

# Elkarrekintza didaktikoa eta album ilustratua hezkuntza literarioarako giltzarri. Ezagutzak elkarrekin eraikitzen

Haizea Galarraga Arrizabalaga eta Idurre Alonso Amezua  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta  
Hezkuntza Zientzien Fakultateko (HUHEZI) irakasle eta ikertzaileak

Lan hau hezkuntza literarioaren esparruan kokatzen da, eta helburu du elkarrekintza didaktikoaren estrategietan sakontzea, elkarrekintza diseinatzeko eta gelaratzeko modu desberdinak aztertuz. Horretarako, album ilustratua izan da aztertutako gelarazteetan langai izan den generoa, hain zuzen ere, genero horren izaera erraztatzailea delako elkarrekintzak eraikitzeko, ikaskuntza dialogikoa sustatzeko eta literaturaz hitz egiteko. Ildo horretatik, ikertu dira album ilustratuak eta elkarrekintzak eskaintzen dituzten aukerak gaitasun literarioak nahiz komunikatiboak lantzeko. Hori guztia prestakuntza ikertuaren barruan egin da Arizmendi Ikastolan, eta Lehen Hezkuntzako laugarren mailako irakasle baten gelarazteak analizatu dira; horietako bakoitzean nagusitu diren elkarrekintza motak eta bakoitzak nola lagundu duen ezagutzak eraikitzen eta mintzagaletan sakontzen.

GAKO-HITZAK: Literaturaren didaktika · Hezkuntza literarioa · Lehen Hezkuntza · Elkarrekintza didaktikoa · Ikaskuntza dialogikoa · Album ilustratua · Irakasleen prestakuntza.

## Didactic interaction and picture book, keys to literary education. Building knowledge together

The present research is situated within literary education and its aim is to take a closer look at strategies used in a teaching interaction, through the analysis of different forms of design and interaction. With this purpose in mind, the genre of picture books has been selected to be analyzed in classrooms as they are a recognized tool for the encouragement of interaction and the promotion of exploratory talk. It is from this perspective that picture books have been explored, as well as for the communicative and literary competences that are achieved by providing interactions. The exploration of these aspects has taken place in Arizmendi School as part of a training course. The everyday classroom practice of a 4th grade primary school teacher has been analyzed with specific regard to which types of interaction have been the most recurrent and how this helps in constructing knowledge and going into detail about the main topics of conversation.

KEY WORDS: Teaching literature · Literary education · Primary Education · Didactic interaction · Dialogic learning · Picture book · Teacher education.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.106.2018.1>

*Jasotze data:* 2017-10-18

*Onartze data:* 2018-03-19

## 1. Gaiaren egungo egoera eta ikerketaren helburuak

Egungo hezkuntzaren erronka nagusia ezagutza kontzeptualetatik kompetentzien garapenera igarotzea da. Marko berri horretan, zeharkako kompetentziek jakintzagai guztiak zeharkatzen dituzte, eta, ondorioz, funtsezko bihurtzen dira *komunikazio eraginkorra, pentsatzen ikasi, izaten ikasi eta egiten ikasi* bezalako kompetentziak. Alabaina, nekez iritsiko gara kompetentzia horiek garatzen laguntzera ikasleei ez badiegu pentsatzeko eta komunikatzeko espaziorik eta baliabiderik eskaintzen, eta irakasleen hasierako nahiz etengabeko prestakuntza ez badugu norabide horretan jartzen.

Literaturaren didaktikak aukera zabala eskaintzen du aipatutako kompetentziak garatzeko, eta, bestalde, hizkuntza artistikoa eta poetikoa demokratizatze bidea ere bada. Irakurketak mundu berrietan murgiltzea dakar, baita errealitatea(k) hobeto ulertzea ere.

Urte luzeetan, irakurtzea eta idaztea lehenetsi izan dira eskoletan, baina erabilitako metodologiaren ondorioz, eskolak irakurzaletasuna eta irakurketaren balio naturala deuseztatu egin izan ditu maiz (Lerner, 1995). Izan ere, literaturak hamaika interpretazio onartzen dituen arren, egia unibertsala eta irakurtzeko modu bakarra sustatu ohi da, sarritan, hezkuntza formalean. Beste askotan, berriz, literaturaren historiako gertaera eta idazle kanonizatuak irakastea lehenetsi da (Alonso, 2009; Colomer, 1991), eta horren ondorioz, zenbait ikasle literatur irakurketen esperientziarik gabe geratu dira, edo irakurketa horiek irakaslearen aldamiatzerik gabe (Wood, Bruner eta Ross, 1976) egin dira eskolaz kanpoko orduetan. Derrigorrezko Eskolaldian egiten diren irakurketak gutxi badira, are gutxiago dira irakurketaren erabilera soziala eta komunikatiboa bermatzen duten jarduerak (eztabaidak, tertuliak...). Horregatik da garrantzitsua literaltasuna eta analisi teorikoak gainditzea eta esanahien eraikuntzara nahiz esperientziak partekatuzera igarotzea, elkarrekintza didaktikoaren bidez.

Horretarako, funtsezko deritzogu elkarrekintza didaktikoa irakasleen formazioan ardatz garrantzitsuenetakoa izateari. Izan ere, diskurtsoa ez da pentsamendua lengoaiaren bitartez adieraztea bakarrik, pentsatzeko modu soziala ere bada (Vygotsky, 1995; Bronckart, 2004; Mercer, 1996). Hori horrela, irakasleak elkarrekintza didaktikoa eraikitzen eta kudeatzen jakitea ezinbestekoa da ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetan eta irakaslearen profesionalizazioan (Cambra, 2013). Edozelan ere, orain arte ikasgelako diskurtsoa aztertu izan duten lanik gehienek irakaslearen egiteko moduetan jarri izan dute fokua, alegia, haren berbaldien egituretan. Hala ere, jakina da hezkuntzaren alderdiak irakaslearen mugak gainditzen dituela eta kontuan hartu behar direla ikasleak, edukiak eta instituzioa bera ere, alegia, ikaskuntza- eta irakaskuntza-prozesuen arteko harreman guztiak (Candela, 2006; Ribas eta Guash, 2013).

Lan honen helburu nagusia izango da, beraz, Lehen Hezkuntzan, literatura lantzen denean (album ilustratuaren bitartez), talde handiko dinamiketako elkarrizketetan sortzen diren irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle arteko elkarrekintzak aztertzea, literaturaren inguruko ezagutza eraikitze emankorrak diren elkarrekintza moduak identifikatzeko. Hau da, ikergai izango dugu ikasgelan sortzen diren elkarrekintza-

inguramenduak kolektiboki nola eraikitzen diren eta nola baliatzen diren elkarrekin esanahiak eraikitzeko.

## 2. Marko teorikoa

Lan honek literatura komunikazio-ekintza gisa ulertzen du eta literaturaren didaktikaren helburu nagusia konpetentzia literarioa eta komunikatiboa garatzea dela azpimarratzen du, eta konpetentzia literario horretan legoke literaturaren historiaren irakaskuntza ere. Hainbat autorerekin bat eginez, konpetentzia literarioak zehaztea eta lantzea litzateke hezkuntza literarioa hurbildu ahal izateko abiapuntua (Cerrillo, 2007; Mendoza, 2004).

Hezkuntzaren eta literaturaren arteko loturak izaera desberdina izan du historian zehar; beraz, ezinbestekoa da bi kontzeptuak (hezkuntza eta literatura) erlazionatzen dituen lotura hori nolakoa zen eta nolakoa den ezagutzea. Urteetan zehar, literatura beste ezagutza batzuetarako zubi gisa (garai historikoak, lexikoa, autoreak...) erabili izan da edota balioak transmititzeko (Alonso, 2009). Halaber, gizartean gertatu diren aldaketekin batera, hezkuntzaren eta literaturaren arteko lotura ulertzeko modua ere aldatuz joan da (Colomer, 1991). Orain, ezinbesteko jotzen da literatura, dela komunikazio-gaitasunak garatzeko, dela hezkuntza literarioan sakontzeko. Literaturaren irakaskuntzatik hezkuntza literarioa jauzi egitea izan da, hain zuzen ere, hezkuntzaren eta literaturaren harremanaren aldaketaren lekuko. Hezkuntza literarioa literaturaren didaktikaren alor esanguratsua da, irakurlearen mundua eta literatur obraren errealitatea erlazionatzen dituena (Zayas, 2011). Hezkuntza literarioa, beraz, gaitasun literarioak garatzera bideratuta dago, zentzu zabalean: ezagutza linguistikoak, ezagutza pragmatikoak, ezagutza metatestualak, ezagutza estrategikoak eta ulermen- eta interpretazio-ezagutzak (Mendoza, 2004). Horrela izanik, hezkuntza literarioak gaitasun komunikatiboa eta irakurlearen parte-hartze aktiboa, izaera kritikoa eta bizitzarako prestakuntza lehenetsi behar ditu.

Horren guztiaren ondorioz, literatura ulertzen, literaturaz hitz egiten eta literatura sortzen ikasi egin behar da, eta era berean, literaturari buruzko elkarrekintzan ari garelarik, ezagutza literarioak eraiki egiten direnez, gelan gertatzen diren elkarrekintzak aztertzea interesgune bilakatzen da literaturaren didaktikaren alorrean.

Gauzak horrela, ezinbestekoa izango da gelako elkarrekintzak aztertzea jotzea. Hori izango da, hain zuzen ere, obrak gelaratzen direnean zer gertatzen den ikusteko eta ulertzeko tresna, hau da, aztertuko den berbazko ekintza elkarrekintza izango da. Gaur egungo irakaskuntzaren munduan rola aldatzeko bidean daude, ikuspegi eraikitzaileak defendatzen baitu ezagutzak elkarrekin eta elkarrengandik eraikitzen direla. Hori horrela izanik, elkarrekintza emankorrak sortzea lehentasun bihurtzen da hezkuntzaren arloan.

Ikaskuntza eta pentsamendua elkarriketaren eta mintzairaren bitartez gertatzen dira (Vygotsky, 1995), eta, ondorioz, hizkuntza ezinbesteko zaigu elkarrekin ezagutzak eraikitzeko eta pentsamendua garatzeko. Dena den, diskurtsoa ez da pentsamendua lengoaiaren bitartez adieraztea bakarrik, pentsatzeko modu soziala ere azaleratzen du. Izan ere, beste kide batzuekin elkarrekintzan egoteak prozesu

kognitibo konplexuagoak sustatzen ditu, ikaskuntza-prozesuan lagungarri direnak (Esteve, 2009); eta hori da, hain zuzen ere, teoria soziokulturalaren funtsa (Mercer, 2001) eta lan honen oinarria. Garapen kognitiboak maila sozialetik pertsonalera egiten du jauzi elkarrekintzaren bitartez eta horregatik da hain garrantzitsua lengoaiaren erabilera hezkuntzaren jomuga nagusietako bat bilakatzea. Izan ere, marko soziokulturalaren barruan, ikuspegi soziodiskurtsiboak hizkuntza kokatu du giza garapenaren erdigunean (Bajtín, 1995; Bronckart, 2008). Hori horrela, lan honek ezagutzaren garapenean gertatzen diren elkarrekintza soziodiskurtsiboak ditu aztergai.

Ildo horretatik, Mercer eta Hodgkinson-ek (2008), Barnes-en lanetan oinarrituta, elkarrekin pentsatzea (*interthinking*) funtsezko jotzen dute ezagutzan aurrera egiteko, hori baita egungo hezkuntza dialogikoaren (Aubert, García eta Racionero, 2009) oinarria, hain zuzen ere, lengoiaia eta elkarrekintza erabiltzea elkarrekin pentsatzeko. Elkarrekin pentsatzea ahalbidetzeko, gainera, ez da nahikoa hizketa gatazkatsuak (desadostasunak eta bakarkako erabakiak) edo metatze-izaerakoak (hari jakinik gabeko ideien pilaketa) gauzatzea; *hizketa esploratzailea* bilatu behar du irakasleak ikasleen arteko elkarriketetan. Pentsatzeko eta hitz egiteko modu horretan, era kritikoan eta eraikitzailean sortzen dira ideiak eta argumentazioak (Mercer, 1997).

Marko horretan, irakaslearen egitekoetako bat elkarrekin pentsatzeko eta ezagutza partekatua garatzeko testuinguruak eraikitzea da, eta testuinguru horiek behar dituzten ezaugarriak aintzat hartzea (Mercer, 2001). Behin testuingurua eraikita, irakasleak gai izan behar du elkarrekin pentsatzea eragiten duten elkarriketa-prozesuak abiarazteko. Horretarako, gaitasuna beharko du elkarriketa sortzeko eta jariatzeko (berbazkoa nahiz ez-berbazkoa), baina baita teknika zehatz batzuen erabilerean ezaupidea ere (Mercer, 2001; Tough, 1989).

Hala ere, elkarrekin pentsatzeko testuinguruari dagokienez, Mercerrek (1996) ezinbesteko jotzen du ikasleen arteko elkarriketa-guneak eraikitzea; izan ere, berdinkideen arteko jardunak hizkuntzarekin arazoitzeko moduak praktikatzeko eta garatzeko aukera ematen du, irakasleak gidatutako elkarriketetan sortzen ez diren aukera tipoen bidez.

Mercerren (1996) iritziz, arazo intelektualak ebazteko eta ulermenean aurrera egiteko jarduerarik aiposena ikasleen arteko lankidetzaren sustatzen dutenak dira. Horien artean, bi jarduera mota bereizten ditu emankorrenak direlakoan: batetik, ikasleek elkarri ideiak ahalik eta zehatzen azaltzera eta horiek ebaluatzen bideratutakoak, eta bestetik, ikasleek elkarrekin ideiak arazoitzera bideratutakoak. Ildo beretik, Garton-ek (1994) kontrako ikuspegiaren adierazpen berbalak garapen kognitiboan modu esanguratsuan laguntzen duela dio, norbere ikuspegiaren ebaluazioaren eta berrikusketaren prozesuei esker.

Marko horretan, album ilustratuaren generoak aukera zabala eskaintzen du ikasleekin elkarrekintzan aritzeko, beraz, hori izan da lan honetan erabili den literatur generoa. Izan ere, album ilustratuaren hainbat ezaugarri (Shulevitz, 1999) erraztatzaile bilakatzen dira horretarako; esaterako: laburtasuna, irudiaren eta

testuaren arteko sinergia, gaietan mugarik ez izatea... Bereizgarri horiek, irakurketa konplexua eskatzeaz gain, inferentzien eta hipotesien beharra eta irakurle aktiboaren rola azpimarratzen dute eta horrek bide interesgarria irekitzen du eskolan elkarrekin literaturaz hitz egiteko, esanahi partekatuak eraikitzeko, sormena lantzeko... Horrela, irakurle/entzulearen jarrera zehatz bat eskatzen dute album ilustratuak; irakurlearen parte-hartzea ezinbestekoa da, generoaren lengoaiak «hutsik» utzi dituzten espazioak bete ditzan eta testuaren beraren sorkuntzan parte har dezan (Lartitegui, 2009).

Album ilustratuak ezaugarri bereizgarri asko dituen arren, irudiaren eta testuaren arteko harreman estua da esanguratsuen, horrek definitzen baitu generoa. Hau da, kode testualaren eta bisualaren artean sortzen dira esanahi literarioak album ilustratuetan (Colomer, 1996) eta horrek irakurketa modu berriak eta konplexuak eskatzen ditu. Horrela, liburu itxurako objektu kultural gisa ulertzen da albuma, elkarreaginean dauden lengoai bisualaren eta testualaren arteko esperimazioaren ondorio dena eta bilakaera kultural, sozial, teknologiko eta artistikoaren lekuko ere badena (Lewis, 2001).

Hori dela-eta, funtsezkoa da literatur generoa ongi ezagutzea, horren araberrako jardunak diseinatzea eta irakasle-ikasle zein ikasle-ikasle arteko elkarrekintzetarako eskaintzen dituen aukerak arakatzea. Album ilustratuen inguruan lan eta ikerketa asko kaleratu diren arren, oraindik ez da fokua jarri obren gelaratze motetan eta horien bueltan sortzen diren elkarrekintzetan (Fittipaldi, 2009). Horrela izanik, ezinbestekoa da gaitasun literarioak garatzeko bidean sortzen diren elkarrekintzak ezagutzea, horrek praktika onak ikastetxeetara zabaltzeko aukera ere eman baitezake.

Ondorioz, irakurleari eta bere interpretazio-prozesuei arreta jarri behar zaie; bai eta bideratzaile izango den helduari ere, hauraren eta obraren autoreen arteko zubiak eraiki beharko baititu (Colomer, Kümmerling-Meibauer eta Silva-Díaz, 2010). Bitartekaritza hori, berdinkideen artean sortzen den elkarrekintzarekin batera, elkarrekintzaren ardatz nagusia da, horrek eragin zuzena baitu ikasleen irakurketa-idazketa prestakuntzan, irakurzaletasunean eta irakurketa-komunitate baten eraikuntzan (Fittipaldi, 2009).

### 3. Metodologia

Lan honetan aurkeztuko ditugun datuak prestakuntza ikertuaren<sup>1</sup> barruan jaso ditugu. Hain zuzen ere, album ilustratuen didaktikari eta elkarrekintza didaktikoari buruz *ad hoc* prestatu eta eskaini dugun prestakuntza-prozesua izan dugu ikergai, bai eta prozesuaren barruan irakasleek gelaratutako saiok ere. Horretarako, Arizmendi Ikastola izan da hautatutako erakundea, hain zuzen ere, ikastola horrek egindako hautu pedagogiko eta didaktikoagatik (Antero, 2015). Hautu horiek ikaskuntza dialogikoa eguneroko jardunaren ardatz izatea ekarri dute, eta horregatik ikertu nahi

---

1. «Prestakuntza ikertua» terminoa Mintzairaren Ikertegiak (MIKER ikertaldeak) erabiltzen du, hezkuntza-arloko irakasleei eskaintzen zaien formazioa eta unibertsitateko ikerketa uztartzen dituen. Bi erakundeen elkarlan horretan, formazio-prozesuak eskaini eta horiek ikertu egiten dira. Lussi Borer eta Muller (2014) autoreen arabera, hezkuntza-ikerketa garrantzitsua da hezkuntza, irakaslea eta ikasleen ikaskuntza garatzeko.

izan ditugu bertako egiteko moduak, praktika onak ezagutzeko baliagarri direlakoan. Gainera, *Juul Kanpainako*<sup>2</sup> partaide ere bada aztergai dugun ikastola, eta, ondorioz, ikaskuntza dialogikoa literaturaren didaktikarekin uztartzea ohiko jardunbidea da bertan, bai eta album ilustratuak erabiltzea ere.

Artikulu honetan aurkeztuko dugun corpusaren aukeraketa Lehen Hezkuntzako laugarren mailako irakasle bati dagokio (nahiz eta prozesua Arizmendiko bi gunetako eta maila bereko bost irakasleren artean egin den); hain zuzen ere, laugarren mailan kudeatzen dira literatur proiektuak, eta aztertutako irakaslea da proiektu horien arduraduna. Corpusak prestakuntza ikertuaren prozesu osoa barnebiltzen du (2015-2016 ikasturte osoko prozesua), eta fokua elkarrekintza didaktikoetan jarri du. Horretarako, lehendabizi, irakaslearen ohiko egiteko moduak jaso dira bideoz; mailako irakasleei aukeran eman dizkiegun album ilustratuetako bat hautatu eta horren lanketa gelaratu eta grabatu dute. Gelaratutakoa bideoz jaso da; izan ere, gero eta gehiago erabiltzen da bideoa irakasleen garapen profesionalerako formazio-tresna gisa, eta aukera berriak zabaltzen ditu nor bere ekintzak aztertzeko. Horrez gain, ikertzaileari ere aukera ematen dio diskurtsoa behar beste aldiz behatzeko, beste ikertzaile eta eragileekin kontrasteak egiteko eta, ondorioz, analisi xeheak egiteko (Ribas eta Guash, 2013).

Lehen album ilustratua gelaratu ostean, formazioaren lehenengo faseari ekin zaio. Fase horrek bi saio izan ditu; batetik, bideo-pasarte batzuk autokonfrontazioaren metodoaren bidez analizatu ditu irakasleak ikertzaileen laguntzarekin (Clot, 1999; Clot eta Faiña, 2000; Durand, 2008). Autokonfrontazioaren teknikaren bidez, ikertzaileak irakasleari laguntzen dio —modu ez-preskriptiboan eta epairik egin gabe— klasean grabatutako sekuentzia ikusten eta berriro esperimintatzen dute elkarrekin (Alonso *et al.*, 2017). Lehen saio horrek helburu izan du, batetik, ikertzaileok hobeto ulertzea ikasgelan gertatu diren ekintzak eta irakasleek ekintzari ematen dioten esangura (Ribas eta Guash, 2013). Bestetik, nor bere ekintzekin aurrez aurre jartzeak ekarri ohi du norbere egiteko moduez kontzientzia hartzea nahiz gelan gauzatutako ekintzak izendatzea (Cefaï, 1994) eta ekintza horiei zentzua ematea (Schütz, 1993). Ostean, prestakuntza-saio monografikoa eskaini zaio literaturaren didaktikaren eta album ilustratuen inguruan irakasleari (nahiz laugarren eta bosgarren mailetan literatura irakasten aritzen diren gainerako irakasleei). Izan ere, literaturaren didaktika eta generoaren ezaugarri bereizgarriak izan dira lehenengo gelaratzean identifikatutako erronka nagusiak eta irakasleek, autokonfrontazioetan, azaleratu dituzten beharrak.

Lehen prestakuntza-fasea amaituta, irakasleek bigarren album ilustratua gelaratu dute, eta berriro ere, gelaratutakoa grabatu eta autokonfrontatu egin dugu. Behin hori eginda, elkarrekintza didaktikoaren, ikaskuntza dialogikoaren eta hizketa esploratzailearen inguruko prestakuntza-saioa eskaini zaie hurrengo albumaren gelaratzea prestatu baino lehen. Hain zuzen, Dolz-ek (2009) elkarrekintza jartzen du irakasleen formazioen jomugan; hizkuntza eta elkarrekintza horiek baitira ikaskuntza ororen lanabes nagusi. Hizkuntzen eta literaturaren irakaskuntzan zein beste didaktika espezifiko eta orokorretan, elkarrekintzen testuinguruak eta moduak ezagutzea eta aztertzeko gako bilakatzen da ikas-irakaskuntza prozesuetan eragiteko.

2. *Juul Kanpaina* Euskal Herriko Ikastolen proiektua da, ikasleen irakurzaletasuna sustatzea helburu duten jarduerak biltzen dituena.

Corpusaren azterketan ikusiko dugun moduan, behin literaturaren didaktikako alderdi irakasgarrien inguruan gogoeta eginda, zailtasunak sor daitezke ikasleekin edukiari buruzko ezagutzak eraikitzeko eta elkarrekintza bera kudeatzeko nahiz ezagutzan aurrera egitea ahalbidetuko duten elkarrekintza emankorrak gauzatzeko.

Azkenik, hirugarren albuma gelaratu dute irakasleek eta azken prestakuntza-fasea egin da. Oraingoan, bakarkako autokonfrontazioaz gain, konfrontazio gurutzatua ere baliatu da; alegia, berdinkideen artean egindako elkarrizketa, ikertzaileak bidelagun direla (Clot *et al.*, 2001). Konfrontazio gurutzatuaren helburua da lankide batek egindako ekintzak ikustea, inpresioak partekatzea, konparatzea, galderak formulatzea eta bideoan azaleratzen diren tentsioei buruz hitz egitea (Alonso *et al.*, 2017).

Aipatutako corpora aztertzeko, hasierako adierazle edo foku batzuk zehaztu diren arren, hasieratik ezarritako kategoriak egitea baztertu egin da. Izan ere, Cambrak (2013) proposatu bezala, corpora bera aztertu ahala joan dira kategorია berriak sortzen eta ezagutzan aurrera egiteko garrantzitsuak izan diren testuinguruak eta estrategiak zehazten.

#### **4. Datuen azterketa eta ebidentziak**

Ikasgela barruan sortzen diren elkarrekintzak aztertzeak hainbat alderdiri buruzko xehetasunak azaleratzen ditu, besteak beste: erabiltzen diren galdera motak, entzute aktiboa, parte hartzeko ohiturak... Lan honetan, baina, izaera didaktikoa duten elkarrekintza-unitateei helduko diegu. Irakaslearen eta ikasleen artean zein ikasle berdinkideen artean, talde handiko dinamiketan, sortzen diren elkarrizketetan jarriko dugu arreta; hau da, album ilustratuen irakurketaren inguruko eztabaida irekietan eraiki dituzten ezagutza kolektiboetan. Horretarako, gelaratzeen testuingurua edo izaera orokorra deskribatzeaz gain (espazioa, denbora...), irakaslearen galdera motei, ikasleen berbaldia sakontzeko eta osatzeko erabiltzen dituen estrategiei (Tough, 1989; Mercer, 2001) eta elkarrekintzan parte hartzen duten kideen artean sortzen den entzute aktiboari eta hizketa motei erreparatuko diegu analisisian zehar.

#### **4.1. Lehenengo gelaratzea**

##### *4.1.1. Testuinguru orokorra*

Metodologiaren atalean azaldu moduan, ohiko egiteko moduetatik abiatu da irakaslea lehenengo albumaren gelaratzean: *Tximeleta-belarriak* (Aguilar eta Neves, 2009). Obra hori irakasleek eurek aukeratu zuten, beste hainbaten artean, eta asko izan ziren ikastetxean hautu hori egitearen arrazoiak: LH 4. mailarako egokiera, ilustrazioak, gaiaren trataera, *Juul Kanpainarekin* duen lotura...

Saio laburra izan da (albumaren irakurketa eta horren osteko galderak talde handian), eta irakasleak hartu du parte-hartzearen espaziorik handiena (hitz-hartzeen erdiak). Ikasleen hizketa-txandak laburrak izan dira oro har; bost hitz baino gutxiagokoak, % 64. Gainera, ikasleek hitz egin dutenean, askotan irakaslearen galdera zehatzei erantzuteko hartu dute hitza.

Bestalde, saioan zehar ez zaie literatur generoaren berezko ezaugarriei askorik erreparatu; albumak kontatzen duen istorioa ikasleen esperientzia eta iritziekin lotzeak hartu du protagonismoa. Liburuak berak lantzen duen gaia eta horrek ikasleen egunerokotasunarekin duen lotura lehenetsi da, beraz.

#### 4.1.2. Irakaslearen galderen izaera

Gelaratze honetan, IRE (Initiation-Response-Evaluation) formula (Sánchez, García eta Rosales, 2010) ikus daiteke zenbait elkarrekintza-unitatetan (irakaslearen galdera, ikaslearen erantzuna eta irakaslearen ebaluazioa, hurrenkera hori errepikatuz). Normalean, galderak haur bati zuzenduak izan dira, edo galdera orokorrak izan direnean, bakar batek erantzun du. Esan daiteke, beraz, ikasleek ez dutela haien artean asko hitz egin, eta irakasle-ikasle elkarriketa zatiak nagusitu direla lehen albumaren gelaratze honetan. Hona adibide bat<sup>3</sup>:

- |     |                                                                                                                         |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 121 | I: nola sentituko zinen/ Aitor?/ hori da galdera!                                                                       |
| 122 | IK: txarto ( <i>Aitorrek</i> )                                                                                          |
| 123 | I: txarto!/ oso ondo                                                                                                    |
| 124 | IK: minduta (GBB)                                                                                                       |
| 125 | I: triste:/ minduta// beste bat!                                                                                        |
| 126 | IK: inbidia: ( <i>beste ikasle batek</i> )                                                                              |
| 127 | I: inbidiaz/ bale:                                                                                                      |
| 128 | IK: ni:/ txarto eta minduta baina:/ ontxe irakurrizun liburua/ ingo nauen iguala: ( <i>beste ikasle batek</i> )         |
| 129 | I: berdina egingo zenuen/ ezta?                                                                                         |
| 130 | IK: nik/ ni caso ( <i>Aitorrek berriro</i> )                                                                            |
| 131 | I: aholku bat/ zuk kasurik ez zenun egingo/ ezta? ( <i>Aitorri begira</i> )// bakarrik:/ sentituko zen bakarrik/ agian? |
| 132 | IK: bai (GBB)                                                                                                           |
| 133 | I: bai ezta?/ edo ez?                                                                                                   |

Irakaslearen jarrera gertukoa eta konfiantzazkoa izan arren, galdera itxiak edota egituratuak/erretorikoak topa daitezke (argumentuaren, pertsonaien eta pasarte konkretuen ingurukoak). Ulermena lantzeko ohiko galderez gain, ikasleen esperientziarekin eta bizipenekin lotu nahi izan du istorioa, eta hori izan da liburuaren sakoneko esanahiak azalertzeko teknika. Inferentzia eskatzen duten galderak topa daitezkeen arren, aurrez prestatutakoak dira, eta ez hainbeste elkarrekintzan bertan sortutako esanahi partekatuen ondorio. Hona horren adibide bi:

- |    |                                                                                                                                                                        |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13 | I: bueno:/ <b>eta zer iruditu zaizue?</b> / adibidez// Mikel// zuk ez dozula ikusi// <b>zer iruditu zaizu istorioa?</b> ( <i>ikasleak buruarekin baietz adierazi</i> ) |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3. Transkripzioetan irakaslearen laburdura (I) eta ikasleena (IK) izango dira. Guztiek aldi berean hitz egin dutenean (GBB) laburdura erabili da. Irakaslearen zein ikasleen izenak aldatu egin dira haien anonimotasuna zaintzeko. Ezkerreko zenbakiek, bestalde, hizketa-txandaren zenbakia adierazten dute.



- 57 I: sentitu hobeto ezta?/ irribarrea/ oso ondo// Unax/ Unax zer iruditu zaizu/ ya pixkatxo bat komentatu dugu/ **zer iruditu zaizu amatxok esan diona?/ egin duena berarekin?**
- 58 IK: ba::// ez dakit// ondo
- 59 I: ondo iruditu zaizu?
- 60 IK: bai

Ikus daitekeen moduan, ikasleen iritziak eta haien arteko eztabaida pizteko helburua antzeman daiteke, baina galdera horiek izaera irekia eta inferentziazkoa izan dezaketen arren, ikasleen erantzun laburrek elkarrekintza bukatutzat eman dute. Horrela, ikus genezake galdera ireki bat galdera itxi bihur daitekeela, ikasleen berbaldian sakontzeko edota elkarrekin hitz egiten jarraitzeko estrategiarik ez badago. Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrizketak, beraz, galdera-erantzun formatura mugatu dira kasu batzuetan

#### 4.1.3. Irakaslearen estrategiak ikasleen berbaldiak garatzeko

Aurreko atalean azaldutako galderez gain, beste hainbat estrategia ere erabili ditzake irakasleak ikasleen gaitasun diskurtsiboak garatzeko. Horretarako, Tough-ek (1989) honakoak zehaztu zituen: informazio-estrategiak (irakasleak ikasleei eskaintzen dizkien datuak, informazioak eta gertaerak, ikasleen berbaldia sakontzeko eredu izan daitezkeenak), sostengu-estrategiak (ikaslearen interbentzioa animatzera bideratuta daudenak, entzute aktiboaren zein interes/harridura esapideen bitartez), orientazio-estrategiak (galdera irekiak, arrazoiak edota justifikazioak eskatzen dituztenak) eta laguntze-estrategiak (ikasleen diskurtsoa zehaztera edota osatzera bideratutakoak). Mercerrenek (2009) ere antzeko estrategiak proposatzen ditu ezagutza partekatuak eta espazio egokiak eraikitzeko eta garatzeko. Horiek izango dira, beraz, atal honetan corpusa aztertzeko erabili ditugun adierazle nagusiak.

Lehenengo gelaratzea aztertuta, ikus genezake sostengu-estrategia asko erabili dituela irakasleak, ikasleen hitzak etengabe birformulatzen baititu, baiezko keinuen eta onarpen-esaldien bitartez. Hona adibide pare bat:

- 30 IK: (beste ikasle bat sartu da)/ piztu jakun gauza bat bihotzian/ e:/ ba holan ba/ gero esaten zotzien gauza bat e:: txarra/ bihurtzen zauen gauza bat ona/ bere amak esandako horregatik
- 31 I: **bere amak esandako gauza batengatik:/ e: berak bihurtzen zauen txarra/ ona/ ezta?// oso ondo//** e: noizbait gertatu zaizue holakoren bat:?

- 254 I: bai?/ bukatzeko/ sh:/ neska-mutikuok/ gustatuko litzaizueke/ norbaiti/ gomendatuko zenikete liburu hau?
- 255 IK: bai/ nire arrebai (GBB)
- 256 I: zeini?
- 257 IK: nire primuai/ beti dabizela burrukatzen
- 258 I: **a bai?/ (barreak) beittu!**

Horrek balioan jartzen du ikasleek esandakoa eta hitz egitera animatzen ditu. Horrekin, gainera, irakasleak adierazten du erantzun eta hipotesi guztiak ongi daudela, ikasleen erantzunak epaitu gabe.

Sostengu-estrategia horiez gain, egon badaude orientazio- eta laguntza-estrategia batzuk ere, baina kuantitatiboki gutxi dira ikasle bakoitzaren berbaldia sakontzeko, justifikatzeko, arrazoitzeko edota osatzeko estrategiak. Jarraian dagoen pasartean ikus daiteke irakasleak hainbat galdera eta laguntze-estrategia erabiltzen dituela ikaslearen diskurtsoa osatzeko eta zehazteko. Horri esker, ikasle berarekin elkarrizketan sakontzeko aukera eskaintzen du irakasleak, hau da, ikaslearen hasierako erantzun laburra garatzeko bidea. Dena den, irakaslearen galdera horiek nahiko itxiak dira eta, ondorioz, ikasleen berbaldia ez da gehiegi luzatzen.

- |    |                                                                                                                                              |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 31 | I: bere amak esandako gauza batengatik:/ e: berak bihurtzen zauen txarra/ ona/ ezta?// oso ondo// e: noizbait gertatu zaizue holakoren bat:? |
| 32 | IK: bai/ nire primak eta                                                                                                                     |
| 33 | I: <b>bai:?? zure lehengusinak?/ zer esaten dizu:?</b>                                                                                       |
| 34 | IK: gafotas                                                                                                                                  |
| 35 | I: <b>gaur egun ere bai?</b>                                                                                                                 |
| 36 | IK: ez                                                                                                                                       |
| 37 | I: <b>eta zuk nola erantzuten dozu?/ edo zenuen?</b>                                                                                         |
| 38 | IK: nik/ e:/ ez notzan itxen kasurik bez                                                                                                     |
| 39 | I: <b>zuk kasurik bez/ ez zenun egiten</b>                                                                                                   |
| 40 | IK: ez                                                                                                                                       |
| 41 | I: <b>ez// baina:/ zu minduta sentitu zinen?</b>                                                                                             |
| 42 | IK: bai                                                                                                                                      |
| 43 | I: <b>bai// hori noiz izan zen? aspaldian?/ txikia zinenean?</b>                                                                             |
| 44 | IK: pff/ ez                                                                                                                                  |
| 45 | I: <b>oraindik ere</b>                                                                                                                       |
| 46 | IK: zortzi urtekin                                                                                                                           |

Horrek adierazten digu irakasleak ikasleen berbaldiak garatzeko beharraren kontzientzia izan baduela, baina ezinbestekoa dela, horrelako testuinguruetan, estrategia batzuk aurrez diseinatzea.

#### 4.1.4. *Ikasleen arteko elkarrizketak*

Talde handiko elkarrizketetan, ikasleen arteko espazio dialogiko gutxi ireki dira, irakasle-ikasle izaerako berbaldiak izan baitira nagusitu direnak, eta ez ikasleen artekoak. Izan ere, ikasleen erantzunen artean ez dago lotura handirik, bakoitzak bere ideia partekatu du kontuan hartu gabe aurrekoek esandakoa, ondorioz, erantzunak pilatu egin dira eztabaidan zehar. Irakasleak egin ditu saiakera batzuk ikasleen arteko lotura horiek bideratzeko, baina ez dira nahikoak izan ikasleen arteko elkarrizketa eraikitzaileak sortzeko (gaian elkarrekin aurrera egiten laguntzen dutenak).

Bestalde, ikasleek ez dute talde txikitan jarduerarik egin; ondorioz, lehenengo albumaren saio guztia talde handiko elkarrizketan oinarritu da; baina bertan ere, ikasleen arteko elkarrekintza gutxi ikusi dugu.

Gorago esan dugun moduan, elkarrizketaren bidez ezagutzak eraikitzeke bi gako funtsezkoak dira: ikasgelan sortzen diren testuinguruak, batetik, eta solaskidearen ahalmena nahiz estrategiak elkarrizketak garatzeko, bestetik. Kasu honetan, bi gako horietan hutsuneak sortu dira; izan ere, ikasleen arteko espazio dialogiko gutxi ireki da, eta bestalde, irakasleak estrategia gutxi baliatu ditu elkarrizketan aurrera egiteko.

## 4.2. Bigarren gelaratzea

### 4.2.1. Testuinguru orokorra

Bigarren albumaren gelaratzea *Amama eta aitita* (Heras eta Osuna, 2002) obrarekin egin da. Hautaketaren arrazoi nagusia irudien eta testuaren arteko esanahi sinergikoa izan zen; hau da, albumak berezko duen ezaugarri hori ikasleekin lantzeko oso egokia zela iritzi zioten irakasleek. Esan dezagun, hala ere, gelaratze hori baino lehen, literaturaren didaktikaren eta album ilustratuaren generoaren inguruko prestakuntza saio bat izan zutela (sinergiaren alderdia orduan landu zuten); eta irakaslea bere lehenengo liburuaren gelaratzearen bideoarekin ere autokonfrontatu zela.

Album ilustratua gelaratu baino lehen, diseinu didaktikoa egin zuen irakasleak (bere kide batekin batera), eta bertan, prestakuntza-saioetan ikusitako hainbat alderdi lantzeko jarduerak diseinatu ziren.

Bigarren lanketa hau luzeagoa izan da (ordubeteko bi saio), eta talde txikitan egindako jarduerak zein talde handiko eztabaidak integratu dira lanketan. Modu kuantitatiboan, handiagoa da ikasleen parte-hartzea (irakasleak lehenengo albumean hizketa-txanden erdiak hartzen bazituen ere, oraingoan, % 43 hartu du). Hala ere, ikasleen hizketa-txanda gehienek laburrak izaten jarraitzen dute (% 72 da bost hitz baino gutxiagokoa). Hizketaldi luze batzuk egonda ere, hiruzpalau ikaslek hartu dute hizketaldi luze horien protagonismoa.

### 4.2.2. Irakaslearen galderen izaera

Irakasleak hainbat galdera itxi eta egituratu proposatu ditu, baina baita inferentzia lokala eta totala eskatzen duten beste batzuk ere. Izan ere, albumaren irudiei garrantzi handiagoa eman zaie bigarren gelaratze honetan, eta asko dira ilustrazioen inguruko hipotesiei eta inferentziei eskainitako hizketa-tarteak. Esan daiteke, beraz, irudiei lekua uzteak erraztu egin duela galdera inferentzial gehiago egotea, esanahi bat eta bakarra ez duten irudien gaineko ideiak partekatu baitituzte. Jarraian, horren adibide batzuk ditugu, non ikasleen erantzun laburretatik harago joan diren, irudien interpretazioak eta inferentziak eginez:

42 I: bidea oso ondo/ bidea/ bai?/ **zer adierazten digu honek?** (*kontrazaleko irudien inguruko interpretazioa egiten ari dira*)

113 IK: gaua eta eguna

114 I: gaua eta eguna esaten du Jokinek/ **zer/ zela ikusten dozu gaua eta eguna?**

305 I: sukaldatzen?// zer/ **zer irudikatzen du Eneritz/ e: Tamara?/ hemen adibidez** [*erantzunak ezin daitezke liburuan topatu, irudien interpretazioak egiten ari direlako; hau da, implizituki egon daitezkeen esanahiak*]

310 IK: hori da:/ plaza

311 I: plaza/ herriko plaza/ oso ondo/ dantzaldia dagoen tokian musika/ ezta?/ Musika Zelaian/ **eta hau zer izango litzateke?**

312 IK: ez/ Agurtzane/ zerua (*irakasleari*)

313 I zerua?

314 IK: edo eguzkia sartzen [*interpretazio ezberdinak daude, galderak ez duelako erantzun bakarra*]

Elkarrekintzaren diseinuari dagokionez, irakasleak hainbat galdera eraman ditu prestatuta, baina aurrekoan baino askatasun handiagoarekin jokatu du. Abiapuntuak oso argi izan ditu, baita jomuga batzuk ere; baina horra iritsi bitarteko bidea libreagoa izan da: aukera eman die ikasleei gai berriak planteatzeko, ikasleek proposatutako hari batzuei heldu die...

#### 4.2.3. Irakaslearen estrategiak ikasleen berbaldiak garatzeko

Bigarren gelaratze honetan, irakaslearen informazio-estrategia anitz topa ditzakegu, album ilustratuaren generoaren inguruko inputak, hain zuzen ere. Izan ere, lehenengo aldia da liburu mota horri izena jartzen diotena eta haren ezaugarri bereizgarriak berriaz lantzen dituztena; horiei esker, irakasleak informazioa eskaini die ikasleei haien ideiak eta diskurtsoak garatzen laguntzeko. Adibide bi, jarraian:

133 I: ez dira horrela: joatean/ **goazen atzealdeko e: guardak ikustera/ hauei deitzen zaie guardak/** bai?/ hemen zer ikusten da?

147 I: ze ezaugarri dixuztela esaten genuen?/ gogoratzen dozue?/ ze ezaugarri zitxuzten?

148 IK: alegia

149 I: e?/ **alegia: ez/ hori gogoratzen dozu animaliekin egon ginela ikusten?**

Horrez gain, aurreko gelaratzean erabili dituen sostengu-estrategiei ere eutsi die irakasleak (ikasleen hitzen birformulazioa, horien onespena adierazteko). Oraingoan, ordea, orientazio-estrategia gehiago topa daiteke, ikasleen iritzien eta hipotesien inguruko arrazoiak eta justifikazioak eskatu baititu, «azaldu» gisako kontsignak erabiliz.

- 334 I: Aritz/ zuri zer?/ zer sortarazi dizu?  
 335 IK: ba:/ maitasuna  
 336 I: **maitasuna?**  
 337 IK: zer egin behar dugun ba: (beste ikasle batek)  
 338 I: **azaldu/ azaldu**  
 339 IK: eta: ba:/ e:/ zala dantza ordua eta asko gustaten zakiela dantza itxia:

- 527 I: amama eta aititaren seme bat/ **nahi dozu zuk azaltzia Aitor?** (*beste bat hasi delako hizketan*)/ amama eta aititaren seme bat/ **eta?/ ze:/ zergatik aukeratu dozue pertsonai hau?**

Azalpenak eskatzeaz gain, ikasleen hizketaldiak osatzeko eta garatzeko estrategiak ere erabili ditu irakasleak gelaratze honetan (laguntzeko estrategiak, alegia). Horiei esker, ikasleen berbaldi laburrak zehazten eta sakontzen saiatu da, nahiz eta ikaslearen erantzunak nahiko laburrak diren oraindik ere.

- 545 I: ongi/ hirugarren taldiak bukatu du!/?/ e: Igor?/ Igor?/ aurkeztuko duzue?/ benga Ainhoa/ sh:./ sh:./ ez dogu bukatu e?// ea Ainhoa/ zein aukeratu dozue zuek?  
 546 IK: e: biloba  
 547 I: **biloba!/ zein da biloba?/ zela du izena?**  
 548 IK: e: Maialen  
 549 I: Maialen/ **eta zer egiten du Maialenek?/ zergatik aukeratu duzue pertsonaia hau?**  
 550 IK: (erantzunik ez)  
 551 I: **aiton-amonekin lotura handia daukalako adibidez?/ asko maite ditxulako?**  
 552 IK: bai

Gelaratzeko honetan, beraz, irakaslea kontziente da ikasleen hizketaldiak laburrak izan ohi direla, eta horiek garatzeko ahalegina egin du. Esan beharra dago irakasleak bere aurreko gelaratzearen autokonfrontazioa eginda daukala dagoeneko eta ikasleen parte-hartze laburren inguruko kezka azaleratu zuela saio horretan. Bertan identifikatu zituen elkarrekintzaren inguruko formazio-beharrak eta kezkak.

#### 4.2.4. *Ikasleen arteko elkarrizketak*

Irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza-pasarteez gain, bigarren gelaratze honetan, ikasleen arteko elkarrizketa gehiago topatu ahal izan dugu. Irudien interpretaziorako tarte ireki denez, ikusmolde ezberdinak azaleratu dira ikasleen artean, eta horrek ahalbidetu du berdinkideen arteko esanahi-trukeak egotea. Esaterako, honako adibidean, ikasle batek besteara osatzen laguntzen du:

- 302 IK: **Agurtzane/ hau ze gogorapen on dauko?** (*irakasleari galdetzen dio, irudi bat seinalatuz*)
- 303 IK: **ba: ez zakiela sukaldatzen eta amamak erakutsi in zion** (*beste ikasle batek erantzun dio bere hipotesiarekin*)
- 304 IK: **igual da lehen aldia itxen dauzela batera: sukaldia** [*irakasleari zuzenduta zegoen galdera bat, azkenean, ikasleen artean konpondu dute*]

Esan dezakegu, beraz, bigarren albumaren gelaratzean nabarmena izan dela irudiek hartu duten indarra eta protagonismoa, istorioaren parte bilakatu baitira. Horren eraginez, inferentzia-galdera gehiago agertu da, irudien irakurketarekin lotuta gehienetan (edo ia beti). Irudiak irakurtzeak, beraz, sustatu ditu ikasleen interpretazioak eta berdinkideen arteko kontrasteak (metatze-hizketa baino harago).

Talde handiko elkarrizketa horiez gain, bigarren albumaren lanketan ikasleek talde txikitik lan egiteko tarteak eskaini ditu irakasleak (hipotesiak, somen-jarduerak...). Jarduera horiek ez ditugu aztergai izan lan honetan, baina aipatzekoa da urrats edo aldaketa hori eman dutela lehenengo gelaraztetik hona.

### 4.3. Hirugarren gelaratzea

#### 4.3.1. Testuinguru orokorra

Hirugarren eta azken gelaratzea *Mattinen beldur-kutxa* (Casalderrey eta Lima, 2010) albumarekin egin da. Obra hau ere, aurrekoak bezalaxe, eskolako irakasleek hautatu zuten. Gaiaren trataera izan zen hautuaren arrazoi nagusia, beldurraren gaia interesgarri jo baitzuten ikasgelan lantzeko. Izan ere, esperientziaren bat bizi berri zuten gai horren inguruan eta, beraz, ikasleen interesetatik gertu zegoela iritzi zioten.

Artikulu honetan aztergai dugun irakaslearen azken gelaratze hau bereziki interesgarria izan da ikasleen artean sortu den elkarrekintza emankorrari dagokionez. Hirugarren horren aurretik, bigarren gelaratzearen autokonfrontazioa egin zuen irakasleak, bai eta elkarrekintzaren inguruko prestakuntza saioa jaso ere. Horri horrela, literatur jardueraz gain, elkarrekintza bera ere aurrez diseinatuta zeukan irakasleak, eta horrek eragina izan du haren jardunean (hala adierazi baitzuen berak autokonfrontazio-saioetan).

Hirugarren eta azken album honen lanketak ere ordubeteko bi saio hartu ditu, eta askotariko jarduerak egin dira (talde txikitako eztabaidak, sormen-jarduerak, talde handiko elkarrizketak, jolasak...). Parte-hartzeari dagokionez, irakasleak hizketa-txanda asko hartu dituen arren, horien helburua aldatu egin dela esan daiteke. Irakasleak, oro har, hitz hartu du honakoetarako: ikasleen hipotesiak sustatzeko, ikasleen arteko elkarrekintzak bideratzeko, fokuak proposatzeko, eta bereziki: ikasleen berbaldian sakontzen laguntzeko. Beraz, esan daiteke irakaslearen parte-hartze kopurua ez dela kuantitatiboki aldatu, baina bai kualitatiboki. Bestalde, ikasleen berbaldiak nabarmen luzatu dira eta ahots ezberdin gehiago agertu da.

#### 4.3.2. Irakaslearen galderen izaera

Irakaslearen galdera motei erreparatuz, oraindik badaude itxiak edo literalak diren batzuk, baina ez dira liburuaz lantzeko erabili, ikasleen hitzak birformulatzeko, memoria didaktikoa egiteko edota onespena adierazteko baizik. Horrekin lotuta, galdera inferentzial anitz topa daitezke gelaratze honetan, inferentzia totala eskatzen dutenak, alegia.

- |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 94 | IK: gure ustez ilargia eta eguzkiaren bidez doa/ ba: ilargia eta eguzkia atzeko aldian ikusi gau hori e: mutil bat aurpegia zaukala eguzkiana eta barruan zeukala ilargia eta pentsau gau ba hori/ eta gero be bai ba ointxe bururatu zaigu haizea ere tartean dauela/ ba: hori emoten dauela haizia botatzen |
| 95 | I: <b>zerk adierazten dizu haizea?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 96 | IK: e?/ hau ( <i>irudia seinalatu du</i> )/ dauela: izotzan haizia:                                                                                                                                                                                                                                           |
| 97 | IK: gure ustez azala oso arraroa da                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 98 | I: <b>azala/ zer dela eta?/ zer zerk adierazten dizu hori?/ edo dizue?</b>                                                                                                                                                                                                                                    |
| 99 | IK: ba: arbola holan bat-batian hasten dala urdintzen aurpegiak eta: sugiak be bai:/ hori da arrarua                                                                                                                                                                                                          |

Ikus daitekeen moduan, irakaslearen galderak lagungarri dira ikasleek hipotesiak eta inferentziak egiteko. Galdera batek, gainera, berbaldi luzeak eta askotarikoak ekarri ditu. Ez da izan, beraz, galdera-erantzun formatua. Galdera ireki bat bota edo fokuren bat proposatu eta horrek elkarrizketa luzeak ahalbidetu ditu ikasleen artean (pasarte luzeak topa daitezke irakaslearen galderarik gabekoak; hau da, elkarrizketa naturalak). Horregatik, galdera gutxi eta berbaldiak sakontzeko estrategia asko antzematen dira kasu honetan, eta ikusten da elkarrizketek aurrera egiten dutela, mintzagaietan sakonduz. Horri esker, ikasleen arteko eztabaida zatiak ikusi ahal izan ditugu saioan zehar.

#### 4.3.3. Irakaslearen estrategiak ikasleen berbaldiak garatzeko

Hirugarren eta azken gelaratze honetan, irakasleak hainbat estrategia erabili ditu ikasleen hipotesiak, ideiak eta iritziak garatzeko. Aurrekoetan bezala, informazio-estrategiak eta sostengu-estrategiak badaude, baina areagotu egin dira ikasleen arrazoietan eta justifikazioetan sakontzeko orientazio-estrategiak. Oraingoan, aldiz, «azaldu» edota «zergatik?» gisakoez gain, badaude ikasleen berbaldiak sakontzeko galdera zehatzagoak ere. Hona bi adibide:

- |     |                                                                                                      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 97  | IK: gure ustez azala oso arraroa da                                                                  |
| 98  | I: <b>azala/ zer dela eta?/ zer zerk adierazten dizu hori?/ edo dizue?</b>                           |
| 99  | IK: ba: arbola holan bat-batian hasten dala urdintzen aurpegiak eta: sugiak be bai:/ hori da arrarua |
| 100 | I: arraroa egin zaizue ilustraziñoa?                                                                 |
| 101 | IK: bai                                                                                              |
| 102 | I: ilustrazioa arraroa egin zaizue/ kolorez aldatzen dalako esan duzu eta <b>zergatik gehiago?</b>   |
| 103 | IK: daukielako sugiak ulian:/ daukielako aurpegia:                                                   |

- 187 I: zuhaitz honi beldurra diona/ Unax? (*eskua altxatuta*)  
 188 IK: e ba: mutikoa  
 189 I: altuago mesedez  
 190 IK: mutikoa ahal da izan e: atzekoa (*kontrazaleko irudia*)  
 191 I: **Mattin diozu?**  
 192 IK: bai/ hor pertsona hori  
 193 I: **hau mutiko hau?**  
 194 IK: bai  
 195 I: izan daiteke bera/ **zergatik diozu hori?**  
 196 IK: ba daukelako gorputza e: pertsona baten gorputza bezala  
 197 I: uhum:  
 198 IK: eta ba dauela ba: triste/ ematen dau aurpegia dauela triste  
 199 IK: ilargia (*beste ikasle batek erantzun du*)  
 200 IK: ilargia:  
 201 I: **zergatik uste dozu triste egongo dala?**  
 202 IK: ba ilargia dauelako lotan be bai  
 203 I: lotan dagoelako:  
 204 IK: eta be bai eukiko dauela beldurra zuhaitzari  
 205 I: uhum/ konforme zaude Ekaitz? (*beste ikasle bati*)

Ikus daitekeen moduan, irakaslea ez da erantzun laburrekin konformatu eta horiek arrazoitzeko eskatu du, laguntza gisa hainbat galdera ireki proposatuz.

Horretaz guztiaz gain, laguntze-estrategiak ere ikus daitezke gelaratze osoan zehar, lagungarri direnak ikasleek esandakoa zehazteko eta osatzeko.

- 370 I: uhum/ bai Unax?/ konforme zaude?/ **zuk nola irudikatuko zenun adibidez/ zuk irudikatu zenun zure: kutxan dagoen beldurrean irudia edo testua bakarrik idatzi zenun?**  
 371 IK: e: in nauen bixak  
 372 I: biak/ **eta zuk honekin batera antzerakuak irudikatu zenitxun edo beste era batetako irudiak/ ilustraziñoak?**  
 373 IK: beste: beste:  
 374 I: **nolakoa zan desberdina?/ zertan zan desberdina zure ustez?**  
 375 IK: ba: ez zeukala hain kolore  
 376 I: **ez dira holako koloretsuak zureak?**  
 377 IK: ez/ ba eta: be bai zaukan holako formarik  
 378 I: **ze forma dutela ikusten duzue ba?**  
 379 IK: ba: pertsona baten bezala forma/ eta: bueno daukela be bai aurpegia eta  
 380 I: bai  
 381 IK: niriak zeukala be bai/ eta daukela gauzak eskuan ba: deskribatzeko e: ze beldur daukien  
 382 I: **bakoitzaren beldurrak diozu ezta?/ bai?/ Ekaitz? (*eskua altxatuta*)**



#### 4.3.4. Ikasleen arteko elkarrizketak

Ikasle-ikasle arteko eztabaidak ere topa daitezke talde handiko diskurtsoan, non irakasle-ikasle pasarteez gain, ikasleen arteko elkarrizketak ere agertu diren. Beraz, talde handiko jarduerak ez dira irakasle-ikasle formatura mugatu hirugarren gelaratze honetan. Beheko adibidean ikus daitezkeen moduan, ikasleen artean eztabaida sortu da eta sei hizketa-txandatan zehar, haiek bakarrik hitz egin dute elkarrekin, irakaslearen tarteko galderen beharrik gabe.

- |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 446 | IK: nik daukot beldurra bakarrik gelditzia etxian/ baina lehenengo lehen eguerdian beti gelditzen naz gelditzen nintzen bakarrik/ porque nire ama joaten zan nire anaian bila eta ba ni gelditzen nintzen bakarrik/ eta deitzen doztienian tinbria ematen dozte bildurra porque: dala norbait/ zein da?/ hartzen dot/ eta da karterua/ zabaltzen dot |
| 447 | IK: ba nik ez neban zabalduko                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 448 | IK: nik ere ez!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 449 | IK: baina lehenengo begirutzen dot balkoitik                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 450 | IK: zarata (GBB)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 451 | IK: errezena da/ o sea/ errezena da begiratzea pestilotik eta ya está                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Gelaratze honetan, bestalde, ikasleen arteko elkarrizketa ere sustatu du irakasleak eta ez da mugatu galderak errebotatzea (gainera, gero eta galdera gutxiago dago irakasleari zuzenduta eta ikasleek elkarri galdetzen diote). Horretarako, jarduera espezifikoak egin du saioaren hasieran (elkarrizketarako arauak, entzute aktiboa lantzeko jarduera...). Izan ere, hirugarren album honen lanketaren lehenengo saioan, elkarrizketarako arauak zehaztu dituzte taldean eta ikasleek aukera izan dute haien arau propioak proposatzeko eta elkarrekin eraikitzeko, irakaslearen gidaritzarekin batera. Arau horiek guztiak arbelean jaso ditu irakasleak eta bertan izan dituzte eskura saio osoan zehar. Elkarrizketarako oinarrizko arau horiez gain, iritzia emateko esapideak ere proposatu eta bildu dituzte guztien artean (aurrez landuta dituztenak). Arautegi hori talde txikitako eztabaidetan eta jardueretan aplikatu dute ezer baino lehen, eta ondoren, azaldu egin dute ea arau horiek bete diren talde txikitari aritu direnean, horren gaineko gogoeta piztuz. Hori guztia egin ostean, talde handiko elkarrizketetan ere saiatu dira zehaztutako arau horiek betetzen, entzute aktiboa ere landuz.

Horrez gain, talde handiko eztabaidan aritu direnean, ikasleen berbaldiak lotzen saiatu da irakaslea. Hau da, ikasle batek hitz egin behar duenean, aurrekoak esandakoa kontuan hartu eta horren gainean eraiki behar izan du diskurtsoa. Hori bermatzeko helburuarekin, irakasleak berak hainbat saiakera egin ditu ikasleen arteko erreferentziak sustatzeko, galdera zuzenen bitartez. Hona adibide batzuk:

- |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 85 | I: bai?/ ba:le ba/ eseriko gare: ( <i>ikasleak taldeetara bueltatu dira</i> )/ bueno/ e:: azala hemen bistan izanik egingo duguna izango da e: talde bakoitzeko idazkariak e?/ zuen taldetxoetan atera dena adierazi bai?/ e:: <b>nahi dot elkarrizketa bat sortzia zuen artian/ hau da/ agian egon gaitzke konforme/ agian ez/ adostasuna/ desadostasuna/ gure artean e?/ arau berberak jarraituz hitz egingo dugu bai?/ a ber hurbildu zaitxezte/ zein da:?</b> |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

123 I: hori ilargia iruditu zaizue// uhum/ oso ondo/ zerbait daukazue gehitzeko: osatzeko:?! Mikelek badakit baietz/ norbait gehiago?/ **ea esan konforme zauden ideia hauekin eta gehitu gehiago/ esan!**

124 IK: **e: ni nau konforme ados nau ideia horiekin e: (...)**

169 IK: behekuai be bai

170 I: behekoari ere/ **ados zaude?** (*hitza eman dio beste ikasle bati*)

171 IK: ados nago Mikelek esan dauenakin baina nire ustez e: zuhaitz hori be bai dau Mattinen etxe onduan eta be bai ikusten dauenian ematen dotza bildurra eta gero e: enteratzen die:/ zuhaitz hori enteratzen da emoten dotzala bildurra Mattinei eta saiatzen die ba:: beldurra ba kutsatzen edo/ joaten

Saioaren hasieran ikasleen arteko lotura horiek irakasleak bideratu dituen arren, dinamika horrekin jarraitu dute ondoren ikasleek, eta haien kabuz hasi dira elkarren arteko loturak egiten (adostasuna zein desadostasuna adierazten, besteek esandakoa aintzat hartzen...), irakaslearen bitartekaritzaren beharrik gabe. Beraz, ikasleek ere egin dituzte haien arteko erreferentziak, entzute aktiboaren ondorio.

139 IK: ba e: **bestiak e: esan dauenian** ba euren ideia ezberdinak ba ikusi dot e ba: e:: liburua zoiela be bai e: zati handi bat txotxongiluena/ zergatik ba: esan daue euren ideiak eta ba zati handi bat zaien txotxongiloen bidez eta gero ba guk bakarrik ikusi dou azala eta guardak baina atzekua ez eta hortxe dauko txotxongilua eta hortxe be bai ikusten da soka dala txotxongilua/ eta ba: guardan hurrenguan hor be bai ikusten zan zauzela: [*bere taldean hitz egindakoa partekatzen ari da, eta beste talde batek esandakoa kontuan hartuz, bere hipotesiak berregin ditu*]

367 IK: daukot hiru gauza/ e: **nauela Eneritzekin ados/** e: zeba die nahiko arraruak/ e: **Xubanekin ez zeba** hori ez da e: irudimenekua/ bada apur bat baina ez da hainbeste irudimenekua bakarrik die:/ zela dauen beldurrak hori ez da irudimena/ zergatik ya zauen esanda

368 I: testuan agertzen dala?

369 IK: dana batera/ **eta ba: ez nau bezta ados Aitorrek esan dauenakin/ zeba Ekaitzek esan dauena da** e: bere beldurra ez ze beldur daukon berak

Hirugarren albumaren gelaratzean ere, aurrekoan bezala, hainbat jarduera egin dituzte talde txikitik. Beraz, talde handiko elkarrizketa horiez gain, ikasleek beste espazio batzuk ere izan dituzte elkarrekin hitz egiteko eta lan egiteko. Lan honen xede nagusia izan ez den arren, ikasleen arteko talde txikitako elkarrizketa horiek ere interesgarri izan daitezke hizketa esploratzaileetan ezagutza nola eraikitzen duten ezagutzeko.

Aurreko guztia ulertzeko, kontuan izan behar dugu hirugarren albumaren gelaratzea baino lehen, irakasleak formazioa jaso duela elkarrekintza didaktikoaren inguruan (bere lankideekin batera) eta modu kontzientean diseinatu duela elkarrekintza. Diseinu horretan oso argi izan du literatur edukiez gain, elkarrekintza bera ere landu eta sustatu nahi izan duela saioetan. Elkarrekintzarekin lotutako jarduerak eta esku-hartzeak aurrez diseinatzeak, beraz, hainbat aldaketa sortu ditu talde handiko eztabaiden ezaugarrietan.

## 5. Emaitzen eztabaida eta ondorioak

Sarreran aipatu dugunari jarraiki, artikulua honetan aztertu den corpusa prestakuntza ikertu baten barruan jaso da. Ibilbidea bera hainbat irakaslerekin gauzatu arren, artikulua honen helburua izan da irakasle baten prozesu longitudinala ikertzea eta hura ulertzea, pentsatuz halako kasu-azterketa batek irakaslearen garapen-aztarna batzuk azalera ditzakeela eta garapen horretan egon diren faktoreetako batzuk identifikatzeko aukera eskaintzen duela. Gainera, irakaslearen egiteko moduek ikasgelan eta ikasleen berbaldietan zein elkarrekintza moduetan izan dituzten eraginak ere aztergai izan ditugu prozesu horri esker. Azterketa hori egitearekin, gainera, literaturaren irakaskuntzan, elkarrekin ezagutzak eraikitzeke emankorrak izan diren elkarrekintza moduak bistaratu dira.

Laugarren atalean zehar, zenbait foku zehaztu ditugu, eta corpusaren pasarteak ekarri ditugu foku horiek ebidentziekin frogatzeko asmoz. Hurrengo lerroetan, foku nagusien garapen-aztarnak bildu gura izan ditugu. Badakigu ez dagoela esaterik aldaketa guztiak, beharbada, formakuntzaren ondorio zuzenak izan direnik. Dena dela, esan daiteke garapen-aztarna esanguratsuak erakutsi dituela prestakuntza ikertu honek, eta literaturaren didaktikarako garrantzitsuak diren gako batzuk azalera lagundu duela. Izan ere, Arizmendin egindako prestakuntza ikertuak aukera eman digu bertako egiteko moduak ezagutzeaz gain, literaturaren didaktikan esperimintatzeko, hezkuntza literarioak barnebiltzen dituen gaitasunak garatzeko aukerak aztertzeke, elkarrekintza diseinu berriak gelaratzeko eta horietaz hausnartzeko.

Gorago aipatu dugun moduan, lehenengo obraren gelaratzean ez dira **album ilustratuaren generoari dagozkion alderdiak** berariaz landu. Hori dela-eta, bigarren albuma gelaratu aurretik, formazio-saioa eskaini dugu literaturaren didaktikaren, albumaren ezaugarrien nahiz albumaren gelaratzeko estrategien inguruan. Bigarren eta hirugarren albumen gelarazteetan, albumaren ezaugarriak (Colomer, 1996; Lartitegui, 2009) landu dira, eta horrek bide eman du hurrengo gelarazteetan esanahi partekatuak sortzeko nahiz ikasleen hizketaldiak luzatu eta sakontzeko. Ikusi dugu, gainera, album ilustratuaren generoa emankorra gertatu dela curriculum literarioa eraikitzen duten elkarrekintzak ahalbidetzeko. Besteak beste, generoaren ezaugarri bereizgarri den sinergiak aukera eman du ikasleen artean zein talde handian irudien inguruko interpretazioak eta eztabaidak egiteko, iritziak kontrastatzeko, literaltasunetik harago joateko...

Bigarren eta hirugarren albumen gelarazteetan, irakasleak bere saioen inguruko autokonfrontazioa egin zuen, bai eta elkarrekintza didaktikoaren inguruko prestakuntza saioa jaso ere. Hori horrela, literatur jardueraz gain, elkarrekintza bera ere aurrez diseinatuta zeukan irakasleak, eta horrek eragina izan zuen haren jardunean. Diseinu horretan, literatur edukiez gain, elkarrekintza bera ere landu eta sustatu nahi izan du, eta horixe izan da hirugarren albuma ezaugarritu duen alderdi garrantzitsuena: testu-generoaren alderdien lanketa nahiz elkarrekintza didaktikoa diseinatu direla; eta hori erabakigarria izan da gelako elkarrekintzen garapen-aztarnetan.

**Ikasgelan bakoitzak izan duen parte-hartzeari** dagokionez, aldaketa ikusi dugu gelaratzeen artean. Hasieran irakaslea bada parte-hartzearen espaziorik handiena hartzen duena (hitz-hartzeen erdiak), ikasleen hitza izan da nagusi bukaera aldera. Gainera, ikasleen hitz-hartzeak nagusitzeaz gain, hitz-hartze horietako berbaldiak modu esanguratsuan luzatu dira. Berbaldi horiek generoari dagozkion ezaugarrietan oinarritu dira; beraz, hizkuntza literarioan gaitzen hasi direla ere pentsa daiteke. Kuantitatiboki ez ezik, kualitatiboki ere aldatu egin da irakaslearen eta ikasleen berbaldien izaera. Aldaketa horretan, azpimarratzekoa iruditzen zaigu, alde batetik, irakasleak ikasleen hipotesiak sustatzeko, ikasleen arteko elkarrekintzak bideratzeko, fokuak proposatzeko, eta bereziki, ikasleen berbaldian sakontzen laguntzeko hartu duela hitza. Ikasleei dagokienez, aldaketarik esanguratsuena haien arteko elkarrekintzan ikusi dugu; izan ere, ikasleen arteko berbaldiak nagusitu dira amaieran.

**Irakasleak ikasleen berbaldietan sakontzeko erabilitako estrategiei** dagokienez, esan dezakegu irakasleak, prozesuan zehar, elkarrekintza didaktikoaren inguruko kontzientzia hartu duela, eta helburu bihurtu duela literatur ezagutzak elkarrekin eraikitzeko moduak diseinatzea. Bide horretan, irakaslearen egiteko moduek eragin dute talde osoaren dinamika eraldatzea. Izan ere, IRE formulatik gertu zegoen eredu batetik ikaskuntza dialogikoarekin bat datozen egiteko moduetara hurbildu dira. Horretarako, ikasleen arteko elkarrekintzak sustatzeaz gain, irakasle-ikasle elkarrekintza bera ere aldatu egin da. Ikasle bakoitzarekin joan-etorri bat baino gehiagoko elkarrizketak sustatu ditu irakasleak eta hizketaldi horietan ikasleen berbaldia luzatzeko eta sakontzeko estrategia ezberdinak erabili ditu (Tough, 1989). Horrekin lotuta, irakasleak berak autokonfrontazio-saioan azaleratu zuen estrategia horiek literaturaren mugez gaindi baliatuko zituela, gainerako ezagutza-arloak garatzeko baliagarri zirelakoan. Ezagutzak eta pentsamendua hizkuntzaren bidez eraikitzen direla ulertzen badugu (Vygotsky, 1995; Bronckart, 2008), interesgarria iruditzen zaigu irakaslea horrelako ondorioetara iristea eta haien egiteko moduetan elkarrekintza erdigunean jartzea.

**Ikasleen arteko elkarrekintzari** dagokionez, lehen albumaren gelaratzean ikusten da, talde handiko elkarrizketetan, ikasleen erantzunen artean ez dagoela loturarik; bakoitzak bere ideia partekatu du kontuan hartu gabe aurrekoek esandakoa, eta, ondorioz, erantzunak pilatu egin dira eztabaidan zehar. Saioz saio, ordea, modu progresiboan (eta bereziki hirugarren albumaren gelaratzean), ikasle-ikasle arteko eztabaidak gehitzen joan dira, irakasle-ikasle elkarrekintzak gaindituz. Gainera, galdera gutxiago egon dira irakasleari zuzenduta, eta ikasleek elkarri galdetu diote. Helburu hori erdiesteko funtsezkoak izan dira talde handiko eztabaidan ikasleen berbaldiak lotzeko irakasleak baliatutako estrategiak (elkarri erreferentziak egitea sustatuz). Saioaren hasieran ikasleen arteko lotura horiek irakasleak bideratu dituen arren, dinamika horrekin jarraitu dute ondoren ikasleek, eta haien kabuz hasi dira elkarren arteko loturak egiten.

Gainera, lehenengo albumaren lanketan ez da talde txikitako jarduerarik egin. Hurrengo bi albumetan, ordea, talde txikitako jarduerak diseinatu eta gelaratu dira<sup>4</sup>; eta horrez gain, talde horietan hitz egiteko arauak eta konpromisoak partekatu dira, hau da, hizketa dialogikoaren arauak berariaz landu dira. Etorkizunerako erronka gisa, azken bi albumen gelaratzeetan talde txikitan gauzatu diren dinamikak aztertzea geratzen zaigu. Dinamika horiek xeheki analizatzeak bide emango digu, batetik, berdinkideen arteko hizketa esploratzaileetan azaleratu diren mintzagaiak aztertzeko, eta, bestetik, espazio horietan ezagutza eraikitzen laguntzen duten gakoak identifikatzeko. Izan ere, lan honetan talde handiko elkarrizketak aztertu diren arren, talde txikitan, ikasleen artean, ezagutzak nola eraikitzen diren jakiteak ere bide emango luke elkarrekintza didaktiko emankorrek identifikatzen jarraitzeko.

Emaitzen sintesi gisa, corpusak azaleratu du testu-genero batean sakondu nahi dugunean, beharrezkoa dela genero horren berriazko ezaugarriak identifikatzea eta horien araberrako diseinuak gelaratzea. Hala ere, ezagutzak elkarrekin eraikitzeko ezinbesteko gertatu da irakasleak ikasleen diskurtsoa eraikitzeko eta sakontzeko estrategiak ere aurrez diseinatzea. Hau da, ikusi dugu garrantzitsua dela irakasleak estrategia desberdinak gauzatzea ikasleen parte-hartzea luzatzeko, sakontzeko eta aurretik besteek esandakoa osatzen laguntzeko; alegia, ikaskuntza dialogikoaren eta elkarrekintzaren bidez ikas-irakasteko. Izan ere, gaurko eskolak pentsatzeko, izateko, sortzeko, ezagutzak eraikitzeko nahiz komunikatzeko ikasleak hezi nahi baditu, horretarako baliabideak ekarri beharko dira erdigunera hezkuntza-sisteman, eta horiek kudeatzeko prestatu behar ditugu irakasleak. Gainera, elkarrekintzaren azterketa prestakuntza-prozesu longitudinal batean kokatzeak eta irakaslea prozesu horretan agente aktibo bilakatzeak lagun dezake irakasle-lanbidean.

## 6. Bibliografia

- Aguilar, L. eta Neves, A. (2009): *Tximeleta belarriak*, Pamiela-Kalandraka, Iruñea [Jatorrizko bertsioa: Aguilar, L. eta Neves, A. (2008): *Orejas de mariposa*, Kalandraka, Pontevedra].
- Alonso, I. (2009): *Erdigune literarioak irakaskuntzan*, Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.
- *et al.* (2017): «Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, **20(2)**, 169-182.
- Antero, A. (2015): *Konfiantzaren pedagogia. Arizmendi ikastolaren markoa*, Arizmendi Ikastola, Arrasate.
- Aubert, A.; García, C. eta Racionero, S. (2009): «El aprendizaje dialógico», *Cultura y Educación*, **21(2)**, 129-139.
- Bajtín, M. (1995): *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, Mexiko.
- Bronckart, J.P. (2004): *Los textos como producciones sociales. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Bronckart, J.P. (2008): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

---

4. Ikasleek talde txikitan, modu kooperatiboan, lan egiteko jarduerak diseinatu ditu irakasleak eta gelako saioetan burutu dituzte. Horrek adierazten du jarduera guztiak ez direla mugatu talde handiko eztabaidetara.

- Cambra, M. (2013): «Investigar la interacción en las clases de lenguas», *Cultura & Educación*, **25(4)**, 429-440.
- Candela, A. (2006): «La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia», in C. Coll eta D. Edwards (arg.), *Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula. Aproximaciones al Estudio del Discurso Educativo*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madril, 99-116.
- Casalderrey, F. eta Lima, T. (2010): *Mattinen beldur-kutxa*, OQO-Txalaparta, Tafalla [Jatorrizko bertsioa: Casalderrey, F. eta Lima, T. (2009): *Fiz, o coleccionista de medos*, OQO, Pontevedra].
- Cefaï, D. (1994): «Type, typicalité, typification: La perspective phénoménologique», in B. Fradin, L. Quéré eta J. Widmer (arg.), *L'enquête sur les catégories: De Durkheim à Sacks*, Editions HESS, Paris, 105-128.
- Cerrillo, P. (2007): *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Octaedro, Bartzelona.
- Clot, Y. (1999): *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris.
- eta Faïta, D. (2000): «Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes», *Travailler*, **4**, 7-42.
- et al. (2001): «Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité», *Éducation Permanente*, **146(1)**, 17-25.
- Colomer, T. (1991): «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, **9**, 21-31.
- (1996): «El álbum y el texto», *Peonza*, **19**, 27-3.
- , Kümmerling-meibauer, B. eta Silva-Díaz, M.C. (arg.). (2010): *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Banco del Libro, Caracas.
- Dolz, J. (2009): «Cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas», *Simposio internacional de Estudios de Géneros Textuales*, Brasil.
- Durand, M. (2008): «Un programme de recherche technologique en formation des adultes», *Éducation et Didactique*, **2(3)**, 97-121.
- Esteve, O. (2009): «La interacción, un proceso que implica conversar», *Cuadernos de Pedagogía*, **391**, 56-59.
- Fittipaldi, M. (2009): «El rol de los saberes previos, la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum», *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, **1(1)**, 49-66.
- Garton, A.F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós, Bartzelona.
- Heras, C. eta Osuna, R. (2002): *Amama eta aitita*, Kalandraka, Pontevedra [Jatorrizko bertsioa: Heras, C. eta Osuna, R. (2002): *Avós*, Kalandraka, Pontevedra].
- Lartitegui, A. (2009): «El álbum perfecto o la búsqueda necesaria: ensayo de juicio estético para el género», in R. Tabernerero et al., *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate. Literatura y Matices*, Fundación Tarazona Monumental, Zaragoza, 199-243.
- Lerner, D. (1995): «¿Es posible leer en la escuela?», *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura. Publicación Internacional Association of Reading (IRA)*, **1**, 5-54.
- Lewis, D. (2001): *Reading contemporary picture books: Picturing Text*, Routledge Falmer, Londres.
- Lussi Borer, V. eta Muller, A. (2014): «Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement», *@ctivités*, **11(2)**, 129-142.
- Mendoza, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora literaria*, Aljibe, Malaga.

- Mercer, N. (1996): «Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula», in C. Coll eta D. Edwards (arg.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madril, 11-21.
- , (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Paidós, Bartzelona.
- , (2001): *Palabras y mentes*, Paidós, Bartzelona.
- eta Hodgkinson, S. (arg.). (2008): *Exploring talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes*, SAGE, Londres.
- , (2009): «The analysis of classroom talk: methods and methodologies», *British Journal of Educational Psychology*, **80**, 1-14.
- Ribas, T. eta Guash, O. (2013): «El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis», *Cultura y Educación*, **25(4)**, 441-452.
- Sánchez, E.; García, R. eta Rosales, J. (2010): *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Graó, Bartzelona.
- Schütz, A. (1993): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Bartzelona.
- Shulevitz, U. et al. (1999): *El Libro Álbum: invención y evolución de un género para niños*, Banco del Libro, Caracas.
- Tough, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Visor, Madril.
- Vygotsky, L. (1995 [1934]): *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Bartzelona.
- Wood, D.; Bruner, J.S. eta Ross, G. (1976): «The role of tutoring in problem solving», *Child Psychol. Psychiat*, **17**, 89-100.
- Zayas, F. (2011): *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*, Octaedro, Bartzelona.

