa izan daiteke, elkarrekikotasun alfabetikora bidean dagoena.

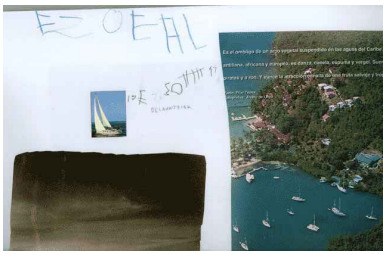
2.74 irudia.

- Ordezkapenak (hitz egokia idatzi beharrean, zuzena ez den beste bat erabiltzen da) izan litezke soinu-balio hitzarturik ez daukaten elkarrekikotasun alfabetikoak edo gutxiengo kopurua eta barneko aniztasunari konponbidea emateko beharrezko diren estrategiak.

2.75 irudia.

Hitz osoen edo hitz zatien arteko zorizko *loturak* edo *banaketak* uler daitezke Ferreirok eta haren laguntzaileek (1979) aztertutako arloaren jabetze-prozesuko aro moduan.

[…] Irakasleek desberdindu gabeko idazkeretan ez diote beldurrik izaten umeen akastun idazkerak erakusteari, baina idazkerak silabikoak direnean edo, are gehiago, ortografiako akatsekin dagoen hitz edo esaldi baten aurrean… zalantza egiten dute. Hala ere, hezitzaileek jakintza Portu arteko etapa horiek onartzen badituzte bakarrik lan egin ahal izango dute horien inguruan, beste batzuekin alderatuz eta antzekotasunak edo desberdintasunak aurkituz.

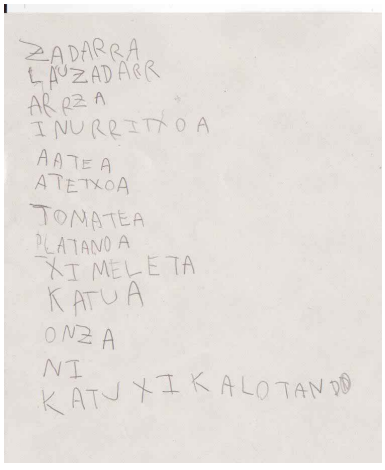


2.76 irudia. Desberdindu gabeko idazkera (idazkera aurresilabikoa).

[…] Ez litzateke, beraz, *akat*s moduan hartu beharko, helburu kognitibo jakin batera iristeko pauso gisa baizik (sistema alfabetikoa eta ortografia). Bere horretan onartu behar dira akatsak, eta, beraz, ez dira zigortu edo baztertu behar, ordezkatuak izateko, baizik eta onartu eta batik bat prozesuaren garapena bultzatzeko oinarri gisa erabili.

[…] Beharbada, *idazkerako akats* gisa ulertu beharko lirateke, behin ikasleak hitzaren soinu bakoitzari dagokion elkarrekikotasun alfabetiko konbentzionala aplikatzeko gai izan eta, hala ere, behin eta berriro akats berberak egiten jarraitzen duenean edo aurreratzen ez duenean (hala eta guztiz ere, ortografiaren ikaskuntza-prozesua ezagutu beharko genuke, prozesu horretan ikasleek beren hipotesiak egiten baitituzte konbentziozko arauak betetzea lortu aurretik.

Roca, N. (1992)



2.77 irudia. HHko haur honek soinuko letra bat idazten du. "tx" eta "tz" oraindik ez ditu barneratu.

Erreferentziak

Jarraian dituzue kontsultatuko liburuak. Gainera "Zer dira idazkera, ortografia eta puntuazioa?" Udako Euskal Unibertsitatearekin egindako liburu elektronikoan duzue bibliografia osagarri gisa.

ATRAN, Scott & SPERBER, Dan: "Learning without Teaching: its Place in Culture", *in* Liliana Tolchinsky-Landsmann (ed.): *Culture, Schooling and Psychological Development*, NJ. Ablex , Norwood, 1991.

BELLES, Rosa María: "Evolución-evaluación" *in* Ana Teberosky *Aprendiendo a escribir*, Horsori, Bartzelona, 1992.

BELLES, Rosa María; FALGUERA, Rosa eta GINABREDA, Gloria: "Cosas que usted no tuvo ocasión de preguntar sobre el aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito a alumnos con necesidades educativas especiales", *in* Comunicación, Lenguaje y Educacion, 17 (1993), 97-117.

BELLES, Rosa María: "¿Qué saben las niñas y los niños pequeños de la escritura?", *in* Carvajal Perez, Francisco.; Ramos Garcia, Joaquín: *Enseñar o aprender a escribir y leer,* Publicaciones M.C.E.P, Sevilla, 1999, 71-90.

BIGAS, Montserrat.; CORREIG, Montserrat (editoreak): *Didactica de la lengua en la educacion infantil*, Síntesis Educación, Madril, 2000.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire: "L'image de la norme linguistique prope aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne" *in*

IME/ICE: *Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen*, Bartzelona, 1982.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire: "La escritura, irreductible a un *código*" *in* Ferreiro, E.: *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Gedisa, Bartzelona, 2002.

CAMPS, Anna: La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita" *in El aprendizaje de la comunicación en las aulas,* Paidós, Bartzelona, 2002.

CARLINO, Paula; SANTANA, Denise (editoreak): *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*, Aprendizaje Visor, Madril, 1996.

COLL, César; MARTIN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLE, Isabel; ZABALA, Antoni: *El constructivismo en el aula*, Grao argitaletxea, Bartzelona, 1993.

CARVAJAL PEREZ, Francisco, RAMOS GARCIA, Joaquín: *Enseñar o aprender a escribir y leer,* Publicaciones M.C.E.P, Sevilla, 1999.

CHARTIER, A.M.: *El mundo como representación*, Gedisa, Bartzelona, 1992.

CHARTIER, Anne Marie; HÉRBARD, Jean.: "Ecrire et faire écrire", *in* Cahiers de Fountenay (1996).

DIEZ DE UNZURRUN PAUSAS, Ascen (editorea): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, I. lib., Grao argitaletxea, Bartzelona, 1999.

DIEZ DE UNZURRUN PAUSAS, Ascen (editorea): Actividades para realizar en el aula: lenguaje *publicitario, periodístico, del comic, popular, poético y de la correspondencia*. II. lib., Grao argitaletxea, Bartzelona, 1999.

DIEZ VEGAS, C. eta beste zenbaiten artean: *La interacción en el inicio de la lectoescritura*, Ministerio de Educación y Cultura - Cide, Madril, 1999.

FABBRETTI, Daniela; TEBEROSKY, Ana: "Escribir en voz alta", *in* Cuadernos de pedagogia, 216 , 1993, 4-57.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, Mexiko, 1979.

FERREIRO, E.: "The Relationship between Oral and Written Language: The Children's Viewpoints" *in* Clark, M.: *New Directions in the Study of Reading*, The Falmer Press, London, 1985.

FERREIRO, Emilia (1986): "The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy" *in*, Teale, W.H.; Sulzby, E.: *Emergent Literacy. Writing and Reading*, Ablex Publishing Corporation, 1986.

FERREIRO, E.: *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.* Centro editor de América Latina, Buenos Aires, 1988.

FERREIRO, E.*: Los hijos del analfabetismo,* Siglo XXI, Buenos Aires, (1989; 2002ko edizioa.).

FERREIRO, Emilia: "La construcción de la escritura en el niño", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 12, 3. zenbakia, 1991.

FERREIRO, Emilia: *Cultura escrita y educción*, Fondo de Cultura Económica, Mexiko, 1999.

FERREIRO, Emilia**:** *L'écriture avant la letre*, Hachette, Paris, 2000.

FERREIRO, Emilia.: *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Gedisa, Bartzelona, 2002.

FONS ESTEVE, Montserrat: *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela,* Graó-La Galera, Bartzelona, 2004.

GOMEZ-GRANELL, Carmen; COLL César.: "De que hablamos cuando hablamos de constructivismo", *in* Cuadernos de Pedagogía, 221 (1994), 8-10.

GOODMAN, Yetta: "Descubriendo la invención de la lengua escrita en los niños" *in* Yetta Goodman: *Los niños construyen su lectoescritura.* Aique, Buenos Aires, 1992

ILLICH, I.: "Un alegato a favor de la investigación sobre el alfabetismo laico", *in* Revista de Educación, 266, 1989, 45-61.

LEAL GARCIA, Aurora: *Construcción de sistemas simbólicos: La lengua escrita como creación*, Gedisa editorial, Bartzelona, 1987.

LERNER DE ZUNINO, Delia; PALACIOS DE PIZANI, Alicia: *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, Aique didáctica. Buenos Aires, 1996.

MARTINEZ RUIZ, Maria Angeles; TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana: "La alfabetización numérica", *in* Cuadernos de Pedagogía, 216 (1993), 60-63.

MARUNY CURTO, Lluís; MINISTRAL MORILLO, Maribel; MIRALLES TEIXIDO, Manuel: *Escribir y leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. I., II. eta III. liburuak, Edelvives – Ministerio de Educación y Ciencia, Madril, 1997.

NEMIROSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Paidós, Bartzelona.

OIHARTZABAL, Lontxo (1991): *Irakurketa-idazketaren lorpen-prozesua paradigma eraikitzailearen eta psikogenetikoaren ikuspegitk azterturik (saio esperimental bat)*. Doktorego-tesia.

PIAJET, Jean: *A donde va la educación*, Teide, S.A., Bartzelona, 1982.

PRAT i PLA, Ángels: "Reflexiones en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura", *in* Joaquín Ramos; Francisco Carvajal: *Enseñar o aprender a escribir y leer?*, Colección Colaboración Pedagógica, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, 1999.

PONTECORVO, Clotilde.; ZUCCHERMAGLIO, C.: "From Oral to Written Language: Preschool Children Dictating Stories", *in* Journal of Reading Behaviour, 2 (1989), 109-126.

READ, Ch.: "Writing is not the Inverse of Reading for Young Children" *in* FREDERIKSEN, C.H.; DOMINIC, J.F. (editoreak): *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Comunication,* 2. lib., Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1981.

ROCA, Neus; SIMO, Rosa; SOLSONA, Rosa; GONZALEZ, Carme; RABASSA, Montserrat: *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista.* Fundación Infancia y Aprendizaje, Madril, 1995.

ROCA CORTÉS, N.: "Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados", *in* Comunicación, Lenguaje y Educación, 16, 1992, 61-82.

SUAREZ YAÑEZ, Andres: *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad,* Ediciones Piramide, Madril, 2000.

TEALE, W.H.; SULZBY, E.: *Emergent Literacy. Writing and Reading*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ, 1986.

TEBEROSKY, Ana: "Constance Kamii", *in* CD-ROM "31 años contigo" Cuadernos de pedagogia Pdf/83/CP830207.PDF, 2006.

TEBEROSKY, Ana: "La relación texto imagen", *in* CD-ROM "31 años contigo" Cuadernos de pedagogia /Pdf/79/CP790311.PDF

TEBEROSKY, Ana: "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita", *in* Lectura y vida, 5 (1984), 4-13.

TEBEROSKY, Ana: "Los conocimientos previos del niño", *in* Revista de Educación, 288 (1988), 161-183.

TEBEROSKY, Ana: *La escritura de textos narrativos*, *in* Infancia y Aprendizaje, 46, (1989), 17-36.

TEBEROSKY, Ana: "Reflexiones desde la psicolingüística", *in* Cuadernos de pedagogía, 179, 1990, 16-19.

TEBEROSKY, Ana: *Aprendiendo a escribir*, Horsori, Bartzelona, 1992. (a)

TEBEROSKY, Ana: "Mas allá de la alfabetización", *in* Infancia aprendizaje, 58 (1992), 5-13. (b)

TEBEROSKY, Ana: "Leer para enseñar a escribir", *in* Cuadernos de Pedagogía, 216, 1993, 22-24.

TEBEROSKY, Ana: "Primero escribir, escribir en primero", *in* Signos, Teoría y práctica de la educación, 20 (1997), 34-40.

TOLCHINSKY, Liliana: *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Anthropos, Bartzelona, 1993.

TOLCHINSKY, Liliana: "Leer y escribir en la diversidad", *in* CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín: *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, 1999.

TOLCHINSKY, Liliana: "La entrada en lo escrito", *in* CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín: *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, 1999.

TOLCHINSKY, Liliana eta Escola Rei-ko irakasle taldea: *Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad*, Octaedro ediciones, Bartzelona, 2002.

TOLCHINSKY, Liliana; SIMÓ, Rosa: *Escribir y leer a través del curriculum.* Universidad de Barcelona, Bartelona, 2001.

TORRES, Mirta.; ULRICH, Stella.: *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Aique didáctica, Argentina, 1995.

VENTURA, M.: "¿Cómo se enseña a leer y escribir hoy?", *in* Carvajal Perez, F.; Ramos Garcia, J.: *Enseñar o aprender a escribir y leer,* Publicaciones M.C.E.P, Sevilla, 1999.

VIGOTSKY, Lev: *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Grijalbo, Bartzelona, 1979.

Artikulu elektronikoak

PERELSTEIN DE BRASLAVSKY, Berta. (1995): "La lengua escrita y los procesos del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural". Revista brasileira de Estudios Pedagógicos, 76. lib., 182/183 zk.

http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/298/300 [2009-003]

TOLCHINSKI, Liliana; SANDBANK, Anna: "Produccion y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas", *Lectura y vida* , 11. urtea, 4. zenbakia, 1990, 11-23

http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/tolchinsky.pdf [2009-07]

GOODMAN, Yetta: "El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela", *Lectura y vida*, 12. urtea, 1. zenbakia, 1991, 5-9

http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman.pdf **[2009-07]**

Ilustrazioetako liburuak

IBARRA, I. (2008): *Zer dira idazkera, ortografia eta puntuazioa haurrentzat?* Udako Euskal Unibertsitatea. Argitalpen elektronikoa.

IBARRA, I. (2009): *Idazketaren didaktika urtez urte*, Hik Hasi, 29. monografikoa.